



**HAL**  
open science

## La sanction est-elle éducative ?

Laurent Muller

► **To cite this version:**

Laurent Muller. La sanction est-elle éducative ?. Education. Université de Lorraine, 2020. Français.  
NNT: 2020LORR0141 . tel-03116319

**HAL Id: tel-03116319**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03116319v1>**

Submitted on 20 Jan 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Campus LSH, 23 Bd Albert 1er, BP 60446, 54001 Nancy cedex

École Doctorale Sociétés, Langages, Temps, Connaissances

Laboratoire Interuniversitaire des  
Sciences de l'Éducation et de la Communication (EA 2310)

Thèse présentée en vue de l'obtention du  
Doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Soutenue le 2 septembre 2020

par Laurent Muller

## La sanction est-elle éducative ?

*Sanctio : ultima ratio educationis ?*

### Jury

**Jean-François DUPEYRON**

Maître de Conférence HDR, Université de Bordeaux (rapporteur)

**Philippe FORAY**

Professeur, Université de Saint Etienne (rapporteur)

**Dominique OTTAVI**

Professeure, Université de Paris-Nanterre

**Eirick PRAIRAT**

Professeur, Université de Lorraine (directeur de thèse)

**Helena THEODOROPOULOU**

Professeure, Université d'Égée

*À nos enfants,  
D'ici et d'ailleurs*

« τὰ κακὰ οὐδεὶς ἐκὼν ἔρχεται »

Socrate, dans *Protagoras* de Platon, 358c

« J'accuse toute violence en l'éducation d'âme tendre, qu'on dresse pour l'honneur et la liberté. »

Michel Eyquem de Montaigne, *Les Essais*, Livre II, chapitre 8

« Faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent »

Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*

« Il n'y a aucune nécessité éternelle qui exige que toute faute soit expiée et payée – croire à une telle nécessité fut une terrible illusion de l'utilité la plus limitée »

Friedrich Nietzsche, *Aurore*, §563

« Aussi longtemps qu'un criminel reste vraiment tel, il se place par cela même au-dessus de toute sanction morale ; il faudrait le convertir avant de le frapper, et, s'il est converti, pourquoi le frapper ? »

Jean-Marie Guyau, *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*

« Comment cela a pu arriver, comment un esprit humain a pu concevoir l'idée que ses actions puissent le rendre coupable – cette auto-accusation, qui semble si usée et allant de soi, est l'énigme dont l'humanité doit encore venir à bout. »

Giorgio Agamben, *Karman*

## Introduction

### La sanction éducative comme problème.

#### 0.1 Intention.

Le concept qui nous intéresse ici est celui de sanction éducative : s'agit-il d'une tautologie (on ne saurait concevoir d'éducation sans sanction ?) ou d'un oxymoron (la sanction ne saurait être éducative) ? Nous avons commencé par envisager que la réponse se situait quelque part entre les deux extrêmes. L'objet de ce travail a été de faire le point sur ce problème.

Peut-on rendre raison d'une sanction qui soit éducative ? Cette question s'est rapidement dédoublée : elle engageait une réflexion sur les principes, mais encore sur les effets. Sur les principes : peut-on fonder philosophiquement la pratique de la sanction, pourtant éculée, en éducation ? Quelles raisons peut-on invoquer pour justifier le recours à la sanction dans le but d'éduquer l'être humain ? Sur les effets : la sanction peut-elle être considérée comme efficace, dans une optique éducative ? Éduque-t-on véritablement l'humain qu'on sanctionne – ou ne dresse-t-on pas sa conduite seulement ? Convenons qu'il est difficile de séparer les deux versants du problème : peut-être la (meilleure ?) justification de la sanction réside-t-elle dans son efficacité.

Il ne suffit pas de pratiquer la sanction en éducation pour lui conférer une quelconque légitimité : c'est une thèse qui accompagne tout notre travail que de considérer que *le fait ne fait pas droit*. Le droit lui-même ne saurait être invoqué, comme argument : car tant que n'a pas été fondé le droit de punir (juridiquement posé, et non démontré), son usage à des fins éducatives demeure problématique. La sanction en éducation peut bien avoir toute la légalité du monde : elle n'en est pas pour autant légitime ni sur le plan des principes ni sur celui de l'efficacité.

Aussi avons-nous considéré tous les arguments qui nous paraissaient pouvoir être émis en faveur de la sanction éducative pour les éprouver, au sens d'un *ἐλεγχος* socratique : notre travail consiste en une exposition critique de ces arguments. Notre thèse est que la sanction éducative n'est pas philosophiquement fondée ; et que l'efficacité alléguée de la sanction est plus incantatoire (c'est-à-dire visée et espérée par les promoteurs de la sanction) que

démontrée. Loin d'être une proposition analytique, la synthèse de la sanction et de l'éducation nous apparaît comme une proposition sinon douteuse, du moins contestable, à l'évidence trompeuse. Mais la prudence exige que nous n'allions pas au-delà dans notre critique de l'idée de sanction en éducation : si cette dernière n'a pas été, comme nous le soutenons, à ce jour fondée, ce n'est pas à dire qu'elle ne le sera pas à l'avenir, et qu'elle ne peut l'être. Nos objections, nos doutes et nos résultats sont à ce titre tout négatifs ; la déconstruction à laquelle nous nous attelons paraîtrait donc bien limitée, si elle ne contrastait pas de manière éclatante avec les thèses et pratiques en usage aujourd'hui.

Ce questionnement est né d'un précédent travail sur l'œuvre morale et éducative de Jean-Marie Guyau (Muller, 2018). Dans *l'Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction* (Guyau, 1985), le philosophe français propose une critique radicale de l'idée de sanction morale : il en révèle la teneur profondément aporétique. Paradoxalement pourtant, comme nous l'approfondirons dans la présente étude, Guyau n'étend pas ces doutes à la pédagogie : dans *Éducation et hérédité* (Guyau, 1889), il concède à la sanction un rôle éducatif. En dépit de la continuité qui existe entre l'œuvre morale et éducative du Lavallois, il faut observer ici une rupture, à tout le moins une inflexion : comment l'interpréter ? La proposition d'*Éducation et hérédité* est-elle cohérente avec celle de *l'Esquisse* ? Et si tel n'est pas le cas, laquelle est la mieux fondée ? Tranchons dès maintenant : nous soutenons l'idée que les thèses de *l'Esquisse* sont incompatibles avec celles d'*Éducation et hérédité* ; et que les arguments de la première valent mieux que ceux de l'œuvre posthume. En un sens, les raisons énoncées par Guyau dans *l'Esquisse* nous sont apparues à ce point convaincantes que notre travail en a été inspiré ; si bien que ce dernier peut être considéré, à cet égard, comme une lointaine reprise de l'intention guyalcienne dans *l'Esquisse*.

## **0.2 Y a-t-il un problème de la sanction ?**

Mais prenons les choses par leur commencement : y a-t-il seulement un problème de la sanction en éducation ?

Eirick Prairat, qui a consacré d'importants travaux à la question de la sanction en éducation, commence par admettre qu'« il n'est pas d'éducation sans sanction » (Prairat, 2003a, p. 3). C'est précisément cette affirmation que nous souhaitons mettre à l'épreuve. Non pas que nous contestions les analyses d'Eirick Prairat sur les meilleurs moyens de sanctionner

– mais nous proposons de prendre le problème davantage en amont : déterminer *s'il faut* sanctionner. Eirick Prairat ajoute « Le problème n'est donc plus aujourd'hui de savoir s'il faut ou non sanctionner mais de savoir comment il faut s'y prendre pour responsabiliser un sujet en devenir. » (2003a, p. 3) Nous demandons : la sanction est-elle indispensable afin de « responsabiliser » ? N'y a-t-il pas d'autres moyens, plus appropriés aux fins de l'éducation – fins dont il faut toujours repartir ? Et que signifie, d'ailleurs, « responsabiliser » ?

Philippe Meirieu affirme pour sa part que « la sanction est, sans doute, inévitable en éducation » – même si le paradoxe est qu'on évoque peu cette nécessité, et que même elle déchoit en fatalité : l'éducateur « ne s'y résigne qu'avec "mauvaise conscience" » (Meirieu, 1991, p. 65). Faut-il se résoudre à cette « mauvaise conscience », y voir la frustration propre de l'éducateur ; ou bien, au contraire, n'est-elle pas le symptôme que quelque chose ne va pas avec la sanction éducative ?

Y a-t-il donc un *problème* de la sanction ? C'est ce dont même les spécialistes semblent douter aujourd'hui.

N'y aurait-il pas, du reste, un problème à envisager la sanction éducative comme un problème ? Présentons brièvement trois objections.

Ne risquerait-on pas, avec l'évocation de la possibilité d'une éducation sans sanction, de promouvoir le très anti-pédagogique sentiment d'impunité ? Comment rappeler les limites si l'on suspend le pouvoir de sanctionner ?

La critique de l'idée de sanction en éducation n'est-elle pas d'un autre âge ? N'est-elle pas *historiquement* dépassée ? On sait que les promoteurs de l'éducation nouvelle se défiaient de la sanction ; mais leurs préoccupations ne sont plus nécessairement les nôtres.

Enfin, l'idée de sanction éducative ne semble pas constituer un problème *factuel* : la sanction des êtres à éduquer, des enfants, n'est-elle pas une pratique universelle *de facto* – ou peu s'en faut ?

Il nous faut répondre à ces objections élémentaires.

Commençons par cette question première : pourquoi (pour quoi) faudrait-il sanctionner en éducation ? Si vraiment la question de savoir s'il faut ou non sanctionner est une question dépassée, c'est qu'une réponse au-delà de tout soupçon doit avoir été apportée. Si tel n'est pas le cas, c'est que le dépassement est *de fait* et non *de droit* ; c'est qu'il est affirmé



et non démontré. Or il nous semble que l'évidence présumée manque. L'écart entre l'évidence invoquée et l'inévidence des arguments qui la fondent est tel qu'il s'apparente même à un abîme. Et il n'est pas sûr que des arguments décisifs voire nouveaux aient permis de répondre à nouveaux frais au problème de la sanction en éducation.

Eirick Prairat invite à « tenir pour principe éthique une maxime négative : “Ne pas nuire”. » (Prairat, 1999b, p. 115). D'abord ne pas nuire : cette proposition devrait être la pierre de touche de toute pédagogie ; à l'instar du fameux *Ἀγεωμέτρητος μηδεὶς εἰσὶτω* (« que nul n'entre s'il n'est géomètre ») qui aurait été inscrit à l'Académie de Platon, elle devrait être inscrite au fronton de toutes les écoles de pédagogie. Mais a-t-on établi que la sanction était compatible avec le *primum non nocere* (« d'abord ne pas nuire ») ? A-t-on établi que la sanction, d'une manière ou d'une autre, ne nuisait absolument pas (et non : pas absolument) à celui à qui elle s'applique ?

Ainsi la question liminaire, celle de savoir s'il faut sanctionner pour éduquer, a cessé d'être posée : mais l'a-t-elle été pour de si *solides* raisons ? Rien n'est moins sûr. La question même est désormais étonnante, décalée ; peut-être est-elle déplaisante ; certainement est-elle impertinente. Mais le philosophe ne peut-il pas se permettre d'endosser, selon le mot de Nietzsche, le rôle de ceux qui appartiennent à la catégorie des « bouffons déplaisants », *unangenehme Narren* (2000, p. 182) ? Ne peut-il, ne *doit-il* pas interroger ce qui fait consensus ? Ne doit-il pas déranger, inquiéter, et reprendre ce qui paraissait acquis ? Car reprendre n'est pas réitérer ; c'est approfondir, mûrir un regard, aventurer de nouvelles hypothèses, en éprouver d'anciennes mais autrement, explorer des écarts, etc. C'est un travail tout à la fois de sapes et de consolidation – de consolidation par la sape. Ce qui résiste à la déconstruction peut seul être considéré comme solide : la sanction éducative sera-t-elle à même de résister à ce travail du négatif auquel nous la soumettons ?

Il faut se méfier de ce qui est évident, *trop* évident. Olivier Reboul a écrit, au début de sa *Philosophie de l'éducation* : « La philosophie commence là où les choses ne vont plus de soi, là où ce qui était pour tout le monde évident cesse de l'être. » (Reboul, 1989, p. 3). La sanction nous semble être de ces évidences, aussi bien pratiques que théoriques, qu'il faut (ré)apprendre, régulièrement, à voir comme un problème.

Les questions premières ne sauraient être dépassées. Les réponses vieillissent ; non les problèmes. L'histoire des idées n'est pas linéaire, sauf à la réécrire et faire du présent la « mesure de toute chose », et à admettre, déraison réelle, que tout ce qui est effectif doit être

rationnel. L'histoire des idées a aussi ses injustices, ses oublis, ses modes qui ne doivent rien (ou si peu) à la raison ; et il n'est pas pire (c'est-à-dire plus malhonnête) rapport au passé que le téléologique, qui confond le fait et le droit.

En quoi, dès lors, la question de la sanction en éducation est-elle première ?

La question de la sanction est la  *pierre de touche*  de la philosophie morale et de la philosophie de l'éducation. Le fait qu'elle ait été, somme toute, peu traitée n'implique pas qu'elle soit d'importance secondaire : la discrétion d'un thème ne l'absente pas ; cette discrétion peut signifier une hyper-présence, mais  *sourde* , œuvrant silencieusement à l'arrière-plan. Au prix d'un paradoxe : consensus philosophique, évidence historique – et sentiment d'échec chez les éducateurs qui y ont recours.

La sanction révèle nos dilemmes, nos contradictions, et peut-être nos inconséquences, tant sur le plan des fins que sur celui des moyens. Dis-moi comment et pourquoi tu sanctionnes : je te dirais comment tu éduques – et même, peut-être,  *si*  tu éduques. Eirick Prairat a écrit en ce sens « La sanction est un bon analyseur, elle est une “veduta” pertinente pour lire et décrypter l'action éducative. » (Prairat, 1997, p. 11). Nous irions plus loin : la sanction est le prisme de nos pratiques, qui révèle, à partir du traitement de « cas-limites », les normes et les valeurs œuvrant dans les pratiques éducatives ordinaires.

En ce sens, notre travail s'inscrit dans une certaine continuité avec l'œuvre de Michel Foucault – par une posture épistémologique, celle qui accorde une attention aux pratiques qui semblent annexes, mais qui sont peut-être plus fécondes sur l'axiologie à l'œuvre que les discours solennels et les principes exposés. Il y a, comme l'écrit excellemment E. Prairat, une « heuristique de la marge », particulièrement efficiente en ce qui concerne la sanction.

Il faut interroger les espaces-frontières et les zones d'ombre. Pour comprendre ce qu'éduquer veut dire, à un moment donné, dans une société donnée, il ne faut pas s'en tenir aux grands et beaux principes, à ceux que l'on clame à haute voix mais observer les réalités peu glorieuses de tous les jours. Non pas examiner ce que les éducateurs ont aimé dire mais ce qu'ils ont dû parfois se résigner à faire. En matière

d'éducation, il faut faire l'éloge de la banlieue, il y a assurément une heuristique de la marge. (Prairat, 2007, p. 90)

La sanction n'est donc pas un détail de la pratique pédagogique, ou une curiosité : elle est au croisement de ce que l'on *veut* en matière éducative et de ce que l'on *peut*. En ce sens, la sanction est une question fondamentale, incontournable – d'autant plus que la réponse peut paraître évidente. Car, sans doute, cette évidence manque.

### **0.3 La sanction en éducation : un enjeu anthropologique et méthodologique.**

L'humain est-il un animal qui peut se passer de la sanction pour éduquer le petit d'homme ? Ou bien est-il, doit-il être *homo castigans* ?

Selon qu'on considère l'être humain comme un être animé par des pulsions sauvages et violentes, jamais l'humanité ne pourra sortir de la sanction : il y a dès lors nécessité de contraindre cette tendance entropique. Mais si l'on estime que l'être humain n'est pas foncièrement mauvais, et que ses premiers mouvements sont moins liés à une agressivité instinctive qu'exprimant des besoins, la sanction cesse de devenir cet incontournable, et un autre sens de l'éducation apparaît : éduquer c'est plutôt *guider* cette tendance à la vie, épanouir une pulsion qui n'est originairement ni bonne ni mauvaise – qui juste *est*. Tel est peut-être le dilemme anthropologique fondamental.

Même idée présentée en termes psychanalytiques, et pour aller directement au problème : y a-t-il une pulsion de mort immanente à l'espèce humaine, comme l'a posé Sigmund Freud (Freud, 1995) ? Ou bien cette prétendue pulsion de mort n'est-elle qu'une réponse pathologique à des causes exogènes – lesquelles auraient été par trop sous-évaluées par Freud – comme le soutient notamment Alice Miller (Miller, 1986, p. 57 et ss.) ?

Rien n'est plus délicat que de trancher une question aussi complexe : les réponses des uns seront toujours contestées par ceux qui auront opté pour l'anthropologie concurrente. Il nous semble toutefois difficile de soutenir, à l'heure des neurosciences, qui révèlent combien le cerveau de l'enfant est plastique et apte à l'empathie, l'idée d'une nature humaine foncièrement viciée, ou du moins vouée à l'autodestruction. Ne prend-t-on pas pour des signes de nature des caractéristiques de la culture – ou plutôt d'une culture, d'une éducation

déterminée ? La prudence convient mieux à une méthodologie qui refuse de projeter sur la nature des caractères moraux. Car sans doute, comme le posait Nietzsche, « il n'y a pas de phénomènes moraux du tout, mais seulement une interprétation morale de phénomènes... » (Nietzsche, 2000, p. 125). Telle sera la position moyenne que nous tiendrons : la nature humaine est pour ainsi dire *apophantique*, elle ne peut être qualifiée ni de bonne ni de mauvaise. Elle est ce que nous en faisons. L'influence de l'éducation est capitale, sans pour autant que nous soyons assuré qu'elle soit déterminante (au sens fort d'un déterminisme).

Pour éviter de projeter sur la nature (c'est-à-dire, anthropologiquement, sur l'enfant) les conceptions des adultes, et verser ainsi dans le diallèle, la seule méthode pertinente consiste à rejouer la *révolution copernicienne*. Cela vaut aussi, cela vaut éminemment dans le domaine éducatif : il s'agit de procéder à un décentrement qui nous fait quitter la certitude d'avoir les pieds ancrés sur un sol stable. De même que pour comprendre le mouvement des astres, il faut supposer le mouvement de la Terre où nous nous trouvons, de même, pour appréhender l'éducation, il faut pouvoir interroger celle qu'on a pratiquée jusqu'alors, qui nous a formés, et qui nous porte encore.

L'égoïsme consiste à concevoir l'univers et ses rapports comme centrés autour des besoins du « moi ». L'ethnocentrisme voit l'univers et ses rapports comme centrés autour d'une culture, d'une ethnie. L'androcentrisme (et sa variante qu'est l'hétéronormativité) voit les rapports sociaux centrés autour du stéréotype masculin. L'anthropocentrisme (ou l'humanisme) voit l'univers et ses rapports comme centrés autour des intérêts de l'humain. L'adultocentrisme consiste à voir l'univers et ses rapports comme centrés autour des besoins des adultes. Quand sortira-t-on jamais des besoins que les adultes fantasment pour les enfants ?

Illustrons. On trouve dans *l'Anthropologie au point de vue pragmatique* de Kant cette remarque :

Le cri de l'enfant qui vient de naître n'a pas le ton de la plainte, mais de l'indignation et de la colère qui explose ; ce n'est pas qu'il ait mal, mais il est contrarié ; probablement parce qu'il veut se mouvoir et qu'il éprouve son impuissance comme une entrave qui lui retire sa liberté. (Kant, 2008, p. 258)

Qu'il s'agisse de « plainte », d' « indignation », de « colère », de contrariété ou de ce que l'enfant « veut », il s'agit à chaque fois d'une projection de la psychologie adulte sur celle du nourrisson. Voilà l'adultomorphisme.

Autre exemple d'adultomorphisme dans les *Confessions* de Saint Augustin. L'enfant cherche à téter sa mère, et Augustin commente ainsi :

Que je le fasse à présent, que je tende non pas vers le sein, mais vers la nourriture conforme à mon âge, une bouche béante, on rira de moi et à juste titre on me blâmera. Je faisais donc alors des choses blâmables. (Augustin, 1993, p. 22)

Le mouvement le plus naturel et vital de l'enfant est interprété (et calomnié) en termes moraux. Ou encore l'expression des sentiments de l'enfance avant l'âge de la parole en termes d'obéissance et d'esclavage (point de vue politique), de fureur et de vengeance (point de vue psychologique) :

Quand on ne m'obéissait pas, parce qu'on ne m'avait pas compris, ou de peur de me faire du mal, j'étais furieux contre ces grandes personnes indociles, ces personnes libres qui ne voulaient pas se faire mes esclaves, et je me vengeais d'elles par des larmes. Voilà ce que j'ai observé chez les enfants que j'ai pu étudier ; dans leur ignorance ils m'ont mieux renseigné sur ce que j'ai dû être, que ceux qui m'ont élevé, eux qui pourtant savaient. (Augustin, 1993, p. 20)

Par contraste, on ne saurait méditer assez cette recommandation de Rousseau : « L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que de vouloir substituer les nôtres. » (Rousseau, 1971b, p. 62). Il est le premier à théoriser si consciemment et si méthodiquement cette révolution copernicienne dans l'ordre éducatif. Claparède n'appelait pas Rousseau le « Copernic de la pédagogie » sans raison. Cela

ne signifie pas, évidemment, que nous nous accordons avec toutes les propositions de l'auteur de *l'Émile* : il en est d'éminemment problématiques – le traitement de l'enfant dyscole, par exemple, au livre II de *l'Émile* (Rousseau, 1971b, p. 70) quoique logique dans le cadre anthropologique élaboré par Rousseau, n'en demeurerait pas moins une pratique psychologiquement ruineuse. Mais il nous semble qu'il a insufflé dans la philosophie de l'éducation un esprit de questionnement avec lequel nous œuvrons encore aujourd'hui. À ce titre, il est dans l'ordre de l'éducation ce que Platon a été dans l'ordre de la philosophie : l'incontournable problématique – incontournable par les questions qu'il pose et le continent qu'il découvre, problématique (et heureusement contesté) par ses réponses et sa manière de parcourir ce nouveau monde.

Et si, au lieu de regarder les besoins des adultes, on consultait ceux des enfants ? Non pour nier les premiers – mais pour reconnaître nos futurs égaux dans les seconds ?

Et si on s'intéressait au *vécu phénoménologique de la sanction* pour en déterminer la teneur dite éducative ?

Si, au lieu de regarder la sanction comme un remède, on la voyait aussi comme ce qui peut *entretenir* le problème ? Peut-être la sanction appartient-elle à un système, qui entretient son homéostasie, et se justifie par le fait même qu'on l'utilise ?

Cette révolution copernicienne est à faire et refaire sans cesse. De même, qu'en matière intellectuelle, nous sommes naturellement crédules et géocentristes en astronomie (on dit encore, par exemple, que le soleil se lève et se couche), de même, en matière éducative, nous sommes naturellement naïfs et adultocentrés. *Naturam expelles furca, tamen usque recurret*. Aussi faut-il régulièrement *recommencer*.

#### **0.4 Problème public ou privé ?**

Faut-il réserver le problème de la sanction au cadre scolaire, ou bien faut-il inclure la problématique familiale ?

Le problème du caractère éducatif est un problème *général*, et, à ce titre, il nous semble qu'on peut, qu'on *doit*, philosophiquement, traiter les deux domaines simultanément. Ce n'est pas à dire que nous nions la spécificité de l'éducation scolaire, et de la sanction qui lui est liée

– mais il nous semble que la question, pour ne pas perdre de ses enjeux, doit davantage être *aménagée* à ce contexte qu’y être *réduite*.

On dira peut-être que l’école doit ignorer ce que vit l’enfant au sein de sa famille – mais c’est là une thèse à tout le moins problématique, et qui doit être discutée. Il nous semble au contraire qu’on ne saurait comprendre la fonction éducative de l’école (à supposer même qu’on lui accorde cette mission, et qu’on ne réduise cette dernière à la seule instruction) sans la mettre en vis-à-vis avec celle que prodiguent les familles : une problématique purement scolaire de la sanction serait partielle, et ne répondrait donc que de manière incomplète à notre sujet. L’éducation scolaire est la partie d’un tout plus global ; c’est à cette totalité que nous confrontons l’idée de sanction pour en éprouver la pertinence. Autrement dit, si l’on veut traiter le problème *général* de la sanction éducative, on doit affronter la difficulté sur les deux tableaux : la réponse qui serait appropriée au cadre scolaire ne le serait pas nécessairement dans le cadre privé ; et inversement, l’approche pertinente dans le contexte familial n’a aucune garantie *a priori* d’être heureuse en contexte scolaire.

L’élargissement de la problématique nous paraît d’autant plus important que les fonctions éducatives de la famille et de l’école sont, à notre époque, reconfigurées. On ne saurait, en effet, assigner à la famille (en redéfinition constante) une *fonction* donnée, à laquelle l’école *devrait* jouer le rôle de complément. Il est loin le temps où Alain pouvait écrire sèchement, dans ses *Propos sur l’éducation* (VIII-X), que « La famille instruit mal et même élève mal », que ses affections sont « inimitables, mais mal réglées », que chacun « tyrannise de tout son cœur » (Alain, 1948, pp. 23-30). Dans la famille, d’après Alain, règnent les passions ; « L’amour est sans patience », pardonne tout, certes, mais se révèle trop sévère, et instille partout la hiérarchie. À l’école, au contraire, l’indifférence affective du maître est la condition de possibilité d’un enseignement efficace. De plus, une égalité avec les autres élèves s’instaure. Ainsi la famille et l’école s’opposent comme l’affect à l’intelligence, la hiérarchie à l’égalité, la passion zélée à l’indifférence requise pour enseigner, le désordre aimant à l’ordre inflexible de la justice. Ces oppositions sont trop rigides pour valoir de manière *générale*.

Il nous semble qu’Olivier Reboul, encore, distingue de manière trop tranchée les apports respectifs de la famille et de l’école en termes éducatifs. Il estime ainsi qu’à la famille (Reboul, 2010, pp. 31-37) est dévolue la formation des sentiments, « en partant des pulsions les plus animales et en les transfigurant » (est-il sûr, d’ailleurs, que l’enfant soit animé par de

telles pulsions animales ?). Elle est la « seule institution capable d'assumer cette fonction », qui consiste au fond à aimer, et qui n'est pas l'objet d'un enseignement mais se trouve remplie dès lors qu'elle existe (mais que devrait faire l'école quand la famille aime, mais mal, l'enfant ?). Quant à l'école (Reboul, 2010, pp. 37-42), elle dispense un savoir, dont la première caractéristique est de prétendre au long terme, servant à « s'orienter dans la vie » (Reboul, 2010, p. 40). Ensuite, ces savoirs sont organisés et adaptés aux élèves. Ils sont encore argumentés, et participent au développement de l'esprit critique. Enfin, ces savoirs sont désintéressés, sans finalité professionnelle. Il y aurait donc deux éducations pour les deux dimensions de l'âme humaine : les affects pour la famille, qu'elle forme spontanément ; et la raison pour l'école, qu'elle enseigne avec méthode. C'est introduire, nous semble-t-il, une dichotomie stricte là où il n'y a que des mélanges. La famille qui élève (au sens d'élevage ?, voir *infra*.) l'enfant gagnerait à avoir médité sur l'art d'être parent et d'exprimer ses affects ; l'école qui enseigne ne le fait jamais de manière désaffectée, tous les enseignants le savent bien (parfois pour s'en lamenter). Ajoutons que les affects sont premiers, et conditionnent les progrès de la raison : les deux mondes ne sont pas hermétiques, et ne recouvrent pas la distinction famille/école. Ne pourrait-on d'ailleurs pas penser que l'école pourrait prendre en charge, en partie, la formation des affects – afin de développer notamment ce qui apparaît comme la condition de la moralité, l'empathie ? De même que la famille peut viser mieux que l'élevage, l'école peut viser mieux que la seule instruction. La pertinence d'une distinction fonctionnelle figée entre la famille et l'école nous paraît ainsi bien contestable.

Certes, il y a bien quelque chose dans les *structures* respectives de la famille et de l'école qui invitent à privilégier des modes de reconnaissance du sujet, des modes de subjectivation, des types de régulation et des orientations différentes (Prairat, 2001, pp. 78-81) – autrement dit des socialisations différentes. Ainsi la socialisation familiale considère l'enfant pour ce qu'il *est*, alors que l'école le reconnaît pour ce qu'il *fait* ; les normes sociales sont souvent implicites dans la famille, quand elles sont explicites dans le cadre socio-juridique de l'institution scolaire, etc. La famille relève de la communauté ; l'école de la société. Mais remarquons, là encore, que ces frontières sont poreuses. Par exemple, rien n'interdit à une famille d'exposer dialogiquement son mode de régulation (en témoigne, du reste, l'expression nuancée d'Eirick Prairat qui écrit « normes sociales *souvent* implicites » - c'est donc qu'elles le sont pas *toujours*), ni à une institution de recourir à un fonctionnement opaque. De même, la famille peut être attentive et valoriser l'enfant pour ses activités, alors que l'école pourrait



éducativement gagner à s'intéresser à la personne de l'enfant, et non pas seulement à l'élève. Nous ne nions pas que ces modes de socialisation n'induisent pas un certain genre de reconnaissance, de subjectivation, de régulation et d'orientation ; mais cette induction n'a rien de fatale.

À supposer qu'il n'y ait éducation qu'à la condition qu'il y ait *rencontre*, il n'est pas légitime de considérer que la famille ou l'école ait le monopole des rencontres décisives. Certes, la rencontre des parents avec leur enfant est originaire, et, à ce titre, insubstituable. Mais à l'école aussi, on fait des rencontres, où peut s'échanger davantage que des savoirs : de l'humanité. Quelle est dès lors la place de la sanction dans cette éducation humanisante ? Voilà notre problème.

### **0.5 Le problématique « droit de punir » en éducation**

La question paraît pourtant tranchée par avance : s'il y a bien un droit de punir, n'est-ce pas de ce droit même que peut s'autoriser l'éducateur ? Le problème éducatif est alors délégué à la sphère juridique.

Pourtant, il y a loin de la légalité juridique à la légitimité rationnelle (c'est-à-dire fondée en raison). Invoquer le droit de punir pour sanctionner en éducation, c'est présupposer le problème résolu par le droit ; alors que le droit, précisément, repose sur la pertinence du droit de punir. Le cercle est alors consommé – mais on n'a pas avancé d'un seul pas en direction d'une réponse légitime. Le droit de punir : condition de possibilité de la justice pénale ; mais non pas nécessité éducative.

Remarquons que le droit pur lui-même affirme la nécessité de la sanction sans la fonder. Alain Cugno remarque que le droit ne répond nullement à cette question liminaire : « De quel droit nous autorisons-nous à exercer un châtiment ? » (Cugno, 2008, p. 610) Ni le *Code de procédure pénale*, ni le *Code pénal* lui-même ne répondent à ce problème pourtant fondateur : tous deux prennent le problème en aval, et jamais en amont. Le second commence ainsi : « Les infractions pénales sont classées, suivant leur gravité, en crimes, délits et contraventions » ; et dans le premier, il est écrit : « Art. 707 : L'exécution des peines favorise, dans le respect des intérêts de la société et des droits des victimes, l'insertion ou la réinsertion des condamnés ainsi que la prévention de la récidive. » La justice établit une peine, qui se

réalisera dans une prison, laquelle a pour mission de réintégrer. La nature du lien entre punition et réintégration n'est pas même envisagée de manière problématique : comme si tout allait de soi. Alain Cugno remarque alors, de manière fort pertinente : « Rien n'est dit sur le sens de la peine, *comme si* la peine était une condamnation à la réinsertion, ce qui pour le moins est une curieuse affaire. » (Cugno, 2008, p. 610) C'est dire que le châtement est censé (quoique ce lien ne soit point *pensé*) comme une expiation, entérinant ce qu'écrivait Michel Foucault dans *Surveiller et punir*, dans sa prosopopée du juge : « nous punissons, mais c'est façon de dire que nous voulons obtenir une guérison. » (Foucault, 1975, p. 27)

C'est dire que la sanction baigne dans l'élément de l'expiation – qui lui est peut-être consubstantiel. Certes, il est tout un pan de la philosophie contemporaine de l'éducation qui tente de purger la sanction de toute expiation – c'est la raison pour laquelle le terme de « sanction » est préféré à celui de « punition », trop marqué par une optique cathartique. Mais jusqu'où cette tentative peut-elle être menée ?

Et à supposer que le droit de punir, transcendantal juridique, ne soit pas infondé, il reste à justifier son recours dans un cadre éducatif. Pourquoi sanctionner – si le recours à la sanction ne permet pas d'*améliorer* celui qu'on sanctionne ? La sanction est-elle *bonne* pour celui qu'on sanctionne ? Il y a, comme le rappelle avec pertinence Marcel Conche, une dimension *morale* dans la question de la sanction qui ne saurait se réduire à la question de sa légalité.

Marcel Conche, dans *Le Fondement de la morale*, a ainsi écrit :

En admettant qu'il y ait effectivement un *droit* de punir, que le droit de punir ait un *fondement* [...], il reste la question : pourquoi punir ? Il semble, en effet, que l'on ne doive pas faire ce que l'on a le droit de faire si cela n'est pas *bon*. Une action ne se justifie, d'une manière générale, que par le bien qui en résulte. [...] L'action de punir, comme toute autre action, ne se justifie que s'il en résulte quelque chose de bon. (Conche, 2003, pp. 87-88)

Se trouvent ainsi distingués ici le *droit* et le *devoir*, le juridique et le moral. Que le droit de punir existe, cela se prouve assez par le fait que la pratique des sanctions semble avoir accompagné toute pédagogie, sans remise en question radicale, du moins jusqu'à une époque récente. Mais la factualité du droit, la légalité, et la légitimité des pratiques et des codes qui l'encadrent relèvent de deux sphères distinctes. Droit et morale sont deux ordres qui ne diffèrent pas *toto caelo*, mais qui ne coïncident pas. Et il suffit de demander, comme Marcel Conche : qu'est-ce qui *fonde* le droit de punir ?, pour sentir la nécessité de sortir du droit pur, qui énonce la règle, et se demander de quoi la règle tire sa valeur.

Dès lors, reprenons la question : de la sanction, résulte-t-il *nécessairement* le bien ? La règle qui consiste à sanctionner la conduite déviante est-elle si bien fondée – surtout lorsqu'il s'agit d'éducation ? Voilà notre problème.

#### 0.6 Peut-on seulement se passer de sanction ?

La quasi-universalité *de fait* de la sanction en éducation révèle la difficulté sous un autre angle : une éducation *peut-elle* se passer de sanction ? Si une réponse négative était faite à cette question, alors la portée de notre travail paraîtrait singulièrement réduite : à quoi bon critiquer l'idée de sanction si la sanction est une pratique incontournable ?

À supposer même qu'on ne *puisse* pas se passer de sanction, en connaître la valeur permettra de déterminer dans quelle mesure il *faudra* y recourir. Si, par *hypothèse*, la sanction s'avérait nuisible, on s'arrangera alors pour y recourir le moins possible. À défaut de pouvoir servir de guide, notre travail déterminerait un *horizon* ; à défaut d'asseoir un principe *constitutif* de l'éducation, notre travail en énoncerait un idéal *régulateur*. Ainsi, ce n'est pas parce que la paix n'est pas possible qu'il ne faut pas savoir qu'elle est désirable ; il en va peut-être de même de l'absence de la sanction, désirable mais impossible. Il peut valoir la peine de travailler à l'éclipse de ce qui apparaîtra toujours, malgré les tentatives, comme une fatalité : tout effort consenti dans cette direction peut être considéré comme louable, même si le pragmatisme (qui offre parfois de douteuses accointances avec le cynisme) tend à considérer que tout ce qui est effectif est justifié. Ainsi, ce n'est pas parce que le mensonge est universel qu'il se trouve justifié par là-même ; de même pour le meurtre, le viol, l'esclavage, le sexisme, le racisme, l'homophobie, etc. Il y a des faits et des pratiques pour ainsi dire universels contre lesquels il vaut la peine de s'élever : si l'on peut douter de leur abolition effective, ne faut-il pas pour autant œuvrer en ce sens ? Mais n'anticipons pas sur les résultats, car rien n'assure

*a priori* que la sanction éducative ne puisse être fondée, ni, non plus, qu'on puisse trouver des alternatives efficaces à la sanction en éducation.

Répetons-le, car il s'agit d'un point essentiel : gardons-nous d'induire de la quasi-universalité *de facto* de la sanction dans le champ éducatif à sa nécessité *de juris*. Rien ne serait plus dommageable que de réduire le *possible* à l'*effectif*, même si, certainement, l'*effectif* a ses raisons qui ne sont pas seulement celles de la coutume. Rousseau a écrit ces lignes admirables : « Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter. C'est comme si l'on me disait ; proposez de faire ce qu'on fait » (1971b, p. 17). Pour les esprits sans ampleur, n'est possible que ce qui se fait *déjà* : œuvrer à un autre possible leur paraît chose folle, chimérique ; ils mesurent le possible à l'aune de l'*effectif*, et réduisent l'ordre des changements, au mieux à une variation, au pire à la redondance. Invoquer le « possible », c'est-à-dire l'*effectif*, pour n'avoir pas à sortir des sentiers battus, c'est la démission pédagogique par excellence, qui se contente de « ce qui se fait ». Or, précisément, le possible, le faisable, demeure largement à *inventer*. Le poids des pratiques ancestrales ne doit pas être nié, ou sous-estimé ; mais il ne doit pas servir de critère au possible, sous peine de le mutiler. Toutes les chimères ne sont pas cependant possibles ; et Guyau écrivait fort justement que « rien n'est plus rare que le juste sentiment du possible » (1985, p. 25). Toute la difficulté est que ce possible reste à créer, et paraîtra impossible tant qu'il n'aura pas été révélé. Dans *La Pensée et le mouvant*, Bergson écrivait ainsi : « Qu'un homme de talent ou de génie surgisse, qu'il crée une œuvre : la voilà réelle et par là même elle devient rétrospectivement ou rétroactivement possible. Elle ne le serait pas, elle ne l'aurait pas été, si cet homme n'avait pas surgi. » L'« armoire aux possibles » doit régulièrement être ré-ouverte, sous peine de se condamner à la triste répétition. Ce qui aura été possible aujourd'hui ne l'est pas encore. Le réel, c'est le possible que l'intelligence ne voit pas ; ou encore « le possible est [...] le mirage du présent dans le passé » (2013, pp. 110-111). Le possible n'est donc pas un fantôme qui attend son incarnation, son actualisation ou son instanciation : il est la vie même qui se réalise.

### 0.7 La frustration est-elle incontournable ?

La frustration du sanctionné est au cœur de l'expérience éducative de la sanction. Mais le sanctionnant est non moins frustré de devoir recourir à ce dispositif. L'éducateur, dans la pratique, semble destiné à la *contrariété* : la sanction lui apparaît le plus souvent comme un échec dans la relation pédagogique. L'éducateur rêve de ne plus recourir à la sanction. Et en

même temps, la plainte s'élève chez l'éducateur qui ne peut pas s'en passer. On *voudrait* mais on *ne peut pas* ; et il faudrait sanctionner sans être *celui* qui sanctionne. Ainsi, la réalité semble rattraper le rêveur, et le sort de son sommeil dogmatique : la sanction serait un *mal inévitable*. On voudrait prévenir les problèmes, les étouffer avant qu'ils n'éclosent ; telle serait la pédagogie idéale. *Præstat cautela quam medela* : mieux vaut prévenir que guérir. Hélas, les problèmes sont têtus, et il faut la sanction pour les régler. P. Meirieu écrit en ce sens : « Chacun l'utilise, mais on n'en parle guère comme s'il s'agissait d'une sorte de mal nécessaire auquel personne ne pourrait vraiment déroger, et auquel, pourtant, il conviendrait de recourir plus ou moins fréquemment, mais toujours dans la clandestinité... » (1991, p. 65)

Que penser de cette frustration de l'éducateur ? Est-elle simplement à assumer, comme une suite fâcheuse mais indispensable du travail pédagogique ? Est-elle, au contraire, l'indice d'un problème, révélatrice d'une inadéquation entre les moyens et les fins ? Faut-il se résigner à la sanction – alors même que cette résignation ressemble à un aveu d'échec ?

La sanction constitue-t-elle l'*ultima ratio* de la raison éducative, son dernier recours – ou bien sa faillite ?

Nous proposons de prendre cette frustration au sérieux, et de ne pas en refouler la portée sous couvert de nécessité (de fatalité ? Mais n'est-il pas de fatalité que celle à laquelle on croit ?). Il est possible que certains éducateurs embrassent cette frustration en pensant agir pour le bien de l'être à sanctionner. Toute la question est : est-on autorisé à penser que la sanction *améliore* l'être auquel elle s'applique ?

Il ne suffit évidemment pas d'invoquer la bonne intention, voire l'amour, pour justifier une pratique. Heinrich Pestalozzi, on le sait, justifiait le recours au soufflet par l'amour avec lequel (et au nom duquel) il les prodiguait : la violence trouvait ainsi son plus sublime alibi. Dans la *Lettre de Stans* (1996), le pédagogue écrit :

Aucune de mes punitions ne les fit jamais se rebuter ; ah ! ils étaient heureux lorsque, l'instant d'après, je leur tendais la main et les embrassais de nouveau. C'est pleins de joie qu'ils me montraient qu'ils étaient contents et heureux de mes gifles [...]

Cher ami, mes gifles n'ont donc pu faire aucune mauvaise impression sur mes enfants,

parce que j'étais toute la journée au milieu d'eux avec toute la pureté de mon affection, et que je me dévouais entièrement à eux. (Pestalozzi, 1996)

En dépit de l'engagement pédagogique de Pestalozzi, qui force le respect, ne peut-on pas lire dans ce témoignage une singulière arrogance : celle de savoir avec certitude qu'un tel traitement n'a induit « *aucune* [nous soulignons] mauvaise impression sur les enfants ». Cette assurance nous paraît contraire à la plus élémentaire prudence éducative. L'intention, et même l'engagement, ne sauraient tenir lieu de caution sur les moyens employés. Pestalozzi écrivait pourtant :

Ce ne sont pas en effet certains actes isolés qui déterminent la façon de sentir et de penser des enfants, c'est l'ensemble de ton attitude, telle qu'elle se manifeste dans sa vérité chaque jour et à chaque heure devant leurs yeux, et c'est le degré de sympathie ou d'antipathie manifestée à leur endroit qui détermine de façon décisive leurs sentiments à ton égard. (Pestalozzi, 1996)

C'est se prévaloir d'une autorité morale indiscutable pour justifier toutes les procédés employés, et jusqu'aux dérives : c'est dire que c'est moins ce qui est fait qui importe, que le dévouement au nom duquel cela est fait. Mais une cause juste peut pourtant s'en trouver dénaturée lorsqu'elle s'autorise de procédés injustes. Les meilleures intentions peuvent s'avérer les plus désastreuses dans leurs effets, lorsqu'elles ne sont pas étayées par des vues éclairées : l'excellence des desseins autorise les pires travers. Peut-être les intentions sont-elles des conditions nécessaires ; certainement ne sont-elles pas des conditions suffisantes. En matière d'éducation plus que dans tout autre domaine, les moyens engagés sont déterminants, et peuvent subvertir, lorsqu'ils sont inappropriés, les fins les plus nobles. Ici, une autre frustration de l'éducateur que celle de sanctionner eût sans doute été préférable : celle de se retenir, précisément, de s'interdire cet emportement. Emportement qui ne rompt pas, selon Pestalozzi, la relation pédagogique, mais au nom d'une terrible ambiguïté : celle qui

consiste, en communication non verbale, à affirmer qu'on peut aimer et frapper. Mais que vaut, au point de vue éducatif, le (trop) fameux qui *bene amat, bene castigat* ?

Plutôt que la frustration de la retenue éducative (puisqu'alors on opposerait la frustration de la sanction à son envers qu'est la frustration de ne pas sanctionner), il faudrait évoquer le *doute* qui l'anime, et qui nous semble, par provision, valoir mieux que la certitude qui porte l'autorisation du châtiment corporel. Si la frustration est la marque de la finitude de l'éducateur, on pourrait considérer qu'il y a deux moyens de la prendre en charge : ou bien pour s'excuser des dérives (la confortable finitude comme alibi, fruit d'un dogmatisme inavoué qui tolère l'exutoire) ou bien pour s'interdire de nuire *peut-être* (l'inconfortable finitude comme incertitude). Il ne suffit pas d'avoir la foi de l'éducateur (ou d'être possédé par elle) : il faut encore affronter l'incertitude qui enveloppe tout geste éducatif dans ses effets.

#### 0.8 Le risque d'illusion rétrospective.

Il ne suffit pas non plus d'invoquer les témoignages de ceux qui ont subi la sanction, et qui consacrent sa vertu éducative : il peut entrer, pour bonne part, une illusion rétrospective dans cette croyance, qui prend pour *cause* une simple relation d'*antériorité*. On ne saurait nier que des sujets sanctionnés sont devenus autonomes ; mais l'ont-ils été *par* la sanction ? Voilà la question. Cette illusion est d'autant plus facilement entretenue que des relations affectives intenses entrent en considération : si la personne qui inflige la sanction est un être aimé, le sujet sanctionné jugera que la sanction est juste, qu'il la mérite ; et n'attribuera pas tant le succès de sa « conversion » à son activité propre qu'à l'effet de cette rétribution. N'est-il pas très aisé de se tromper sur les raisons qui nous ont fait devenir ce que nous sommes ? André Berge remarquait, au sujet de la sanction, que « Ce qu'en pensent les enfants est difficile à interpréter. » (cité par Prairat, 1999, p. 28). Que veulent *vraiment* signifier les formules telles que « J'ai été élevé à la dure, et j'en suis heureux » ou « On n'a pas été assez sévère avec moi » ? N'y a-t-il pas de la fierté dans la première expression et une excuse dans la seconde ?

Allons plus loin. Dans son dernier article, *Confusion de langues entre les adultes et les enfants*, Sandor Ferenczi estime qu'il y a parfois (souvent ?) mésentente foncière entre la demande de tendresse de l'enfant et la réponse passionnelle de l'adulte, conduisant à une situation incestueuse (« De véritables viols de fillettes, à peine sorties de la première enfance,

des rapports sexuels entre des femmes mûres et des jeunes garçons, ainsi des actes sexuels imposés, à caractère homosexuel, sont fréquents », 2004, p. 43). L'enfant demande de la tendresse, et l'adulte offre une réponse passionnelle. L'enfant, estime Ferenczi, commence par refuser (« Non, non, je ne veux pas, c'est trop fort, ça me fait mal, laisse moi ! ») ; mais la peur intense qu'il ressent, le sentiment de sa propre vulnérabilité les fait taire, et même « *quand elle atteint son point culminant, les oblige à se soumettre automatiquement à la volonté de l'agresseur, à devenir le moindre de ses désirs, à obéir en s'oubliant complètement, et à s'identifier totalement à l'agresseur.* » (Ferenczi, 2004, p. 44) L'introjection de l'agresseur permet un semblant de maîtrise : devenant intrapsychique, le principe de plaisir s'applique, et permet à l'objet intériorisé d' « être modelé et transformé d'une manière hallucinatoire ». L'enfant ira jusqu'à défendre l'adulte. Ne peut-on pas supposer qu'un mécanisme semblable se met en place, même lorsque le trauma n'est pas aussi puissant ? Que l'identification à l'agresseur fait que celui qui a été fait par la sanction finit par croire la sanction lui avait été nécessaire et adaptée – selon un procédé hallucinatoire analogue ?

Quant à Erich Fromm, il estime, pour sa part, que pour échapper à l'instabilité et à la solitude, l'individu peut mettre en place des « mécanismes d'évasion ». Parmi ces mécanismes, il y a « la tendance à se confondre avec quelqu'un ou quelque force externe afin de compenser sa propre faiblesse. En d'autres termes, de chercher des "liens secondaires" pour remplacer la perte des liens primaires. » (1963, p. 114-115) Lorsque la liberté apparaît comme dangereuse (l'individu est « seul, face à face avec lui-même, pendant qu'autour de lui rôde un monde étranger et hostile », 1963, p.122), le besoin frénétique de vénérer se fait sentir : il s'agit alors de « *se débarrasser de soi et du fardeau de la liberté.* » Cela se peut faire en s'annihilant ; mais aussi en s'identifiant à « un pouvoir incorruptible, éternel et glorieux » (Fromm, 1963, p.125) auquel il suffit d'obéir.

Plus de décisions à prendre par lui-même, plus responsabilités redoutables à assumer, son destin est tracé par ses idoles, il est délivré de l'angoisse du pauvre homme solitaire perdu dans la jungle moderne. Il ne doit plus se demander si la vie et lui-même ont une signification. En s'identifiant à une force plus puissante, il a du même coup tranché toutes ces questions. (Fromm, 1963, pp. 125-126)



L'identification aux motifs de l'autorité, et ici de l'autorité qui a puni, notamment par la vénération, est un moyen de conjurer sa solitude, de sacrifier sa liberté : se dissoudre pour surmonter son impotence, d'après une tendance qu'E. Fromm interprète comme du masochisme. Il y aurait, d'après l'auteur, une *symbiose* (1963, p.126) dans « l'union d'un Moi individuel avec un autre Moi (ou un pouvoir extérieur), dans le dessein de faire perdre à chacun son intégrité et de les faire dépendre complètement l'un de l'autre. »

*Mutatis mutandis*, n'y a-t-il pas de cette identification, que la victime éprouve pour son éducateur qui le sanctionne, et qu'elle vénère faute d'oser le défier ou le haïr ? « Il a bien fallu que le je le mérite... » : c'est prendre l'effet pour la cause, et rationaliser une conduite qui, peut-être, n'était pas si rationnelle.

### **0.9 Esprit de cette étude : philosophie et transdisciplinarité.**

Le travail que nous proposons se veut donc philosophique. Nous souhaitons éprouver la cohérence d'une éducation qui recourt à la sanction, et qui tente de fonder philosophiquement cette pratique. Cela ne signifie nullement, au contraire, que nous nous privons de l'apport des autres sciences pour affronter le problème de la sanction.

Par méthode déjà : nous pensons avec Canguilhem que « La philosophie est une réflexion pour qui toute matière étrangère est bonne et nous dirions volontiers pour quoi toute bonne matière doit être étrangère. » (2013, p. 7) Une philosophie considérée comme une science parmi d'autres se condamnerait ou à l'histoire de la pensée, ou à des thématiques vouées à se circonscrire toujours plus avec le temps. La *généralité* (ou transversalité) de la philosophie lui est consubstantielle pour ne pas s'évider.

Par conviction ensuite : nous estimons que les autres sciences (histoire, psychanalyse, psychologie sociale, sociologie, sciences cognitives, etc.) fournissent des informations qui éclairent de manière décisive le problème de la sanction. Nous ne saurions les négliger, même si leur apport doit faire l'objet d'une réception critique.

L'esprit de cette étude se veut encore *sceptique*. Par scepticisme, nous entendons la capacité à suspendre le jugement quand les arguments manquent ; à préférer l'incertitude du doute au traitement dogmatique d'une question ; à sonder, dans une optique zététique, sans craindre de ne pas livrer de réponse ultime. Les arguments, anciens et nouveaux, seront ainsi (re)visités, pour en éprouver la viabilité si généralement accordée ; la sanction sera désacralisée pour devenir un objet d'étude humain, trop humain.

Enfin, nous n'excluons *a priori* aucun courant ou doctrine éducative, qu'elles soient ou non passées de mode (pédagogie nouvelle, pédagogies non-directives, psychanalyses, etc.). Les idéologies passent, les arguments restent. La philosophie ne devrait pas connaître de mode.

### **0.10 Plan de ce travail.**

La première partie de notre travail est consacrée à mettre en lien sanction et éducation, au point de vue conceptuel et historique. Leur histoire, esquissée au chapitre 3, semble révéler un destin croisé – mais le fait ne fait pas droit, et les deux premiers chapitres montrent que le lien entre éducation et sanction, par un jeu d'enquête conceptuel, est non pas assertorique, mais problématique.

La deuxième partie interroge les raisons traditionnellement invoquées pour justifier le recours à la sanction dans le cadre éducatif. Se trouvent exposés de manière critique les principaux arguments qui soutiennent l'idée d'une nécessité de la sanction en éducation : que la sanction vise la purification ou la responsabilisation de l'être à éduquer, qu'elle concerne seulement son dressage comportemental, ou qu'elle soit promue pour elle-même, toutes les raisons évoquées nous ont semblé problématiques, voire franchement contestables. Quel contraste entre la faiblesse des raisons et la force, pour ne pas dire l'évidence des pratiques ! La sanction en éducation serait-elle sans pourquoi ?

La troisième partie porte sur les effets de la sanction : la sanction, mal fondée, est-elle au moins efficace ? C'est ce dont nous doutons. Tant au plan du contrôle comportemental que sur celui de la motivation, l'efficacité de la sanction relève tout au plus du court terme – avec un effet pervers prévisible sur le moyen et long terme. Bien loin d'être anodine, la sanction, en tant qu'elle soumet les sujets à un stress répété, est nuisible sur le plan du fonctionnement cérébral et donc des apprentissages. La sanction n'est pas un remède : mais elle pourrait même s'avérer être un poison. À ce titre, la meilleure sanction, comme cela a été aperçu avec finesse, est celle qui dialogue le plus et sanctionne finalement le moins.

Reste à esquisser la possibilité d'une éducation sans sanction. Dans la dernière partie, nous analysons d'abord les conditions de possibilité de l'idée de sanction : la sanction n'est indispensable qu'au sein d'une société disciplinaire qui objective la conduite, et produit par l'imputation un effet de subjectivation. Ce cadre posé permet de penser un recadrage d'où la

sanction serait absente et sans équivalent direct – s’inspirant du geste restauratif dans le domaine juridique. Une alternative globale semble possible ; et qui fut explorée par Tolstoï (non sans difficulté) et rigoureusement conceptualisée par la pédagogie dite Montessori, qu’on peut qualifier d’éducation sans sanction. Une éducation sans sanction n’est pas seulement souhaitable : elle est aussi possible.

Partie I

Sanction et éducation : destins croisés ?

## 1. Dresser ou éduquer : antinomie éducative ?

### 1.1. Dresser et éduquer.

Nous estimons que toute pensée, que toute pratique éducative est amenée à devoir, ultimement, viser l'une de ces deux fins : *dresser* ou *éduquer*. Il s'agit de deux tendances fondamentales, de deux polarités, qui semblent s'opposer dans leurs intentions respectives. Il s'agit, en quelque sorte, de la *Summa Divisio* de la philosophie de l'éducation – au sens juridique d'une *division originnaire*, qui fonde toutes les distinctions sans être elle-même fondée.

Cette opposition n'est pas originale : on la trouve thématifiée, sous d'autres termes, dans nombre d'œuvres qui traitent d'éducation. Mais elle a rarement, nous semble-t-il, été *systématisée* – au sens étymologique de σύστημα, action de « mettre ensemble », de coordonner rigoureusement, au point de servir de matrice éducative. Dans ce travail, nous ferons l'hypothèse (problématique – ce serait l'objet d'une autre recherche que de l'explorer méthodiquement) d'une cohérence de cette opposition qui traverse la philosophie de l'éducation, et qui la structure.

#### 1.1.1 Une « fantaisie [...] contraire au commun usage »

On la devine notamment, chez Montaigne, au livre I des *Essais*, chapitre XXVI (« De l'institution des enfants », Montaigne, 2000, pp. 217-256).

L'auteur la présente « une seule fantaisie que j'ai contraire au commun usage ». L'expression est une litote : cette fantaisie est essentielle, et se diffracte en une multiplicité de points qui font que Montaigne s'oppose à l'enseignement des enfants tel qu'il se pratiquait alors généralement. Rousseau se rappellera ce paradoxe (littéralement : ce qui choque la δόξα, l'opinion ou la coutume) lorsqu'il écrira dans *l'Émile* : « Prenez le contre-pied de l'usage, & vous ferez presque toujours bien » (1971b, p. 65).

#### **Le cruel usage**

Quel est donc l'usage ? Lisons bien, et nous verrons apparaître le dressage. Précisons, à toutes fins utiles, que Montaigne utilise abondamment le terme « dresser », et ne le réserve pas à ce que nous nommons dressage.

L'usage est de remplir la mémoire, et de faire répéter à l'enfant les « mots de la leçon », à défaut du sens, qu'il a entendu. « On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. » L'essentiel n'est plus alors l'idée qui est véhiculée, mais le véhicule des mots ; on demande de connaître par cœur, mais non de comprendre. Ce en quoi on passe alors à côté du sens véritable de « connaître », qui n'est pas œuvre seulement de la mémoire, mais du *jugement*.

On nous les plaque en la mémoire toutes empennées, comme des oracles où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose. Savoir par cœur n'est pas savoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. (Montaigne, 2000, p. 225)

Le maître « invente et parle seul » : du haut de son intelligence supérieure, il ne peut que monologuer – s'apparentant ainsi à Protagoras, qui aimait les *macrologoi*. Et devant tant de personnalités diverses et ondoyantes, enseigne « d'une même leçon et pareille mesure ». Quand l'écart entre l'hétérogène du public et l'homogène du maître est attesté, « comme porte notre usage », « ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline. » Autant dire qu'une telle méthode se révèle d'une piètre efficacité. Quelle absurdité ce serait de vouloir apprendre à nager *in abstracto*, sans rencontrer la résistance de l'onde ; et pourtant l'usage veut que les précepteurs veulent « apprendre à bien juger et à bien parler sans nous exercer ni à parler, ni à juger. » Un tel projet est une *contradictio in adjecto*.

On meuble la mémoire, mais on ne fait pas œuvre d'éducation qui est la formation du jugement : la connaissance n'a pas été appropriée, et ne mérite donc pas ce nom.

C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. L'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire. (Montaigne, 2000, p. 223)

L'autorité est réduite à l'argument d'autorité : on pense par procuration ; toute spontanéité est étouffée. L'esprit est aliéné.

Notre âme ne branle qu'à crédit, liée et contrainte à l'appétit des fantaisies d'autrui, serve et captivée sous l'autorité de leur leçon. On nous a tant assujettis aux cordes que nous n'avons plus de franches allures. Notre vigueur et liberté est éteinte. (Montaigne, 2000, pp. 223-224)

Le résultat d'une telle discipline ne se fait attendre : c'est le dogmatisme, l'esprit de certitude, anti-zététique – intelligence fermée aux hypothèses fécondes et au courage de l'incertitude. « Il n'y a que les fols certains et résolus. [...] Qui suit un autre, il ne suit rien. Il ne trouve rien, voire il ne cherche rien. »

Autre chapitre des *Essais* (livre III, essai huitième) et semblable idée : « L'obstination et ardeur d'opinion est la plus sûre preuve de bêtise. Est-il rien certain, résolu, dédaigneux, contemplatif, grave, sérieux, comme l'âne ? » (2001b, p. 204) Qui fait l'érudit fait l'âne ; qui fait le philosophe s'apparente à la bête (et se complaît dans la bêtise) plutôt qu'à l'ange.

On fait crouler l'apprentissage sous les références érudites ; et on en oublie que les livres ne sont jamais que des moyens, et jamais des fins. La matière de l'apprentissage n'est pas épuisée par le livre : c'est le monde qu'il s'agit de comprendre. « Fâcheuse suffisance, qu'une suffisance pure livresque ! Je m'attends qu'elle serve d'ornement, non de fondement ». Nietzsche, qui voyait en Montaigne un maître en probité<sup>1</sup> dénonce lui aussi le savoir technique des érudits, qui préfèrent être « spectateurs » qu'acteurs du savoir. Citons *Ainsi parlait Zarathoustra* (deuxième partie, *Des érudits*) :

Pareils à ceux qui s'arrêtent dans la rue, et bouche bée regardent les passants, ils sont là qui attendent et regardent, bouche bée, les pensées que d'autres ont inventées.

---

<sup>1</sup> L'hommage à Montaigne est d'autant plus remarquable qu'il provient d'un penseur à tout le moins incommode en matière d'éloge : « Il n'y a qu'un seul écrivain que je place au même rang que Schopenhauer pour ce qui est de la probité, et je le place même plus haut, c'est Montaigne. Qu'un pareil homme ait écrit, véritablement la joie de vivre sur terre s'en trouve augmentée. Pour ma part, du moins, depuis que j'ai connu cette âme, la plus libre et la plus vigoureuse qui soit, il me faut dire ce que Montaigne disait de Plutarque : "À peine ai-je jeté un coup d'œil sur lui qu'une cuisse ou une aile m'ont poussé." C'est avec lui que je tiendrais, si la tâche m'était imposée de m'acclimater sur la terre. » (Nietzsche, 1993, p. 295)

Dès qu'on les secoue, ils laissent échapper, malgré eux, un nuage de poussière, comme font les sacs de farine ; mais comment reconnaître dans cette poussière le grain et la félicité dorée des champs estivaux ? (Nietzsche, 1996, p. 171)

Aussi Nietzsche comme Montaigne recommandent de sortir « au grand air, loin de toutes les chambres poussiéreuses » (Nietzsche, 1996, p. 171) ; et de « frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui » (Montaigne, 2000, p. 226).

En dépit de son admiration pour Plutarque, Montaigne estimait qu'il n'avait pas tout dit.

Il y a dans Plutarque beaucoup de discours étendus, très dignes d'être sus, car, à mon gré, c'est le maître ouvrier de telle besogne ; mais il y en a mille qu'il n'a que touchés simplement : il guigne seulement du doigt par où nous irons, s'il nous plaît, et se contente quelquefois de ne donner qu'une atteinte dans le plus vif d'un propos. (Montaigne, 2000, p. 230)

Au point de vue disciplinaire, l'usage (« comme il se fait ») n'est guère satisfaisant : on y trouve « la violence et la force ». « Au lieu de convier les enfants aux lettres, on ne leur présente, à la vérité, que horreur et cruauté. » Les termes sont forts, et témoignent de la brutalité des châtiments corporels infligés aux enfants. La sanction est omniprésente. « C'est une vraie geôle de jeunesse captive. On la rend débauchée, l'en punissant avant qu'elle le soit. Arrivez-y sur le point de leur office : vous n'oyez que cris et d'enfants suppliciés, et de maîtres enivrés en leur colère. » (Montaigne, 2000)

### **L'humaniste fantaisie.**

Prenons le contre-pied de l'usage, donc, et regardons ce que recommande Montaigne – qui s'apparente à l'éducation que nous évoquons.

D'abord, le jugement qui préside à la pratique éducative elle-même doit être teinté de doute – non parce qu'il est aisé de douter, mais au contraire, parce que c'est le meilleur parti à prendre pour épouser le cours vain, divers et ondoyant des choses. À l'incertitude



anthropologique générale (sur l'homme, il est « malaisé de fonder jugement constant et uniforme », d'après le premier chapitre des *Essais*, Montaigne, 2000, p. 55) répond l'incertitude éducative : « La montre de leurs inclinations est si tendre en ce bas âge, et si obscure, les promesses si incertaines et fausses, qu'il est malaisé d'y établir aucun solide jugement. »

Quand l'usage fait des précepteurs qui crie « à nos oreilles », Montaigne recommande « un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine » ; et « qu'il se conduisit en sa charge d'une nouvelle manière ». Plutôt un savoir-être, donc, qu'un savoir proprement dit : une révolution pédagogique s'engage ici.

Ce renversement dans la priorité pédagogique se retrouve dans l'élève : il s'agit moins, en histoire par exemple, de connaître les dates que d'être à même de *juger* des mœurs. « Qu'il ne lui apprenne pas tant les histoires qu'à en juger. »

L'usage remplit la mémoire ; l'institution heureuse des enfants devrait au contraire contribuer à la *formation du jugement*. Rappelons que les *Essais* sont des essais de jugement : à ce titre, il y a une vertu pédagogique à l'écriture de cet ouvrage, en tant qu'il s'essaye à nuancer son jugement. C'est dire que Montaigne, contrairement à ce qu'une lecture hâtive pourrait faire croire, ne condamne pas les livres<sup>2</sup> : il en destitue toute sacralité pour mieux en réinvestir l'humaine valeur.

Mieux : une fois le livre assimilé, ne pourrait-on pas considérer qu'on peut alors *oublier* la référence initiale ? Ce qui a été vraiment appris ne saurait être désappris. « Ce qu'on sait droitement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre. » Certes, il faut savoir « rendre hommage » (selon la belle formule du §100 du *Gai Savoir* de Nietzsche, 1997, p. 150) ; mais il est peut-être plus respectueux pour la pensée qu'on fait revivre de l'incorporer jusqu'à l'oubli.

---

<sup>2</sup> Le paradoxe se retrouve chez Rousseau : il estime que « la lecture est le fléau de l'enfance » au livre II de son *Émile* (Rousseau, 1971b, p. 80). Une lecture hâtive, là encore, pourrait en induire que Rousseau condamne radicalement le livre, au moins durant la période de l'enfance (jusqu'à douze ans). Quelle invraisemblance que de nier la valeur de la lecture quand on est soi-même un si grand écrivain ! Mais la contextualisation de cette formule en délivre le sens : « La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. » La lecture n'est un fléau que dans la mesure où elle est la seule activité proposée à l'enfant – ce n'est donc pas la lecture *comme telle* qui est condamnée mais son *usage exclusif* tel qu'il se pratiquait alors. Il est vrai toutefois que Rousseau soutient alors aussitôt un autre paradoxe : si le livre n'est pas nuisible, il n'est pas non plus utile. Jusqu'à l'âge de douze ans, il est tout à fait *dispensable* – ce qui constitue bien un scandale aux yeux de l'usage !

Les auteurs ne sont donc pas des autorités qu'on ne saurait éprouver : ce sont plutôt comme des plats qu'il faut goûter, qu'on apprend à apprécier. La connaissance s'apparente au jugement de goût.

[Que] selon la portée de l'âme qu'il a en main, [le gouverneur] commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même ; quelquefois lui ouvrant chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. (Montaigne, 2000, pp. 222-223)

Et à l'usage qui demande de « regorger la viande comme on l'a avalée », Montaigne oppose la métaphore de l'estomac qui « fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire ». La connaissance est assimilée – ou elle n'est pas. « qu'il emboive leurs humeurs, non qu'il apprenne leurs préceptes ». Nul doute que Montaigne aurait souscrit à cette proposition de Nietzsche : « c'est bien à un estomac que l'esprit ressemble le plus » (2003, p. 204).

Ce n'est pas le fait de beaucoup savoir qui importe : c'est son impact sur la vie et les mœurs. « Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage. »

Nul ne doit être cru sur parole : tous les principes doivent être questionnés, sans qu'aucun ne soit présenté comme indiscutable. Sans aller jusqu'à affirmer que toute autorité est suspecte, Montaigne recommande qu'on « ne loge rien en sa tête par simple autorité et à crédit ».

Un grand texte se reconnaît en ce qu'il est d'une richesse qui dépasse les intentions de son auteur. Mais une grande éducation se reconnaît en ce qu'elle sait reconnaître cette richesse ; savoir lire, c'est savoir trouver et découvrir l'intelligence d'une œuvre – c'est la réinventer pour ainsi dire. Montaigne livre ainsi une hypothèse : et si le discours sur *La Servitude Volontaire* de son ami La Boétie avait été inspiré par sa lecture de Plutarque ? « Comme ce sien mot, que les habitants d'Asie servaient à un seul, pour ne savoir prononcer une seule syllabe qui est non, donna peut-être la matière et l'occasion à La Boétie de sa *Servitude Volontaire* » L'exemple n'est pas innocent : n'est-ce pas suggérer, dans ce chapitre

sur l'institution des enfants, qu'il convient de leur apprendre à dire « non », à refuser la soumission – à désobéir, en somme, quand la situation l'exige ?

L'essentiel de l'éducation du jugement réside donc dans sa capacité à pouvoir adopter plusieurs perspectives, à se mouvoir sans se figer. Le doute est l'expression de ce « jugement qui balance » (« *Judicio alternante* » avait gravé Montaigne sur une des poutres de sa bibliothèque) : « il choisira s'il peut, sinon il en demeurera en doute ». Ce qu'il aura composé avec ce qu'il aura goûté sera un ouvrage personnel, à la saveur unique et originale.

Les abeilles pilotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym ni marjolaine : ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et étude ne vise qu'à le former. (Montaigne, 2000, pp. 224-225)

Rien n'est plus fâcheux que de restreindre les bornes de l'imagination (et donc du possible) aux bornes étroites du quotidien : il faut au contraire étendre son regard et apprendre à se décentrer pour relativiser un jugement qui tend toujours à se crispier en certitude dogmatique.

Nous sommes tous contraints et amoncelés en nous, et avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez. On demandait à Socrate d'où il était. Il ne répondit pas "D'Athènes", mais : "Du monde". Lui, qui avait son imagination plus saine et plus étendue, embrassait l'univers comme sa ville, jetait ses connaissances, sa société et ses affections à tout le genre humain, non pas comme nous qui ne regardons que sous nous. (Montaigne, 2000, p. 231)

En un mot, élever, c'est apprendre à philosopher, à douter (on connaît le mot fameux de Montaigne : « philosopher, c'est douter »), c'est émanciper le jugement et tout ce qui

conditionne cette émancipation. Le but premier de l'élévation ambition suprême, c'est d'apprendre à vivre ; et « la philosophie est celle qui nous instruit à vivre ». « Les premiers discours de quoi on lui doit abreuver l'entendement, ce doivent être ceux qui règlent ses mœurs et son sens, qui lui apprendront à se connaître et à savoir bien mourir et bien vivre. » La philosophie ne doit pas être entendue comme une discipline particulière, théorique et technique : elle est, comme le pensait l'Antiquité, *mode de vie* (*bios philosophos*, comme l'a rappelé avec force le regretté Pierre Hadot), l'ennemie des mystères et des spéculations oiseuses. « Il n'est rien plus gai, plus gaillard, plus enjoué, et à peu que je ne dise folâtre. Elle ne prêche que fait et bon temps. »

La formation du jugement est une compétence *générale*, transdisciplinaire. Une fois acquise, elle pourra se spécialiser heureusement en des activités particulières.

Après qu'on lui aura dit ce qui sert à le faire plus sage et meilleur, on l'entreindra que c'est que Logique, Physique, Géométrie, Rhétorique ; et la science qu'il choisira, ayant déjà le jugement formé, il en viendra bientôt à bout. (Montaigne, 2000, pp. 234-235)

On dira peut-être qu'une telle éducation est impossible, et qu'on ne saura commencer par ce qu'il y a de plus élevé : la philosophie. Montaigne récuse cette objection : reprenant Épicure, il estime qu'on n'est jamais trop jeune (ou trop âgé) pour philosopher. Au contraire, si philosopher est essentiel, il est préférable de commencer le plus tôt possible.

Employons un temps si court aux instructions nécessaires. Ce sont abus ; ôtez toutes ces subtilités épineuses de la Dialectique, de quoi notre vie ne se peut amender, prenez les simples discours de la philosophie, sachez les choisir et traiter à point : ils sont plus aisés à concevoir qu'un conte de Boccace. Un enfant en est capable, au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou écrire. La philosophie a des

discours pour la naissance des hommes comme pour la décrépitude. (Montaigne, 2000, p. 238)

Voici la visée. Mais par quel moyen y parvenir ?

Puisque « la philosophie, qui, comme formatrice des jugements et des mœurs, sera sa principale leçon », et qu'elle « a ce privilège de se mêler partout », Montaigne estime qu'il est inutile de surcharger de travail (quatorze ou quinze heures par jour), ce qui est alors pourtant l'usage (« à la mode des autres » écrit Montaigne). Et alors même qu'il travaillera moins, « il chômera moins que les autres ». Qu'est-ce à dire, sinon que l'usage fait perdre son temps aux enfants ?

Mais c'est surtout la prescription de « sévère douceur » qui fait l'humanisme de proposition montaignienne. Montaigne s'oppose absolument, comme Plutarque et Quintilien, dont il s'inspire, aux châtiments corporels – dont on sait pourtant qu'ils étaient (et sont toujours) la *norme* statistique de « l'éducation » des enfants. Au chapitre VIII du deuxième livre des *Essais*, Montaigne a cette formule : « J'accuse toute violence en l'éducation d'âme tendre, qu'on dresse pour l'honneur et la liberté. » (Montaigne, 2001a, p. 82) Ce dressage « pour l'honneur et la liberté » est ce que nous nommons dans ce travail *élévation*, et qu'on peut opposer, avec Montaigne, au dressage par « violence », apparentée à « la rigueur et [...] la contrainte » qui ont ce « je ne sçay quoi de servile », qui ne vise que l'obéissance, au besoin par l'humiliation et la crainte. Mais par quoi remplacera-t-on la dure contrainte ? Montaigne répond : « par la raison, et par prudence et adresse » – autrement dit la *parole*. Ainsi de l'éducation de sa propre fille, Léonor, qui n'a reçu en guise de châtiment que « autre chose que paroles, et bien douces ». Cette discipline, des plus clémentes, est assumée par Montaigne – « que je sais être juste et naturelle ». De la part d'un auteur qui donnera au scepticisme sa formule la plus radicale et la plus cohérente (l'extraordinaire « que sais-je ? » du chapitre 12 du livre II des *Essais*, Montaigne, 2001a, p. 253), qui estime que ce que nous nommons nature n'est que coutume (« Et les communes imaginations, que nous trouvons en crédit autour de nous et infuses en notre âme par la semence de nos pères, il semble que ce soient les générales et naturelles », Montaigne, 2000, p. 182), ce savoir qui allie justice et naturalisme, est des plus remarquables : il est conviction que l'éducation passe par la parole ;

que celle-ci doit être douce ; qu'elle demeure disciplinée ; qu'elle est digne de l'enfant qu'elle veut libérer ; qu'elle est suffisante, et ne requiert ni rudesse ni force.

On nous dira peut-être que personne ne soutient, aujourd'hui, le dressage à l'exclusion de l'éducation qui cherche à élever. L'opposition établie par Montaigne entre le « commun usage » d'alors et sa « fantaisie » ne serait plus d'actualité.

Nous estimons au contraire que si personne, en théorie, ne soutient le dressage de la mémoire, une grande partie des acteurs scolaires la soutiennent en pratique, par l'attente qui émerge des exigences institutionnelles. Les appels répétés, souvent pieusement, au *sens* des apprentissages ne peuvent rivaliser avec l'urgence dans laquelle les programmes doivent être administrés, et moins encore avec l'épée de Damoclès que constituent les notes, véritable sanction continue qui finit par devenir l'obsession des écoliers – dans le meilleur des cas. Mais ce « meilleur » n'est jamais qu'un moindre mal, lequel n'est certainement pas ce bien éducatif que visait Montaigne. La fantaisie qu'il présente en contrepoids, qui apprend l'art de douter à l'école de l'incertitude, paraît encore bien lointaine.

### **1.1.2 Dressage et éducation : circuit long et circuit court.**

Daniel Favre, dans son livre *Transformer la violence des élèves* (2013a), oppose le dressage et l'éducation, qui recoupe et éclaire l'opposition que nous proposons.

#### **Circuit court et circuit long.**

L'auteur inscrit cette opposition dans la genèse biopsychosociale de l'agressivité, qui se trouve accrue par la peur (produite par « réactivité », ou réaction automatisée qui ne passe pas par le circuit de la conscience, la « néophobie », ou crainte de la nouveauté) ou la frustration. La réponse agressive est, au point de vue de son organisation primaire, produite par l'hypothalamus.

Mais d'autres structures nerveuses interviennent, pour jouer le rôle potentiel de « chien de garde » : le cortex temporal, l'archéo-cortex (qui reconnaît, mémorise et analyse) ; les noyaux du septum et de l'amygdale (qui confèrent une dimension émotionnelle). D. Favre nous informe ainsi que les noyaux amygdaliens détectent le danger et engagent très rapidement une réponse de nature agressive. D'autre part, D. Favre écrit :

[Les noyaux amygdaliens sont] également impliqués dans la construction des liens entre les perceptions sensorielles et leurs conséquences en termes de “punitions” et de “récompenses”. Ils sont activés en réponse à des signaux de menace engendrant la peur ou par des affects négatifs, comme en produit la vue de certains spectacles. (Favre, 2013a, p. 22)

On voit ainsi se créer une corrélation entre : une aire du cerveau (les noyaux amygdaliens), l’agressivité et l’interprétation du monde en termes de « sanction » (au sens large : punition, récompense). C’est à ce niveau d’organisation cérébrale qu’on trouve un premier enjeu éducatif : l’apprentissage des peurs permet de reconnaître ce qui est considéré comme dangereux ou comme bénéfique. D. Favre utilise l’image du « chien de garde » pour illustrer ce premier filtre.

Cette image du « chien de garde » est complétée par une image complémentaire : celle du « maître du chien de garde ». Dans le cerveau, cette capacité est dévolue aux lobes frontaux qui présentent des fonctions de prise sur le temps (permanence des perceptions sensorielles en l’absence de stimuli ; capacité à apprendre ; capacité à se projeter), de prise sur l’espace (« capacité de déclencher une activité motrice correspondant à un acte choisi par le sujet », – Favre, 2013a, p. 26 – ; capacité de diriger et maintenir l’attention) et de prise sur les émotions. Cette dernière fonction, en particulier, est intéressante, car lorsqu’elle prédomine, elle inhibe les autres fonctions de prise sur l’espace et le temps. Les capacités d’apprentissage s’altèrent ; et la réactivité s’accroît, ainsi que son intolérance à la frustration. À ce second niveau d’organisation (celui que D. Favre nomme la *délibération consciente*) correspond un second filtre : agressivité, fuite, ou invention d’une nouvelle réponse sont les grandes options.

Sans jeter l’anathème sur l’amygdale (ce qui n’aurait évidemment aucun sens, puisque cette région cérébrale joue un rôle essentiel dans la promotion du plaisir), D. Favre demande « peut-on envisager une éducation qui renforcerait le rôle des lobes frontaux chez l’Homme ? Comment la limiter pour éviter que celle-ci n’engendre une coupure par rapport aux émotions et un “enkystement” de celles-ci ? » (Favre, 2013a, p. 34) Nous analyserons les propositions de

l'auteur dans la quatrième partie de notre travail, au chapitre consacré au nouveau « cadre » éducatif.

C'est ainsi que se trouve présentée l'opposition entre le « circuit court » et le « circuit long ». Nous citons le passage en entier :

Deux fonctionnements cérébraux s'offrent à l'être humain confronté à une situation désagréable :

- soit "le circuit court" (c'est-à-dire avec réaction immédiate, de quelques dixièmes de seconde à une ou deux secondes) lorsque les lobes frontaux n'inhibent pas les noyaux amygdaliens. Dans ce cas, la perception d'une frustration entraîne la réaction violente. Le sujet est prisonnier de son impulsivité et réagit dans l'immédiateté.

- soit le "circuit long" (plusieurs secondes, voire minutes) d'activation de la conscience réflexive lorsque les lobes frontaux inhibent la réponse amygdalienne à la frustration. Grâce à cette prise sur ses émotions, sur l'espace et sur le temps, le sujet peut élaborer des réponses alternatives, en particulier un mode d'affirmation de soi non-violent.

Le choix entre ces deux voies sera l'issue d'une délibération consciente et c'est vers cette délibération que doit tendre l'éducation mais le choix n'est possible que si les satisfactions que procurent l'une et l'autre voies sont clairement perçues, elles aussi. (Favre, 2013a, p. 35)

Dans la suite du texte, le « circuit court » est ensuite (Favre, 2013a, p. 38) assimilé à une « régression psychologique » et le « circuit long » à ce qui permet « l'avènement d'un sujet autonome ».



Dès lors, l'éducation peut orienter le « chien de garde » vers l'agressivité en développant la néophobie (on peut parler de dressage), et étouffer toute activité analytique par une hypertrophie émotionnelle ; soit éduquer au sens propre le cerveau, « pour reconnaître les dangers réels, notamment grâce à l'éducation à l'empathie » (Favre, 2013a, p. 23).

### **Système de motivation : sécurisation parasitée et innovation.**

Daniel Favre a modélisé la motivation humaine de manière complexe, afin de prendre en compte la multiplicité des dimensions (opposées et complémentaires) qui interviennent dans l'élaboration de la conduite.

L'auteur identifie ainsi trois systèmes de motivation en interaction :

- SM1 : système de motivation de sécurisation.
- SM2 : système de motivation d'innovation.
- SM1 p : système de motivation de sécurisation parasité.

Commençons par présenter SM1. Il s'agit de satisfaire les besoins biologiques et psychologiques fondamentaux dans une relation de dépendance à autrui. Ce système de motivation est évidemment moteur durant la petite enfance, mais persiste au-delà de l'enfance, comme recherche du sentiment de bien-être (dans des activités que nous maîtrisons ou le fait de retrouver des personnes importantes à notre cœur). Le plaisir résulte, dans ce premier système de motivation, de l'apaisement d'une tension.

SM2 désigne les motivations qui permettent à l'être humain de gagner en autonomie, en créativité – d'accroître ce qu'on pourrait nommer sa *puissance*. Ce mouvement d'accroissement est indéfini : il se porte lui-même (par ex. : le plaisir de créer un peu appelle le plaisir de créer davantage). Le plaisir provient « d'un mouvement de croissance ou de réalisation de soi », qui engage un projet et donc « un investissement soutenu ». Le sujet s'invente lui-même, et internalise la source de jouissance : il auto-détermine sa conduite.

Le lien entre SM1 et SM2 est étroit : ce n'est que lorsque la sécurisation a été assurée durant la prime enfance qu'elle peut ensuite être intériorisée. D'abord par « l'intériorisation de l'amour et de l'estime reçus des adultes » (confiance primaire, Favre, 2013a, p. 48) ; puis par l'estime de soi et la confiance dans le monde extérieur (confiance secondaire). Ce qui ne signifie pas que ces deux systèmes s'excluent : bien au contraire, ils coexistent, et toute

l'existence est comme rythmée par leur alternance. Lorsque la situation évolue pour le mieux, SM1 et SM2 se soutiennent l'un l'autre : « un minimum de sécurité est nécessaire pour oser le pas vers l'inconnu et [...] réciproquement la réussite aux épreuves augmente notre sentiment de sécurité. » (Favre, 2013a, p. 49) Mais force est cependant de reconnaître que, dans « un schéma de développement "idéal" », la motivation d'innovation finira par devenir prépondérante. Le processus d'individuation s'accomplit, avec un passage critique à l'adolescence où le rapport SM1 et SM2 s'inverse.

Reste SM1 p : le système de motivation de sécurisation parasité, lié à une dépendance excessive. SM1 p entre alors en contradiction avec SM2 : le sujet devient prisonnier de conduites adolescentes ou infantiles, voire d'addictions, ce qui fait obstacle au progrès de son autonomie. Comment s'opère ce parasitage ? D'abord par un renforcement du système de sécurisation (le plus souvent durant l'enfance) où l'intériorisation de certains jugements (souvent avec une utilisation du verbe être au présent de l'indicatif) apparaît comme « une réponse d'adaptation à une demande de l'environnement humain ». Ces jugements sont ensuite intégrés à la personnalité durant l'enfance, qui s'identifie à ce jugement. Le « tu es X » devient « je suis X ». Une répétition d'actes ou de pensées se met alors en place, et procure un plaisir spécifique : le plaisir de l'addiction. Ce plaisir se caractérise par la dépendance excessive et même exclusive envers un objet (personne, situation, produit, etc.), ainsi que par la démesure des émotions éprouvées. Dès lors, l'équilibre des forces, qui devrait progresser de la sécurisation à l'innovation, de la dépendance à l'autonomie, reste fixée sur la sécurisation. L'individuation est bloquée : la naissance du quatrième type (selon l'expression de Daniel et Christine Favre : après la naissance de l'univers, de la vie et de l'espèce humaine ; Rousseau pour sa part évoque une « seconde naissance » après la naissance biologique, Rousseau, 1971b, p. 149), est retardée, avec parfois une compulsion de répétition qui empêche l'accueil de l'irréversibilité du temps.

On peut appeler dressage l'« éducation » qui a conduit à ce parasitage du système de motivation de sécurisation. On peut appeler « éducation » ou élévation ce qui a permis au sujet de passer de SM1 à SM2, progressivement, en sorte que l'innovation et l'individuation s'accroissent.

### 1.1.3 Éducation des Anciens, éducation des Modernes ?

Alain Renaut, dans *La Fin de l'autorité*, thématise aussi cette opposition du dressage et de ce qu'il nomme, plus sobrement l'éducation. « Nous avons pleinement conscience, désormais, de tout ce qui sépare l'éducation de l'enfant à son humanité et le dressage d'un animal » (Renaut, 2004, p. 34).

Peut-on alors soutenir que « toute éducation contient une part de dressage » ? Cette formule « ne vaut en réalité que par ce qu'elle pointe » : il y a des formes de savoir qui requièrent répétition et automatisme. Ainsi des bases de l'arithmétique (les – trop ? – fameuses tables de multiplication), de la remémoration des verbes irréguliers ou les gammes au piano. Mais Alain Renaut remarque aussitôt que, d'une part, dans ces exemples, les « moteurs de l'apprentissage ne sont pas toujours, prioritairement, la réflexion ni la compréhension » (2004, p. 34 ; et pour cause ! Puisqu'il s'agit précisément de mécaniser le processus) ; mais, surtout, même dans ces cas, au fond assez extrêmes, « nous n'ignorons plus que l'éducation n'est pas réductible à un pur et simple dressage ». C'est que l'éducation (ce que nous nommons encore élévation) prend en considération la dignité de l'être auquel on s'adresse. Du reste, cette distinction, parfois niée dans la théorie, est acceptée dans la pratique :

[...] nul ne fait réciter ses tables de multiplication à un enfant ou réviser son solfège à un apprenti musicien comme on dresse un jeune chien à donner sa patte ou à porter un journal. Qui prétendra, en effet de bonne foi, même dans de tels moments, ne pas percevoir la différence entre l'éducation et le dressage proprement dit ? (Renaut, 2004)

Alain Renaut précise cette distinction entre dresser et éduquer. Il ne s'agit pas seulement d'éviter la cruauté. Ne peut-il pas y avoir du dressage sans cruauté ? La question, du reste, se pose de savoir si l'on ne peut pas dresser un animal sans coercition – osons dire : sans sanction. Nous n'avons hélas pas trouvé de travail consacré à cette question. En revanche, la différence, abyssale, entre dresser et éduquer tient à ceci : l'animal sera toujours dressé pour servir une fin qui lui est extrinsèque ; alors qu'on éduque un petit d'homme pour lui-

même, en sorte qu'il comprenne et donne du sens aux apprentissages qu'on lui présente : « il n'est pas d'éducation sans la possibilité d'une compréhension au moins finale, par l'élève, de ce qu'il acquiert ou de ce qu'il a acquis et du fait même qu'on le lui a fait acquérir. » (Renaut, 2004, p. 36) Il y a, dans l'éducation, un horizon d'apprentissage (l'appartenance à un monde commun) qui est précisément absent dans le simple dressage, qui vise le résultat à défaut du sens – autrement dit : la soumission.

Sans anticiper sur les analyses d'Alain Renaut que nous présenterons plus loin, il faut ajouter que, d'après le philosophe, cette conscience d'une claire distinction entre dressage et éducation est de nature historique : elle est le fruit de la Modernité par excellence, qui a œuvré à la différenciation de l'humain et de l'animal. À l'ère prémoderne, en effet, il n'était pas rare de punir des animaux ; ce n'est que progressivement que les peines ont été « humanisées » (au double sens d'un adoucissement, et d'un objet circonscrit à l'humain). Alain Renaut écrit notamment :

dans la mesure même où les sociétés prémodernes, ne distinguant pas radicalement, du point de vue de l'extension de la notion de crime, l'humain et l'animal pouvaient infliger à ce dernier des peines qui ne sauraient avoir de sens à nos yeux que pour l'homme, ces mêmes sociétés, symétriquement et pour la même raison, n'avaient aucune raison déterminante de ne pas appliquer indifféremment à l'enfant humain et à l'animal des techniques de dressage. (Renaut, 2004, p. 192)

Il est vrai qu'aux débuts de l'humanisme, il ne s'agit pas encore de sortir du dressage pour comprendre l'éducation des enfants ; mais seulement de l'adoucir. On peut dire, en ce sens, que la révolution de l'éducation n'avaient pas encore eu lieu – ni chez Érasme, ni chez Montaigne. Alain Renaut écrit

[...] du dressage à l'éducation, il ne saurait plus y avoir la moindre continuité, mais bien davantage une rupture radicale dans les finalités comme dans les moyens [...] la confusion du dressage et de l'éducation relevait des mêmes *a priori* qui se sont

déconstruits dans le cadre de l'invention moderne d'une nouvelle idée de l'humain et de sa spécificité. (Renaut, 2004)

Ainsi, le dressage (ses techniques et ses fins), dont certains se prévalent aujourd'hui, appartient à un âge prémoderne, incompatible avec le souffle démocratique qui vise à reconnaître dans le petit d'homme, qui n'a plus rien d'un animal, un irréductible semblable.

Pour raccorder brièvement à notre sujet : la sanction ne relève-t-elle pas de cette inertie du passé, prémoderne, antidémocratique, et incompatible avec nos valeurs d'égalité et de liberté ? On ne saurait faire, de toute évidence, l'économie d'une contextualisation historique du problème de la sanction en éducation.

#### **1.1.4 Brève analyse de cette antinomie.**

Par le terme de *dresser*, se trouve généralement dénoncée une *dérive* de l'éducation, faite de violence, parfois de cruauté, et qui ne vise qu'à soumettre la conduite du sujet auquel s'adresse le dressage. Mais le même terme peut simplement servir à désigner la pratique qui consiste à soumettre à l'autorité – sans présumer la valeur des moyens employés – dans une optique d'efficacité. Dans les deux cas, cependant, et c'est la raison de l'emploi de ce terme, on dresse les petits humains comme on a coutume de dresser les animaux : la fin est l'obéissance, et les moyens pour y parvenir sont justifiables. Pour employer une terminologie kantienne, avec le dressage, *l'hétéronomie* (ou soumission à une règle étrangère à la volonté du sujet) est pleinement assumée et exploitée, quoi que ce ne soit pas toujours, prétendument, pour l'y maintenir.

En un sens, le dressage engage des *fins* mais aussi des *moyens*. La fin est *l'obéissance* qui, lorsqu'elle est considérée comme inconditionnelle, légitime le recours à *tous* les moyens : elle est alors *soumission*.

Certains s'insurgent contre le dressage ; d'autres l'estiment *nécessaires* ; rares sont ceux qui s'en trouvent pourtant satisfaits, surtout chez les éducateurs. La place de la sanction au sein de ce dispositif est manifeste : elle est un recours utile, et à ce titre, entre dans la composition des moyens possibles pour obtenir le dressage de la conduite. Deux questions en découlent : la sanction est-elle réservée au dressage ? Peut-on dresser sans sanction ?

Caractérisons maintenant brièvement ce que nous entendons par le terme *élever*, que nous entendons au sens véritable d'*éduquer*. Ce terme renvoie non pas à l'idée d'*élevage* (terme qui se réfère, comme le dressage, à la zoologie), mais à celle d'*élévation* : il s'agit d'éduquer pour éduquer, d'épanouir les facultés pour elles-mêmes, d'aider le petit d'homme à s'humaniser, à devenir ce qu'il est – à agir et à penser par lui-même. Le terme consacré, depuis Kant (quoique dans un sens suffisamment différent pour que nous consacrons quelques pages à ce sujet), est celui d'*autonomie* : telle est la fin visée par l'élévation.

L'élévation pose une fin ambitieuse. La question est : ce but peut-il s'accommoder de mesures coercitives pour être atteint – ou bien les contraintes et les sanctions ne sont-elles pas absolument contraires à son projet ? L'élévation dispose-t-elle de ses propres moyens ; ou bien les partage-t-elle avec ce que nous avons nommé dressage ?

Toute la difficulté est que le problème des fins et celui des moyens s'entremêlent. Que vaut une fin, même noble, si les moyens manquent ? Et qu'est-ce qui sépare dressage et élévation si les moyens sont communs ? Même idée présentée autrement : l'apprentissage de l'autonomie peut-elle s'accommoder de l'hétéronomie comme moyen ? Peut-on vouloir le dressage comme condition et l'élévation pour but ?

La sanction sert-elle à dresser ? Peut-elle élever ? À quoi tient (ou ne tient pas) son efficacité ?

#### **1.1.5 Quelques distinctions recouvrant l'opposition du dressage et de l'élévation.**

Cette antinomie peut encore être appréhendée de manière différentielle : dressage et élévation seraient alors des pôles. L'opposition n'est plus alors statique, mais dynamique : l'essentiel est moins de quoi l'on part que ce vers quoi l'on se dirige – et par quels moyens.

#### **L'éducation instrumentale et l'éducation autotélique.**

Avec le dressage, l'éducation est conçue comme *instrumentale* : le sujet est *formé* en vue d'une utilité directement extrinsèque (sociale, le plus souvent). En ce sens, celui qui apprend est appréhendé comme un *moyen* au service d'une autorité à laquelle il se soumet.

Avec l'élévation, l'éducation du sujet est *autotélique* : le sujet *se forme* indépendamment de toute employabilité directe. La culture y est une *fin* immanente : il s'agit de développer pour elles-mêmes les capacités.

### **Animalité et personnalité.**

Avec le dressage, le sujet est réduit à sa dimension animale : il est réduit à un être foncièrement sensible, qu'on (ne) peut conduire (que) par les affects. L'hétéronomie, avons-nous écrit, est assumée – et même on l'y maintient avec complaisance, tant que l'obéissance est assurée. L'esprit est mis sous tutelle : on dit ce que le sujet doit penser, et comment il le doit penser – autrement dit : on lui apprend à *ne pas penser*.

Avec l'élévation, on considère que le sujet à éduquer est porteur d'une dignité propre qu'il faut respecter et épanouir. Cette dignité ne lui vient pas de sa condition d'être intelligible (*homo noumenon*, écrivait Kant) : l'homme n'est pas « comme un empire dans un empire » (selon l'expression fameuse de Spinoza, dans la préface au livre III de *l'Éthique*, 1999, p. 199). Mais elle provient, neurobiologiquement, de la fragilité de son système nerveux, dont l'heureux développement est des plus délicats ; mais qui, plus que tous les autres, est capable d'invention, de combinaison. Le fleuron de l'éducation, c'est d'aider un être à penser ce qu'aucun n'avait jusqu'alors pensé possible, c'est soutenir l'invention d'une personnalité aussi riche et hétérodoxe que possible.

### **Hétéronomie et autonomie.**

Un autre couple conceptuel hérité de Kant peut nous éclairer sur la distinction entre dressage et éducation-élévation.

Le dressage se complaît dans l'hétéronomie : il y voit une ressource pour dominer le sujet. Il maintient le sujet dans un état de dépendance sensible et de cécité intellectuelle. L'attitude religieuse conforme à cette orientation servile de l'esprit est l'iconodoule (de εἰκών, l'image, et δουλεία, l'esclavage) ; *a minima* l'orthodoxie (de ὀρθός, droit, et δόξα, l'opinion), la bien-pensance.

L'élévation, au contraire, vise l'autonomie du sujet – ou plutôt son autonomisation (l'autonomie relevant davantage du processus que de l'état acquis). Le relais de cette autonomie est l'esprit critique, le fameux *sapere aude* ; l'attitude religieuse qui prendrait en charge cette indépendance du jugement serait l'iconoclasme (de εἰκών et κλάω, briser) ; *a minima* l'hétérodoxie (de ἕτερος, autre), l'opinion divergente, dérangeante, incommodante, étonnante.

### **Contraindre et obliger.**

Selon une distinction commune de la philosophie morale, *obligation* n'est pas *contrainte*.

On contraint un être contre son gré à se soumettre à une puissance extérieure à sa volonté. À l'inverse, un sujet s'oblige quand il décide, de son propre chef, de faire ce qu'il aurait pu ne pas faire. On est contraint par la force à être enchaîné, par exemple ; on s'oblige, en revanche, à tenir sa parole, quand bien même aucune pression extérieure n'intervient.

La distinction entre obligation et contrainte ne recouvre pas la distinction entre motifs extérieurs et motifs intérieurs. On peut intérioriser un motif qui était d'abord intérieur, sous la forme d'un affect : il s'agira alors toujours d'une contrainte. Le truand qui me menace avec une arme ne me force pas directement ; mais sa menace, induisant chez moi un sentiment de crainte, est une contrainte indirecte. Le rapport de force est médiatisé par un sentiment tout intérieur, qui n'est « moral » que par une approximation du terme (qui renvoie à la sphère psychologique en général ; et non à la morale comprise comme philosophie de la générosité). La contrainte est physique ou sociale ; l'obligation est de nature morale, elle renvoie aux forces vives qu'un sujet conscient de lui-même engage dans ses rapports à lui-même et aux autres.

Ainsi compris, le dressage se contente de contraindre, tandis que l'éducation qui élève ambitionne d'obliger.

### **Conformiser et émanciper.**

Philippe Meirieu évoque « la tension constitutive de l'éducation, entre conformiser et émanciper » (Meirieu, 1991). Selon ses propres termes, il y a une « part de dressage et de conformisation qui est constitutive du projet d'éduquer ». Mais il y a aussi la possibilité de valoriser « l'expression de l'originalité de chacun » - ce que nous appelons *élévation*.

P. Meirieu ajoute que « la sanction assumerait parfaitement [cette] tension ». Il nous faudra déterminer en quel sens, car en l'état, la formule est mystérieuse.

Le dressage fait-il nécessairement partie du projet éducatif ? Voilà la question.

Précisons l'idée de conformisation : il s'agit d'*employer* le sujet à une fin qui lui est extrinsèque. Le sujet dressé est appréhendé comme un moyen utile. En ce sens dresser, c'est développer les facultés d'adaptation du sujet pour épanouir le milieu qui profitera de ses



compétences. Élever, en revanche, c'est développer les facultés du sujet pour lui-même ; c'est le considérer comme une fin indépendamment de tout service qu'il pourrait rendre en retour ; élever, c'est adapter l'environnement social pour épanouir les facultés du sujet. Est dressé celui qui est ajusté à la société, engagé dans un rapport d'hétéronomie et même de soumission. Est élevé celui qui est ajusté à lui-même, réalisant autant que possible l'idéal d'autonomie.

On objectera peut-être, et à raison, que cette opposition entre ajustement aux autres et ajustement à soi est assez artificielle, car la frontière entre le soi et autrui est poreuse. Le solipsisme de l'*ego* compris comme monade (« sans porte ni fenêtre » écrivait Leibniz) est, certes, aporétique. Mais de même qu'on ne saurait nier que le sujet et le milieu sont en interaction, on ne saurait nier leur différenciation. *Je* ne suis pas mon *milieu* ; *je* ne suis pas *autrui* ; et de ce que ces deux pôles soient dépendants, il ne s'ensuit pas qu'ils se confondent ou qu'ils doivent se confondre. On peut ainsi être terriblement bien ajusté socialement tout en étant au comble de la dépossession de soi : la *Hitlerjugend* avait un sens éminent du sacrifice.

Ce n'est pas à dire que celui est ajusté à lui-même ne pourra pas être ajusté aux autres : mais ce rapport à l'altérité sera une émergence, au sens d'Edgar Morin : les émergences sont des « propriétés ou qualités issues de l'organisation d'éléments ou constituants divers associés en un tout, indéductibles à partir des qualités ou propriétés des constituants isolés, et irréductibles à ces constituants » ; ce sont des « qualités supérieures issues de la complexité organisatrice » qui possèdent cette capacité de pouvoir « rétroagir sur les constituants en leur conférant les qualités du tout » (Morin, 2004, p. 263). Inversement, on *pourrait* concevoir un ajustement à soi qui résulterait du dressage – hypothèse toute théorique, car on ne voit pas comment celui qui se voit comme un moyen pourrait se considérer comme une fin – pour reprendre une terminologie kantienne : on ne voit pas comment le prix tout quantitatif pourrait se transmuter en dignité qualitative. Toute la question est alors de déterminer si de l'élévation peut surgir la conformité aux attentes sociales, une subordination volontaire, les effets attendus du dressage ; et, réciproquement, si de l'hétéronomie peut jaillir l'autonomie.

Ainsi, on le voit, l'antinomie du dressage et de l'élévation ne recoupe *pas* l'opposition du collectif et de l'individuel. Social et moral ni ne se recouvrent (contrairement à ce que de nombreuses traditions réductionnistes proposent) ni ne s'excluent.

### **Psittacisme et appropriation.**

Le rapport au savoir est teinté par cette antinomie.

Dresser, en matière d'instruction, c'est n'exiger que le psittacisme (selon le néologisme de Leibniz) : la répétition mécanique d'une lettre morte d'où le sens est absent, et destinée à être désapprise sitôt la tension qui réclamait sa présence cesse. Effort de mémorisation, certes, mais de très court terme, et pour un résultat extrinsèque au savoir même : la note, le diplôme, la pose, etc. *A contrario*, élever, c'est ambitionner la connaissance : l'appropriation organique d'une information (c'est-à-dire, selon le mot de Gregory Bateson, d'une « différence qui fait la différence »), qui demeurera disponible, et servira à la formation du jugement. La connaissance est alors *intégrée*.

Le dressage instruit tant que dure la contrainte ; et ne vise qu'au vernis de savoir, en sorte qu'il soit bien uniforme et poli (au sens de polissage), quoique ce qui se trouve en-dessous soit absolument ignoré. Le dressage se combine fort bien avec une forme de *planification* – des compétences voire des personnalités. L'élévation œuvre au contraire en profondeur, et on ne saurait prévoir ce qu'elle engendre (ou ce qu'elle sème, selon une autre analogie) : élever, c'est créer de l'inattendu chez celui qu'on éduque.

On peut anticiper ce que le dressage produit. Le dressage produit ce que Nietzsche appelle, dans *La Généalogie de la morale*, une « camisole de force sociale » (2000, p. 122). L'homme est *rendu* prévisible. L'élévation engendre un résultat imprévisible. Carl Rogers écrit à ce sujet : « cette personne apparaîtra à elle-même comme quelqu'un à qui l'on peut se fier sans pourtant pouvoir prédire d'une façon précise son comportement. » (1972, p. 292).

Le dressage est susceptible d'une objectivité dans ses procédures : il suffit d'appliquer des routines (quoique les conséquences soient toujours marquées du sceau de l'incertitude – routine n'est pas algorithme). L'industrialisation de l'éducation (un maximum d'effets avec un minimum de moyens) relève de cette logique économique qui vise l'efficacité à court terme : le dressage vise les résultats. L'élévation, au contraire, requiert implication, empathie. Son issue est toujours incertaine, et relève d'une esthétique créatrice. L'élévation est centrée sur la personne.

Est dressé celui dont on a conditionné la conduite corporelle et prescrit ce qu'il devait penser. Est élevé celui dont on a déconditionné l'esprit pour l'élever, autant que possible, à l'universel.

### **Socialisation restreinte et socialisation élargie.**

Dresser un esprit, c'est socialiser le sujet avec une société déterminée à l'exclusion de toute autre : c'est en faire le membre d'une communauté restreinte. Dresser, c'est faire de l'individu un être de préjugés, gros de « représentations collectives » (selon la formule de Durkheim), plein de « croyances dogmatiques » (comme Tocqueville l'estimait nécessaire) qui l'aideront à intégrer une étroite société— cette société *hic et nunc*. Éduquer, au contraire, c'est moraliser le sujet : c'est en faire un être aussi libre de préjugés que possible. Élever, c'est faire de l'individu un courageux sceptique, à même de s'adapter à plusieurs sociétés *possibles*.

Dès lors, on voit que dresser, c'est n'exiger du sujet que sa seule obéissance – obéissance qui sera d'autant plus réussie qu'elle sera passive, automatisée, prévisible, homogène, et laissant la personnalité s'exprimer aussi peu que possible. Dresser, c'est soumettre à l'autorité. Élever, par contraste, c'est refuser de faire obéir pour faire obéir : c'est exiger du *sens*, en impliquant la personnalité qu'on cherche à émanciper sans jamais pouvoir préjuger de l'orientation de cette émancipation. Élever, c'est aider un être à se saisir de son originalité, à devenir ce qu'il est (selon la formule de Pindare dans les *Pythiques*), à créer de l'hétérogène. C'est apprendre à dire non, à résister, à refuser toute servitude volontaire.

### **Intégration versus égoïsme.**

Dans *Le cheval dans la locomotive*, Arthur Koestler a écrit :

J'ai souligné plusieurs fois que les impulsions égoïstes de l'homme constituent un danger historique bien moindre que ses tendances d'intégration. L'individu qui se livre à un excès d'affirmation agressive de son moi s'expose aux représailles de la société : il se met hors la loi, il se place *en dehors* de la hiérarchie. Le vrai croyant, au contraire, s'y *insère* plus étroitement ; il pénètre dans le sein de l'église ou du parti ou généralement du holon social auquel il abandonne sa personnalité. (Koestler, 1968, p. 230)

C'est qu'à tout prendre, l'égoïste ne peut faire que peu de mal s'il est isolé ; il rencontrera des forces qui s'opposent à ses desseins, et il devra bien s'adapter. « *Les tendances à l'intégration sont incomparablement plus dangereuses que les tendances à l'affirmation du moi.* » (Koestler, 1968, p. 219) En revanche, lorsqu'un individu se rattache à un groupe social, et que ce dernier exige la négation de ses valeurs personnelles (comme observé dans l'état agentique ; cf. *infra*), le pire est à craindre, car rien n'arrête un groupe galvanisé par la conviction de *bien faire*. Il y a des pathologies de l'intégration, quand le groupe social impose des normes contraires à toute éthique.

### **Le modèle et le génie.**

Dresser, c'est exiger de la conduite une conformité passive à des règles qui ne font pas sens par elles-mêmes : aussi y a-t-il besoin de sollicitation (menace et récompense). Dresser, c'est produire du conformisme. Élever, c'est apprendre l'originalité, un style, l'unicité de la personnalité.

Olivier Reboul écrit ainsi « Éduquer, ce n'est pas fabriquer des adultes selon un modèle, c'est libérer en chaque homme ce qui l'empêche d'être soi, lui permettre de s'accomplir selon son "génie" singulier. » (Reboul, 2010, p. 22). Fabriquer des adultes selon un modèle, c'est dresser ; libérer des obstacles qui empêchent le « génie » individuel, c'est élever.

Le dressage apprend l'automate à l'être humain. L'élévation apprend à donner du *sens* : « c'est la découverte d'un *sens* qui vient de l'intérieur de soi-même, d'un *sens* qui vient d'une écoute sensible et accueillante à toute la complexité de ce que l'on vit en soi » en vue de produire ce que Carl Rogers nomme *congruence*. (Rogers, 1972, pp. 268-269)

### **Le besoin de croyance et l'esprit libre.**

En matière intellectuelle, celui qui est dressé ne demande rien d'autre que des arguments d'autorité auxquels se soumettre. Celui qui est élevé pourra examiner l'idée pour elle-même, indépendamment de celui qui l'a énoncée.

Le dressé a *besoin de croire* (au sens de Nietzsche, dans *Le Gai savoir*) :

La quantité de croyance dont quelqu'un a besoin pour se développer, la quantité de "stable" auquel il ne veut pas qu'on touche parce qu'il y prend appui, – offre échelle de mesure de sa force (ou, pour m'exprimer plus clairement, de sa faiblesse). (Nietzsche, 1997, p. 292)

L'élevé a le *courage de l'incertitude* :

on pourrait penser un plaisir et une force de l'autodétermination, une *liberté* de la volonté par lesquelles un esprit congédie toute croyance, tout désir de certitude, entraîné qu'il est à se tenir sur des cordes et des possibilités légères et même à danser jusque sur le bord des abîmes. Un tel esprit serait *l'esprit libre par excellence\**. (Nietzsche, 1997, p. 294)

### **Potestas et auctoritas**

L'antinomie du dressage et de l'élévation a également une connotation politique, symptomatique de la relation que l'éducateur entretient avec l'éduqué et l'éducation.

Dresser, c'est se soumettre à une autorité spéciale, à l'autorité d'une idéologie, par laquelle on aliène son jugement. Peu importe que cette autorité soit rationnelle : quand on dresse, le plus rationnel des *nomoi* est encore une *thémis*. Élever, c'est initier à l'Autorité de la Culture, fréquenter les grandes œuvres qui forment le jugement, et visent un commun destiné à s'élargir. Rien ne paraît alors plus insupportable que l'*arbitraire*.

Dresser, c'est imposer une hiérarchie où le maître commande et le sujet obéit. Élever, c'est engager une relation d'égalité où maître et élève se respectent et sont co-responsables des apprentissages.

Celui qui est dressé est dépendant d'un supérieur. Celui qui est élevé recherche l'indépendance.

Le sujet dressé est réduit à l'expression de son utilité à court terme : il est fait pour une fonction, et c'est la fonction qui détermine l'*organon*, cet instrument qu'est le corps. On cherche à employer, à avoir du rendement. Le sujet dressé peut bien être un *spécialiste* – il n'est *que* spécialiste. Le sujet élevé l'est pour lui-même, sans que son éducation ne se justifie par avance par ce qu'il restituera par la suite. L'issue est de l'ordre du possible, dans un horizon d'incertitude. Ce qu'il apprend n'est pas utilitaire – mais utilisable, mobilisable ; c'est l'*organon* qui crée la fonction. L'éducation est alors ressource, disponibilité, fécondité. Le sujet s'élève à la hauteur d'une culture *générale* – qui n'interdit pas la spécialisation, mais invite à ces échanges de points de vue (analyse et synthèse), qui font la vie de l'intelligence dialectique.

### Former et apprendre

Peut-être, à la place du *dressage* aurions-nous gagné à parler de *formation*, au sens où Olivier Reboul la définit : « Qu'est-ce que la formation ? [...] la formation est la préparation de l'individu à telle ou telle fonction sociale. » (Reboul, 2010, p. 17). En revanche, nous donnons un tout autre sens, beaucoup plus large, au terme *élever*, qui désigne chez Reboul « l'éducation spontanée » (Reboul, 2010, p. 16), essentiellement familiale (maternelle, même, semble-t-il) faite sans programme, sans intention, sans codification. *A contrario*, l'éducation serait l'apanage des professionnels. D'un côté, la famille qui élève, baignée dans des affects ; de l'autre côté, l'enseignant qui éduque, et fait apprendre, par des techniques codifiées, sans avoir besoin de se faire aimer.

Cette dichotomie nous paraît contestable. Déjà parce que séparer l'affect de la raison nous semble psychologiquement être une gageure ; ensuite parce qu'établir une frontière stricte entre élever et éduquer (en fait : instruire) nous paraît artificiel. La raison de cette séparation stricte apparaît plus loin, lorsque Reboul décrit la famille comme une structure hiérarchique :

Piaget (1957) a montré que la famille tend à maintenir chez l'enfant une morale de contrainte et de soumission à une règle d'autant plus sacrée qu'elle est incomprise. En protégeant l'enfant et en l'élevant, la famille risque toujours d'en faire un éternel mineur. (Reboul, 2010, p. 33)

Si la famille était condamnée à être cette monarchie conservatrice qui se contente de soumettre, on pourrait accorder cette défiance à l'égard de sa capacité à éduquer. Mais il n'y a aucune fatalité à ce que la famille reproduise ce modèle asservissant. En revanche, nous nous accordons avec Reboul lorsqu'il donne cette signification à l'expression *apprendre*, c'est-à-dire apprendre à « devenir meilleur » : « Développer les potentialités d'être humain que chacun porte en soi. L'éducation, dans tous les domaines, depuis la naissance jusqu'au dernier jour, c'est d'apprendre à être homme. » (Reboul, 2010, p. 19) C'est cet *apprendre* que nous avons désigné sous le terme d'élévation.

### **L'École et l'éducation relativiste.**

Henri Laborit, dans *l'Éloge de la fuite*, comprend l'éducation comme « formation du système nerveux » (Laborit, 1985b, p. 56).

L'École a, d'après l'auteur, pour but de « créer des automatismes de comportements, de jugements, de pensée » à même de fournir à ceux qui la subissent « un langage, une attitude, des habitudes, des jugements conformes à la structure hiérarchique de dominance » (Laborit, 1985b, p. 57). Il s'agit de produire du conformisme, afin que l'enfant soit, le plus possible, « l'entière expression de son milieu ». L'ambition de cette éducation est « la promotion sociale », et elle ne peut produire que l'intolérance « car l'intolérance et le sectarisme sont toujours le fait de l'ignorance et de la soumission sans conditions aux automatismes les plus primitifs, élevés au rang d'éthiques, de valeurs éternelles jamais remises en cause » (Laborit, 1985b, p. 58). Telle est, d'après la distinction que nous proposons, la visée du *dressage*.

L'éducation relativiste vise, au contraire, « la créativité, l'originalité de pensée ». Il s'agit de stimuler les zones associatives afin de leur laisser une indépendance fonctionnelle.

L'éducation de la créativité exige d'abord de dire qu'il n'existe pas de certitudes, ou du moins que celles-ci sont toujours temporaires, efficaces pour un instant donné de l'évolution, mais qu'elles sont toujours à redécouvrir dans le seul but de les abandonner, aussitôt que leur valeur opérationnelle a pu être démontrée. L'éducation

que j'ai appelée "relativiste" me paraît être la seule digne du petit de l'Homme. (Laborit, 1985b, p. 57)

Il s'agit d'élever des « individus sans uniformes », aptes à la tolérance. Celui qui s'élève découvre bien une angoisse – mais c'est celle de la *responsabilité*.

### **État agentique et état autonome**

Le dressage produit cet état agentique décrit par Milgram : l'individu se conçoit comme un simple agent d'exécution au service d'un supérieur qu'il considère comme légitime. L'élévation conduit au contraire à l'autonomie, qui consiste *a minima* dans le fait de se sentir l'auteur de sa propre conduite.

Milgram décrit l'état agentique de la manière suivante : « Par [état agentique] je désigne la condition de l'individu qui se considère comme l'agent exécutif d'une volonté étrangère, par opposition à l'*état autonome* dans lequel il estime être l'auteur de ses actions. » (Milgram, 2017, p. 203)

Milgram précise le statut phénoménologique de l'état agentique :

un individu est en état agentique quand, dans une situation sociale donnée, il se définit de façon telle qu'il accepte le contrôle total d'une personne possédant un statut plus élevé. Dans ce cas, il ne s'estime plus responsable de ses actes. Il voit en lui un simple instrument destiné à exécuter les volontés d'autrui. (Milgram, 2017, p. 203)

L'état agentique est un état mental qui s'apprend : et c'est cet apprentissage de l'obéissance et de soumission à l'autorité que nous entendons par *dressage*.

### **L'homme domestiqué et l'homme réalisé.**

Avec le dressage, l'enfant est toujours suspect par principe : c'est lui qu'on accusera en priorité par rapport à l'adulte. L'enfant est considéré comme déviant, comme un criminel en puissance. Il faut donc le redresser : le dressage suppose un pessimisme anthropologique. Avec l'élévation, la responsabilité est partagée, et même assumée largement par l'adulte. Quant à



l'enfant, il n'est pas considéré comme mauvais *a priori* : il est donc à guider, à orienter, en partant de ce qu'il est, en supposant moins qu'il voudra le bien qu'il ne voudra pas le mal.

Kant est un représentant de ce pessimisme anthropologique : il estime donc nécessaire la présence d'un maître pour contenir la tendance crépusculaire des libertés. Dans *l'Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolite*, on lit : « L'homme est un *animal* qui, du moment où il vit parmi d'autres individus de son espèce, a besoin d'un *maître*. Car il abuse à coup sûr de sa liberté à l'égard de ses semblables. » (Kant, 2011) D'où la nécessité, très tôt, de la discipline, pour contenir les « penchants animaux » de l'homme - sans quoi, « il suivra tous ses caprices » (Kant, 1974, p. 71) et il s'adonnera à la sauvagerie. L'« unique cause du mal, c'est que la nature n'est pas soumise à des règles. » (Kant, 1974, p. 80). En ce sens, Kant considère que le dressage doit être chronologiquement premier : « La première époque chez l'élève est celle où il doit faire preuve de soumission et d'obéissance passive ». Mais c'est pour mieux préparer la seconde époque, où la liberté lui est restituée – mais toujours sous forme d'obéissance à la loi. D'où la difficulté inévitable : « comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire ! » (Kant, 1974, p. 87). Le paradoxe, la difficulté, consiste à penser une contrainte libératrice, une soumission émancipatrice.

### **Le moyen et la fin.**

Avec le dressage, il y a une déconnexion des moyens aux fins : tous les moyens sont jugés pertinents pour peu qu'ils soient efficaces. La fin justifie les moyens, y compris la violence.

Avec l'élevation, il y a une continuité entre les fins et les moyens employés pour y parvenir. Des moyens sont absolument exclus.

### **La moraline et la vraie morale.**

Le dressage produit de la moraline. La moraline se crispe sur quelques apparences de civilisation, se veut rigide et inflexible ; et n'est que la caricature vide, la momification d'une vie morale qui s'est évidée de sa substance. La moraline ne cherche que l'exactitude dans les apparences : la vie intérieure ne l'intéresse pas. Elle n'aime, elle n'adore que le protocole, l'apparence de vertu, le masque. D'où son attachement aux mots, principalement aux grands

mots, qui semblent se réaliser par le fait même de les invoquer, dans une performativité magique.

L'élévation engendre une « vraie morale », au sens de Pascal (fragment 513 dans l'édition Lafuma : « la vraie morale se moque de la morale », Pascal, 1972, p. 576). La vraie morale est subversive, pétillante, insolente (au sens étymologique d'*insolens* : insolite) au besoin ; elle est portée par l'exigence de ne pas se satisfaire de ce que l'on *a*, et encore moins de ce que l'on *est*. Elle n'aime que l'authenticité, la congruence entre pensées, affects et conduite ; la probité, jusqu'à la dureté.

### **Bonhomie et bonté**

Chamfort, dans ses *Maximes* (119) a écrit : « Un homme sans élévation ne saurait avoir de bonté ; il ne saurait avoir que de la bonhomie. » C'est cette bonhomie que vise, au mieux, le dressage au point de vue moral : l'agréable compagnie, la politesse. L'élévation vise la bonté, c'est une générosité inventive.

Pour le dire dans le vocabulaire de Rousseau, le dressage favorise l'amour-propre (la comparaison, la rivalité, la « fureur de se distinguer »). L'élévation renforce l'amour de soi (passion primitive qui nous recentre sur nous-même).

### **Conversions**

Dans la suite de notre travail, nous utiliserons volontiers le terme de *conversion* pour désigner le geste éducatif par lequel on élève. Mais une précision est indispensable, car le terme de « conversion » a deux sens : un sens religieux/dogmatique, et un sens proprement philosophique. Ce premier sens apparaît lorsqu'on dit « convertir à » – un dogme : il s'agit de conformer l'opinion, et même de l'aliéner absolument à une autorité personnifiée, et qui ferait du sujet de la conversion un sujet de « grâce », auquel on aurait « révélé » la vérité. Le second sens émerge lorsqu'on dit « convertir vers » : il s'agit d'émanciper absolument le jugement et de produire un mouvement zététique, sans présomption de possession aléthique. La conversion au premier sens du terme prétend être la lumière même, voire la vision, quand la conversion au second sens du terme n'entend qu'orienter différemment le regard, en laissant au sujet la liberté de voir ou de ne voir pas.

C'est par ce second sens de la conversion (περιαγωγή) que Platon caractérise l'éducation (παιδεία, 518b) lorsqu'il écrit dans la *République* (livre VII, 518d) :

Il existerait dès lors, dis-je, un art pour cela, un art de ce retournement, un art consacré à la manière dont cet instrument peut être retourné le plus facilement et le plus efficacement possible, non pas l'art de produire en lui la puissance de voir, puisqu'il la possède déjà sans être toutefois correctement orienté, ni regarder là où il faudrait, mais l'art de mettre en œuvre ce retournement. (Platon, 2011, p. 1683)

Là où nous nous séparons de Platon, c'est quand il estime (dans le contexte de la *République*) que cette éducation est réservée à une élite, celle qui devra gouverner. Nous pensons au contraire que la seule éducation viable est celle qui vise *l'excellence pour tous*, autant que possible. Sans quoi, on aura tôt fait de se satisfaire du *dressage pour tous*, autant que possible. La société, la culture, l'humanité a tout à perdre de ce *manque d'ambition éducatif*, qui souvent, dans un cynisme qui passe par trop inaperçu, se présente en *réalisme*. Se contenter de *dresser*, c'est refuser d'accorder à l'éducation sa mission : c'est donc, au sens propre, *démissionner*.

Disons les choses plus nettement : il y a une conversion qui dresse, qui aliène par la certitude qu'elle apporte ; et une conversion qui élève, qui éduque par l'incertitude à laquelle elle prépare.

Peut-on passer d'une conversion à une autre ? Peut-on soutenir ce paradoxe (cette contradiction ?) : *contraindre à être libre* ? Faire *violence* pour *émanciper* ? D'après A. Ouzoulias, la réponse de Platon peut se comprendre dans cette optique : « il faut une violence initiale pour contraindre, par une intervention extérieure, l'âme à se tourner vers les vérités premières. [...] La pédagogie n'échappe pas à ce tour de force initial. » (Kahn, Ouzoulias & Thierry, 1990, pp. 19-49). C'est aussi la proposition de Rousseau, qui n'hésite pas à écrire dans *Le Contrat social*, qu'au sujet refusant d'obéir à la Volonté Générale, « on le forcera d'être libre » (Rousseau, 1971a, p. 524). Cet oxymore est-il l'une de ces (in)évidences incontournables de la philosophie de l'éducation, et qui fait de la sanction une fatalité ?

Dans la suite de notre texte, nous entendrons par *conversion* cette manière d'élever l'être à éduquer – conversion non seulement compatible avec le principe de *laïcité*, mais qui pourrait même en être sa condition de possibilité.

## 1.2 Quelques précisions au sujet du vocabulaire employé

### 1.2.1 Pourquoi nous ne sommes pas kantien.

Contrairement à ce que le vocabulaire employé précédemment laisse entendre, l'orientation d'une telle division n'est pas d'obédience kantienne.

On sait que Kant a fait de l'autonomie la visée de la morale : être capable de se déterminer en dehors de toute affection sensible. Chez Kant, cela signifie le fait de se déterminer par la raison, en fonction non de la matière de la représentation, mais de sa forme seule : à savoir d'après une loi, porteuse de l'exigence d'universalité. Cette loi étant la même pour tous les êtres capables de moralité, il s'ensuit que la moralité est à comprendre d'après un modèle unique, celui d'une volonté sainte qui agirait spontanément d'après le principe de la loi morale. On n'a donc chez Kant le choix, en morale, qu'entre une hétéronomie (soumission à la sensibilité) et l'autonomie (soumission à un modèle rationnel de conduite).

Dans cette optique, il n'y a, il ne doit y avoir aucune place pour l'originalité morale. L'hétéronomie est marquée du sceau de la détestable pluralité ; l'autonomie, au contraire, vise l'unité. L'autonomie, d'après Kant, c'est la capacité à agir d'après un modèle unique de conduite. Or cette conception de l'autonomie nous paraît pauvre, désincarnée, homogène, abstraite – en un mot, en accordant tout à la raison, et rien à la sensibilité, Kant nous paraît manquer ce que l'éthique a de *vivant*. Singulière liberté que de ne pouvoir s'élever que *contre* la nature !

C'est que la morale théorisée kantienne repose sur le présupposé d'un dualisme entre sensibilité et raison (ou : nature et liberté) ; la distance qui les abîme s'avère à ce point radicale que tous les ponts conceptuels du monde ne peuvent les relier. L'écart originare ne saurait être résorbé : la contradiction, toujours en l'humain, persistera ; il faudra choisir entre un despotisme extérieur (la nature) et un despotisme intérieur (la fameuse « voix d'airain » de l'Idée de devoir). L'appel kantien à la subjectivité est pertinent ; mais la réduction de la subjectivité à la subjectivité transcendantale, toute de raison et désaffectée, évide la moralité de toute appropriation effective par un sujet capable d'inventer et même d'aimer.

À rebours de cette conception homogène et universelle de l'autonomie, nous soutenons, (d')après Guyau, une conception *anomique* de la solidarité morale. L'originalité individuelle, dans ce qu'elle a de créatrice, d'innovant, d'imprévisible dans l'art d'intensifier la vie.

En raison de la résonance extraordinaire de la terminologie kantienne dans le champ moral (où le concept d'autonomie a connu une fortune qui va souvent jusqu'au contresens), nous conservons le terme d'autonomie avec le déplacement de sens que nous venons de proposer : l'αὐτός de l'autonomie n'est pas de l'ordre universel de la raison, mais relève d'une création originale répondant à l'appel de la vie.

### 1.2.2 Pourquoi nous ne sommes pas nietzschéen.

On trouve chez Nietzsche une distinction approchante entre dresser et élever – mais son sens est radicalement différent. Dans *Le Crépuscule des idoles* (2005, p. 162 et ss.), Nietzsche oppose le dressage (*Zähmung*) et l'élevage (*Züchtung*). Patrick Wotling a démontré (Wotling, 2012, pp. 275-298) que le premier est le fruit de la civilisation, le second de la culture, et que la condamnation par Nietzsche du dressage (sur la base d'une critique du ressentiment) repose sur la promotion de l'élevage. P. Wotling écrit en ce sens :

La véritable ligne de force de l'opposition tient à ce que la *Cultur* met en œuvre une *Züchtung* en accord avec les exigences fondamentales de la volonté de puissance et recherche l'élévation de la valeur de l'homme alors que la Civilisation, par exemple le christianisme, est une forme décadente de culture, qui ne met en œuvre qu'une *Zähmung* visant à brimer la volonté de puissance, à rendre malade et à affaiblir le type d'homme que Nietzsche caractérise comme supérieur, accompli, ou encore abouti, et à privilégier l'apparition d'un type décadent. (Wotling, 2012, p. 298)

Mais Nietzsche estime que la distinction entre dressage et élevage tient moins aux moyens engagés (qui sont effroyables et immoraux) qu'à leur *visée*. « La morale de l'*élevage* et la morale du *dressage* se valent parfaitement quant aux moyens qu'elles emploient pour

s'imposer » (Nietzsche, 2005, p. 165) : elles rendent malades. Mais là où le dressage rend malades les êtres les plus forts, les plus emplis de vitalité, l'élevage rend malade les êtres les plus chétifs, afin que les plus forts puissent épanouir leur puissance. Le dressage vise l'affaiblissement voire l'annihilation des pulsions de vie, notamment en développant la *mauvaise conscience* (voir le second traité de la *Généalogie de la morale*, 2000, et notamment p. 128 et ss.). L'élevage, au contraire, consiste à éduquer – à commencer par l'éducation du corps, qui doit assimiler les contraintes afin de produire, à l'horizon de plusieurs générations, un style (voir *Le Crépuscule des idoles, Raids d'un inactuel*, §47, 2005, pp. 212-213). Nietzsche demeure un auteur pour lequel la contrainte, y compris dans ce qu'elle a de plus absurde, demeure absolument requise pour faire naître de la culture – le §188 de *Par-delà bien et mal* est, par exemple, consacré à la critique du *laisser-aller* et propose, en contrepoint, un éloge de la contrainte : « cette tyrannie, cet arbitraire, cette rigoureuse et grandiose bêtise ont *éduqué* l'esprit ; l'esclavage est semble-t-il, au sens le plus grossier et le plus subtil, le moyen indispensable pour discipliner et élever l'esprit aussi. » (Nietzsche, 2003, p. 144) L'obéissance serait ainsi l'impératif même de la nature.

Nous nous séparons de Nietzsche en distinguant élevage et élévation. Si élevage et dressage s'opposent sur les fins, ils s'accordent sur les moyens ; élevage et élévation s'opposent sur les moyens. L'élevage se fait par la contrainte qui se perpétue sur des générations, et fait fi de la personnalité (précisons : des plus humbles). Nietzsche était un esprit radicalement aristocratique qui croyait à la nécessité de l'esclavage (*Crépuscule des idoles*, §40, à proposer des ouvriers auxquels on accorde des droits : « Si l'on veut atteindre un but, on doit en vouloir aussi les moyens : si l'on veut des esclaves, on est fou de leur accorder ce qui en fait des maîtres », 2005, p. 206). L'élévation, telle que nous l'entendons, engage des moyens qui interdisent de penser l'autre autrement que comme une fin.

La liberté peut-elle être atteinte par des moyens liberticides ? Après Hegel, qui estimait que l'aliénation conditionne la culture, Nietzsche l'affirme : c'est par l'obéissance inconditionnée à des lois arbitraires (on mesure la distance avec Kant : pour l'auteur de la *Critique de la raison pratique*, la loi morale est tout sauf arbitraire) qu'on parvient à élever l'esprit. Le paradoxe est assumé : la liberté dans l'éducation relèverait du fantasme *anarchiste* (terme qui sert chez Nietzsche de fourre-tout, à l'instar des *idées modernes*, et qui désignent l'égalitarisme autant que la haine de la souffrance) ; seules la contrainte, et osons même : la *dureté*, sont à même d'élever l'homme. Pour Nietzsche, la liberté n'est pas une donnée initiale :

elle est une conquête, contre soi et contre autrui au besoin. La liberté est libération de puissance. La plasticité de l'homme fait qu'il est créateur et créature – et que c'est à la « grande politique » d'œuvrer à ce que l'homme peut devenir : le Surhumain.

Pour notre part, nous pensons que l'œuvre de l'éducation doit prendre l'être à éduquer comme une fin, indépendamment de toute grande politique (au sens nietzschéen du terme). L'émancipation et la culture de ses facultés pour elles-mêmes doivent être les objectifs, au fond plus humbles, des pédagogues qui ne veulent pas élever des « races ». Plus humbles, et pourtant plus délicats, car il ne s'agit pas de réserver l'élévation (plutôt que l'élevage) aux *happy few*. Et surtout, nous pensons que ce n'est pas un paradoxe mais une véritable contradiction que de vouloir élever avec des moyens contraires à toute élévation. On ne développe pas l'indépendance d'esprit en l'asservissant. Nietzsche, du reste, l'accorderait : pour les masses, le résultat en serait un terrifiant conformisme. Mais Nietzsche n'a cure des masses, qu'il méprise : il est tourné vers l'exception résiliente, qui jusqu'alors n'a émergé que par le fait du hasard, celle qui saura un jour créer parce qu'elle aura appris à obéir. C'est là ce que nous contestons doublement : d'une part, les masses ne doivent pas être sacrifiées au profit d'une élite culturelle ; d'autre part, la contrainte (« à deux doigts de la tyrannie, au seuil même du danger d'asservissement », écrit Nietzsche au §38 du *Crépuscule des idoles*, 2005, p.203) au fond martiale (« La guerre élève à la liberté [...] L'homme libre est *guerrier*. », 2005, p. 203) n'est sans doute pas un procédé approprié pour créer de la création. Elle est bien plus propre à créer des névroses et des troubles de la personnalité que de la grandeur – à supposer d'ailleurs que la grandeur louée par Nietzsche soit autre chose qu'une névrose (et sans doute pas une « névrose de la santé », comme le philosophe l'estimait pourtant au §4 de son *Essai d'autocritique* consacré à *La Naissance de la tragédie*, 1993, p.26).

### 1.3. Problèmes liés.

#### 1.3.1 Antinomie 1 : socialiser avec quelle société ?

Le concept de *socialisation* est ambigu. On peut réduire toute l'éducation à cette fonction. Mais il faut aussitôt, alors demander, à la suite d'Olivier Rebol : « “La socialisation” : c'est intégrer l'enfant à la société, mais à quelle société ? » (*La Philosophie de l'éducation*, p. 10)

### **Socialisations.**

Tant qu'il sera en lien avec autrui, le sujet pourra être dit socialisé : mais quel genre de lien veut-on ? Veut-on un lien d'obéissance et de conformisme ? Voici le dressage. Veut-on un lien de dialogue et de liberté ? Voici l'élévation, la véritable éducation.

S'agit-il de socialiser avec les seuls contemporains et la seule cité d'appartenance du sujet ? On parlera alors de dressage : on exige du sujet socialisé qu'il se conforme aux normes de son temps et de sa localité. S'agit-il de socialiser avec la société humaine en son entier, par-delà les frontières, au-delà du cercle (toujours étroit) du présent ? S'agit-il de socialiser avec l'avenir, avec la société *possible* ? On parlera alors d'élever : on invite le sujet à se déprendre des liens contingents qu'il entretient avec le monde *hic et nunc* pour s'approprier la Culture.

### **Socialiser ou émanciper ?**

Cette antinomie de l'éducation pourrait être présentée autrement : socialiser ou émanciper. On aimerait, on voudrait répondre : les deux. Mais, à l'extrême, n'y a-t-il pas risque d'antinomie ? L'émancipation, la libération à l'égard de tout préjugé, y compris sociaux, le développement de l'esprit critique (y compris à l'encontre des structures sociales) : s'agit-il là d'un idéal compatible avec l'obéissance exigée dans l'ordre social ? Le cas de désobéissance civile ou l'exemple récent des lanceurs d'alerte mérite à cet égard toute notre attention : c'est là le comble de l'émancipation, et on voit (notamment concernant les lanceurs d'alerte) les États hésitent entre un éloge formel (il faut protéger les lanceurs d'alerte) et un formalisme juridique qui encadre ladite désobéissance pour mieux la contrôler et l'abolir comme désobéissance. Éduquer, est-ce susciter des vocations de lanceurs d'alertes, y compris dans l'illégalité ; est-ce inciter à désobéir ? Il y a certes un paradoxe, que le groupe de Palo Alto a bien compris, à formuler une injonction du genre : désobéissez ; car alors la désobéissance induite n'est que l'effet d'une obéissance.

Toute la question est donc : éduquer, est-ce apprendre la simple obéissance ou au contraire la dangereuse et vigoureuse désobéissance ? Les désobéissants sont-ils des bons ou des mauvais citoyens – d'authentiques citoyens ou des hors-la-loi, selon le titre de l'œuvre de Manuel Cervera-Marzal (MAUSS, 2016) ?



## L'économie contre la culture ?

Nous soutenons donc l'idée que la « socialisation » a deux significations différentes. Un sens *économique*, quand on socialise avec la société présente ; un sens *culturel*, quand on socialise avec les générations passées ou à venir. La culture, au sens d'Hannah Arendt, consiste à produire des œuvres aussi durables que possibles – qui ne se consomment pas. Socialisation économique et dressage sont donc corrélés (sont-ils identiques pour autant ?). On peut cependant poser que l'éducation devrait avoir un sens culturel sous peine de la réduire à un ajustement aux exigences économiques de la société.

Peut-on considérer que seule une minorité peut accéder à la culture ? Et peut donc être élevée ? Et que la majorité ne peut guère prétendre à autre chose qu'à du dressage ? C'est ce que pense Nietzsche, par exemple, qui estime que les masses ne sont que des moyens pour parvenir à la culture (« Une culture élevée est une pyramide : elle ne peut reposer que sur une base, elle a pour condition première une médiocrité fortement et sainement consolidée. », Nietzsche, 1994, p. 124) et peuvent donc être, en un sens, sacrifiées.

Nous récusons radicalement ce préjugé, qui ne vise qu'à asseoir le dressage sur une pseudo-évidence. Nous estimons au contraire que toute philosophie de l'éducation doit reposer sur un *principe d'éducabilité*. L'éducation, pensons-nous, doit viser à transformer les êtres à former en individus aussi indépendants que possibles, et non pas à les réduire au statut d'automates obéissants. L'utilité sociale que l'État, par exemple, doit obtenir des sujets à éduquer doit plier devant l'intérêt que l'humanité en tirerait. Le seul moyen de sortir de l'antinomie État/humanité est de présupposer que l'État actuel dans lequel nous vivons est habité par un idéal d'humanité – telle est la proposition de Durkheim par exemple, dont l'optimisme nous paraît cependant très propre à entretenir toutes les illusions. Nous ne sommes pas sûrs que l'antinomie puisse être résolue.

Cette clause d'humanité n'est pas facile à respecter : elle nous fait pencher du côté d'un idéalisme, très dommageable à une quelconque incarnation. Mais sans elle, ne risque-t-on de tendre vers un nationalisme, plus dommageable encore aux principes de l'éducation ? À tout prendre, nous préférons une éducation idéale qui n'existe pas à une éducation réelle qui a renoncé à ses exigences : au moins n'aurons-nous pas cautionné un *moindre mal* qui n'est jamais un bien, et qui, trop souvent, n'est qu'un prétexte pour faire le mal dont on se défend. La moraline, trop souvent, n'est que l'alibi du cynisme. Sur les principes moins qu'ailleurs il faut accepter de transiger, car rien n'est pire que la *résignation*.

### **Normalisations.**

L'ambiguïté du terme « socialisation » se retrouve avec celui de « normalisation ».

De quel humain normal s'agit-il ? S'agit-il de l'être normal *de facto* (c'est ainsi que Foucault par exemple entend ce terme dans *Surveiller et punir*) ? Il est alors question de dresser les corps. S'agit-il d'être normal *de jure* (c'est ainsi que Annamaria Montessori, par exemple, comprend le terme, comme idéal d'une éducation respectant l'esprit absorbant de l'enfant) ? Il sera alors question d'élever.

Quelle normalité veut-on ? Plus précisément : quelle normativité veut-on ? Quelle norme devra nous servir de fil directeur ?

Le problème de se satisfaire d'une normativité *de facto* est de réduire le possible à l'effectif : quelle est l'ambition d'une éducation qui se contente du faisable, c'est-à-dire de ce qui se fait ? Le problème inverse, celui d'invoquer une normativité qui n'est pas encore, est d'encourir le blâme d'utopie. En matière d'invention normative, qu'est-ce qui est *possible* ?

L'éducation doit-elle se contenter de rendre *normal* ? Ou bien doit-elle viser le *plus que normal* ?

### **1.3.2 Antinomie 2 : L'urgence autorise-t-elle le dressage ?**

#### **Supériorité axiologique de l'élévation sur le dressage.**

Il ne fait guère de doute, au point de vue éducatif et moral où nous nous plaçons, que le projet d'élever vaut davantage que celui de dresser. En matière d'éducation, la visée doit (d'abord ?) être celle de l'élévation.

Cette hiérarchie pourrait être contestable, au point de vue d'une politique étroite qui n'exige que l'obéissance des sujets. Le politique doit gouverner des hommes ; et l'homme le plus docile sera le plus gouvernable. En matière politique, l'obéissance des sujets est une vertu – elle est même, peut-être, *la* vertu par excellence. On l'appelle, parfois, « respect », voire : « respect dû à l'autorité ». C'est confondre (intentionnellement ?) pouvoir et autorité.

Du point de vue de la philosophie éducative et morale, en revanche, rien n'est moins assuré. L'obéissance n'est vertu que problématiquement. Aussi le bon citoyen ne doit-il pas obéir inconditionnellement : il doit pouvoir *s'élever* contre un pouvoir qu'il estime injuste. Toute la difficulté est qu'il doit le faire au nom d'un idéal d'humanité, non pas à celui d'un idéal

étroit. S'élever contre le pouvoir au nom d'un profit personnel, c'est s'abaisser ; s'élever contre un pouvoir au nom d'un idéal qui transcende l'intérêt particulier, c'est véritablement s'élever. Mais il paraît bien difficile d'établir une règle qui permette *a priori* de pouvoir distinguer entre ces deux motivations. Faute d'une telle règle, faudrait-il se résigner et se soumettre ?

Si élever vaut mieux que dresser, ne peut-il pas y avoir des épisodes critiques qui requièrent de suspendre la visée d'émancipation au profit d'une action qui n'est qu'efficace et salvatrice ? *Salus populi suprema lex* ; et peut-être le dressage sera-t-il parfois plus efficace, quand l'urgence de la situation l'exige, que la noble et belle élévation.

Cette question de l'urgence est centrale, et on ne saurait la sous-estimer. Elle conduit à réfléchir sur ce que devrait être un état d'exception. Mais dans quelle mesure doit-on accepter de se laisser gagner par un état d'exception qui contredit aussi directement les fins et les moyens de l'éducation ?

### **Statique et dynamique.**

Les points de vue statique et dynamique s'opposent.

Au point de vue statique, l'urgence d'une situation fait qu'on peut légitimement contraindre : pourquoi se priver d'une ressource en des temps impérieux ? On peut même convenir que la contrainte et le dressage ne sont pas, à long terme, des procédés efficaces : au point de vue statique, il suffit que le moyen engagé soit efficace le plus immédiatement possible pour l'autoriser. Aux vues courtes, l'efficacité à court-terme suffit.

Au point de vue dynamique, au contraire, invoquer l'urgence et, en son nom, reconnaître l'efficacité de l'état agentique induit par le dressage, c'est prendre le risque d'une facilité : celle d'en faire une situation *normale*, de banaliser ce qui ne devait être qu'exceptionnel, de pérenniser ce qui ne devait être que temporaire. Ce qui était d'abord une facilité risque toujours d'engager une pernicieuse surenchère. Pire encore : le fait même de s'autoriser de l'exception et de l'état d'urgence n'entrouvre-t-il pas la porte à la dérive de leur normalisation ? L'urgence n'est-elle pas l'alibi du diable ?

Nous ne nions pas qu'il y ait parfois, effectivement des situations qui nécessitent de suspendre l'intérêt pédagogique ; nul n'est infallible et on ne saurait tout prévoir. Mais cette *ultima ratio* qu'on se donne ne risque-t-elle pas de devenir une terrible tentation pour n'avoir pas à se donner les moyens d'être ambitieux ? À quoi bon coopérer quand la supériorité par la

force est acquise ? Ne risque-t-on pas alors de se condamner à agir dans l'urgence, dans un éternel court terme – et ainsi à se priver d'un horizon qui transcende l'urgence des temps présents ? Ne risque-t-on pas de normaliser l'urgence, et de faire du dressage la norme éducative ?

### 1.3.5 Antinomie 3 : l'individu contre la société ?

Une difficulté majeure qui découle de cette division entre dressage et élévation serait de devoir choisir entre la société et l'individu. Entre développer des qualités sociales (individu ajusté à son environnement social) et développer des qualités morales (individu ajusté à lui-même, meilleure croissance harmonieuse de ses facultés), que faut-il choisir ? Des êtres utiles mais assujettis ? Des êtres épanouis mais anti-sociaux ? Des instruments ? ou des atomes ?

Cette difficulté est, d'après John Dewey, « le problème ultime de toute l'éducation » :

Le problème ultime de toute l'éducation réside dans la coordination des facteurs psychologique et social. Le psychologique requiert que l'individu ait la libre utilisation de toutes ses capacités personnelles, et, donc d'être individuellement analysé de façon à ce que les lois de sa propre structure soient considérées. Le facteur sociologique requiert que l'individu soit familier avec l'environnement social dans lequel il vit, dans toutes ses relations importantes, et qu'il soit formé à tenir compte de ces rapports dans ses propres activités. La coordination exige donc que l'enfant soit capable de s'exprimer, mais de façon à réaliser des fins sociales. (cité par Houssaye, 1994, p. 127)

Nous estimons que cette contradiction est possible, mais n'a rien de nécessaire. Cette opposition est souvent mobilisée afin de justifier le dressage. Nous soutiendrons, à la suite de Guyau, qu'un être qui a développé ses facultés sur un plan *moral* deviendra *social* par là-même. Dewey estimait pour sa part que le développement de l'individu et de la société se soutiennent mutuellement – la démocratie n'est pas qu'un mode de gouvernement, mais un mode de vie animé par des citoyens émancipés, à même de ressourcer le lien social.

C'est cette difficulté qu'aborde encore Olivier Rebol dans son chapitre : *Les fins de l'éducation : pour la société ou pour l'enfant ?* (2010, p. 23). Sa réponse nous paraît pertinente : « entre l'individu et la (c'est-à-dire une) société, il existe un troisième terme, qui est *l'humanité*. » (2010, p. 24). C'est cette humanisation que l'éducation vise, par le social, mais au-delà du social actuel : « Car, au-delà de toutes les cultures, il y a la culture », cette dernière étant visées par celles-là. « Ainsi, conclut Rebol, il nous semble que la fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine. » Mais que faire quand la culture présente s'éloigne de cet idéal ? Que peut-on (s')autoriser ?

Carl Rogers a écrit dans cette veine :

il n'est pas nécessaire de nous demander qui va [...] rendre social [l'être délivré de sa "défensivité"], car l'un de ses besoins les plus profonds, c'est précisément le rapprochement et la communication avec autrui. Du fait qu'il est pleinement lui-même, il ne peut s'empêcher d'être véritablement social. » (Rogers, 1972, p. 291)

Il y a peut-être de la naïveté dans ces vues ; sans doute de l'optimisme. Mais un éducateur peut-il se permettre d'être pessimiste – et d'anticiper le pire, au risque de le faire advenir par ses craintes mêmes ?

Les savants, les artistes qui ont créé de la nouveauté *devaient* être non-conformistes. Ils l'ont été ; et leur œuvre a ensuite profité à toute l'humanité. Beaucoup ont vécu le poids des institutions comme étouffant et aliénant ; et il a leur a fallu ne pas céder à cette pression sociale pour libérer leur talent.

Peut-on être un bon citoyen en sa Nation si on ne se sent pas citoyen de cette Nation plus large qu'est le monde ? Peut-on être un bon citoyen si on n'est pas cosmopolite ? À l'inverse, le cosmopolite (en acte, et non en parole seulement) peut-il être autre chose qu'un bon citoyen ? Le dressage favorise tous les nationalismes. L'élévation fait qu'on se sent plus humain que patriote même.

Il est vrai, remarque Rousseau, que le cosmopolitisme peut devenir un alibi pour n'avoir pas à aimer son prochain : « Défiez-vous de ces cosmopolites qui vont chercher loin dans leurs livres des devoirs qu'ils dédaignent de remplir autour d'eux. Tel philosophe aime les Tartares, pour être dispensé d'aimer ses voisins. » (Rousseau, 1971b, p. 21) Il faut un cosmopolitisme authentique, qui ne soit pas qu'une pose.

Vivre sa vie pleinement, c'est devenir généreux. Cette générosité peut se diriger à l'endroit de la génération actuelle ou des générations à venir – dans le système de la Culture, par exemple. Il est vrai qu'il y a un risque de contradiction qu'on observe dans l'anarchisme révolutionnaire de Kropotkine par exemple : tellement aimer l'humanité qu'on est prêt à lui sacrifier des humains actuels... par des actes terroristes (ainsi de Kropotkine, qui, dans *La Morale anarchiste*, n'hésite pas à justifier les attentats terroristes par l'humanisme) ! La socialisation à venir ne doit pas se faire au détriment de la socialisation avec le présent – mais cette exigence ne devrait-elle pas être symétrique ? Refuser toute socialisation présente qui compromette la socialisation avec l'avenir ? Mais celle-ci paraîtra toujours abstraite, et l'homme habitué à privilégier le présent ne risque-t-il pas purement et simplement d'oublier l'avenir – et ce qui est spatialement éloigné ?

### **Conclusion : la sanction au sein de cette antinomie ?**

Revenons à notre question originelle : la sanction est-elle éducative ? Dédoublons-la désormais. La sanction sert-elle à dresser, à élever – aux deux ou ni à l'un ni à l'autre ?

Il ne fait guère de doute que la sanction a pour visée directe de *dresser*. Avec la sanction, on joue avec les affects de crainte et de récompense : en sollicitant les actions et réactions de l'individu, on ne cherche pas à lui apprendre une autodétermination, mais à déterminer sa conduite en raison de facteurs exogènes. L'effet est atteint quand le sujet est amené à obéir – peu important ses motivations réelles (en pédagogie : qu'il ait envie d'apprendre ou qu'il ait juste peur des conséquences d'un non-apprentissage, la note ne sanctionne qu'un résultat objectif).

Il va sans dire que la sanction est à même de promouvoir une socialisation comprise comme conditionnement comportemental. La question est : la sanction peut-elle faire davantage que dresser ? La sanction peut-elle conduire à une élévation ? Ou bien est-elle un moyen qui, comme tel, la confine à être l'instrument du dressage ?

Avant d'affronter cette question, il nous faut au préalable définir *précisément* ce qu'il faut entendre par sanction. Nous verrons qu'une telle définition n'a rien d'aisé ni de neutre.

## 2. Qu'est-ce qu'une sanction ?

La notion est complexe : il nous faut pourtant la démêler *a minima* pour pouvoir progresser. Il y a nécessité de commencer par des définitions provisoires – la définition définitive, s'il en est, se trouvera au terme de ce chapitre.

Il s'agit moins de définir une essence (ou οὐσία, qui rappelle la fameuse réponse de Platon – ἡ εἶδος – à la question socratique de la définition – τί ἐστὶ – ) que de caractériser pour éviter les confusions. Qui sanctionne ? Qu'est-ce qui est sanctionné ? Comment sanctionne-t-on ? Enfin, dans la partie suivante, nous verrons : pourquoi (ou plutôt : pour quoi) sanctionne-t-on ?

### 2.1 Étymologie.

L'étymologie du mot « sanction » nous renseigne moins sur ce qu'elle *est* que sur son *effet*. Du latin *sancire*, qui signifie « rendre *sanctus* », la sanction sanctifie – et, en un sens élargi (car il n'est pas aisé de distinguer la sanctification de la sacralisation), la sanction rend sacré, sacralise.

Mais que sacralise-t-elle ? Sans doute, l'autorité en droit de sanctionner. La sanction a donc comme mission de sanctifier l'autorité : apposer comme une marque de religiosité au détenteur du pouvoir, sinon au pouvoir lui-même. Étymologiquement, la sanction est l'auréole du pouvoir, peut-être sa marque distinctive : elle confère à l'autorité son aura ; elle relève d'une symbolique de l'efficacité. Elle est d'abord un signe : si seul celui qui est autorisé peut sanctionner, la sanction, en retour, constitue la signature de l'autorisation – peut-être même un principe. On pourrait dire, en pastichant Pascal (fragment 60 dans l'édition Lafuma, Pascal, 1972, p. 507), que c'est la sanction, et non la coutume, qui est le « fondement mystique de [l'] autorité ».

À ces considérations proprement politiques (puisqu'elles appréhendent la sanction comme sanctuarisation de l'autorité), on peut ajouter l'idée que l'efficacité de la sanction ne tient pas nécessairement à son actualité mais à son statut de *puissance*. L'efficacité de la sanction tient à la menace qu'elle fait peser. L'économie de son effet tient au fait qu'elle n'a pas à être appliquée ; qu'elle hante, qu'elle fasse peur : cela suffit. En ce sens, pas de sanction sans prévoyance, donc sans prévisibilité, sans publicité ; et cette publicité doit idéalement



s'accompagner de crainte. La sanction ne doit pas se contenter d'exister pour être efficace : elle doit encore être connue ; et son efficacité s'étend à mesure qu'elle est intériorisée à la manière d'un automatisme. L'idéal de la sanction, dans l'économie du pouvoir qu'elle soutient, est d'être considérée comme une conséquence naturelle, logique et nécessaire, inévitable de la transgression. Son destin est d'être implacable, aussi peu négociable que la loi dont elle est le glaive.

Cet effet de la sanction nous renseigne sur sa nature : elle est un (effet de) pouvoir. La sanction semble ne pas pouvoir échapper à son destin politique, au sens où elle renvoie toujours à un pouvoir qui s'autorise de la sanction.

Mais que fait ce pouvoir ? Comment s'applique-t-il ? Qu'est-ce que la sanction sanctionne ? Et, par-delà l'obéissance que suscite la crainte, que vaut-elle en termes éducatifs ?

## 2.2 Usages du terme

Regardons l'usage quotidien du mot sanction : nous verrons sa signification s'esquisser par le jeu des comparaisons avec d'autres termes qui lui sont apparentés.

Une sanction peut s'appliquer à une personne (on sanctionne Pierre), un comportement ponctuel (on sanctionne une mauvaise conduite), le résultat d'une activité de longue haleine (l'examen qui sanctionne une année de travail).

De manière élargie, la sanction peut s'entendre comme conséquence logique et naturelle de toute activité (la nature sanctionne l'inadaptation du moins apte). Mais n'y a-t-il pas, de toute évidence, de l'anthropomorphisme dans cet élargissement, puisqu'on fait *comme si* la nature *voulait* sanctionner ?

La sanction peut être positive (rétribution ou récompense : ainsi les « félicitations du jury » sanctionnent le travail d'un étudiant) ou négative (retenue ou punition). Ce sens négatif est généralement retenu : la sanction est alors objet de crainte tandis que, *stricto sensu*, elle peut être considérée comme la conclusion, heureuse ou malheureuse, d'une activité. La sanction évoque davantage la peine que la récompense.

Une cause remarquable de confusion réside dans le fait qu'on peut vivre comme une sanction (peine) une conséquence qui n'a pas été voulue comme une sanction. Ce que l'on ressent en subissant une sanction ne doit pas nécessairement être référée à l'intention de sanctionner d'un tiers. C'est ainsi qu'une note peut apparaître comme une sanction (peine) pour celui qui la reçoit, mais non pour celui qui la donne. Cette dimension subjective de la

sanction (ce que nous nommons son vécu phénoménologique) est capitale, et engage un rapport déterminé à l'autorité (même lorsque l'autorité en question n'a pas l'intention d'engager un rapport d'autorité). Autrement dit, il ne suffit pas de ne pas vouloir de sanction pour la faire disparaître à titre de vécu : il se pourrait fort bien que l'habitude d'avoir été sanctionné conditionne un rapport à l'éducateur qui ne s'efface pas avec la disparition de la sanction. Le cadre institué avec la sanction maintient son homéostasie, avec ses particularités, même lorsqu'on a supprimé l'une des causes génératives du cadre. Ceci dit, nous ne réduirons pas la sanction à ce vécu, qui présuppose qu'une intention plus ou moins explicite de sanctionner s'est manifestée. La sanction ne relève pas d'une conséquence in-intentionnelle : il n'y a pas de sanction là où il n'y a pas volonté manifeste de sanctionner, là où l'on ne saurait soupçonner d'intention. Mais il nous semble aussi qu'on ne peut parler de sanction que lorsque cette dernière est vécue aussi comme telle. Une sanction qui ne produit pas le sentiment qu'elle en est une rate sa visée (est-elle autre chose, alors, qu'une punition voire un châtement ?) ; de même, une situation qui est vécue comme une sanction alors qu'il n'y avait nulle intention de sanctionner n'est pas une sanction à strictement parler, mais une simple conséquence naturelle. Pour qu'il ait sanction, il faut qu'intention et vécu soient appropriés. Telle est peut-être la raison pour laquelle la sanction a toujours d'abord été corporelle : la peine physique est certaine, et assure la sanction d'être vécue comme telle. Dans la souffrance du corps, l'intention de faire souffrir trouve toujours son écho explicite dans l'expérience du sujet.

### 2.3 Distinctions terminologiques.

Les distinctions que nous proposons ci-dessous sont « idéales », et seront suivies autant que possible. Toutefois, pour la clarté de l'exposé, lorsqu'un auteur sera amené à évoquer systématiquement, par exemple, le « châtement corporel », nous ferons *comme si* la distinction idéale entre sanction et châtement était abolie. Dans les distinctions suivantes, il y a bien quelque chose de commun, mais aussi des nuances dans ce qui est visé : ce sont ces nuances que nous souhaitons présenter, sans présomption de révolution ou d'achèvement.

#### 2.3.1 Sanction et punition.

Convenons d'abord que, la plupart du temps, l'usage permet une utilisation du terme de sanction qui se confond avec celui de punition. Ainsi nous serons régulièrement amenés, au

cours de ce travail, à prendre ces termes pour stricts synonymes – les auteurs que nous mobiliserons ne les distinguent généralement pas. Il n'en demeure pas moins qu'au fond nous pensons pouvoir opérer une différenciation entre les deux.

Tentons de séparer autant que possible la sanction de la punition, pour en faire comme des types-idéaux (au sens de Weber). Nous épurerons ainsi la sanction autant qu'il est possible de ses dérives – parvenus à ce type-idéal, nous pourrions procéder à l'analyse de ses fonctions. Si aucune de ces fonctions n'est reconnue comme légitime, nous pourrions estimer que l'idée de sanction dans une optique éducative aura été réfutée.

La sanction se distingue, donc, de la punition : cette dernière est nécessairement une peine. Si la sanction introduit un système de punition et/ou de récompense, on voit que la punition peut être conçue comme une partie de la sanction. Les antonymes le confirment : la punition s'oppose à la récompense, quand la sanction s'oppose (du moins semble s'opposer) à un libéral « laisser faire » (ou « laissez faire » ?).

Il faut cependant convenir que « sanction » a, le plus souvent, une signification répressive. C'est ainsi que Michel Foucault l'entend dans *Surveiller et punir* : la première règle de son étude est la suivante, qui assimile la sanction à un effet répressif de la punition : « Ne pas centrer l'étude des mécanismes punitifs sur leurs seuls effets "répressifs", sur leur seul côté de "sanction" [...] » (1975, p. 31). Dans l'absolu, et à condition de réduire (temporairement) la sanction à cette dimension répressive, « sanction » (au sens négatif) et « punition » peuvent être considérés comme des termes synonymes. Pris dans leur extension, « sanctionner la conduite de X » équivaut à « punir X pour sa conduite » - à condition, donc, de réduire la sanction à sa fonction répressive.

Cependant, même en assimilant la sanction à son versant répressif, on peut souligner une différence d'accent. Il y a une transitivité directe impersonnelle de la sanction (on sanctionne d'abord une conduite – ensuite la conduite *d'un individu*) quand la punition relève d'une transitivité directe personnelle (on punit quelqu'un en premier lieu). Ainsi, on sanctionne d'abord quelque chose, une conduite, et dans un second temps seulement, et potentiellement, l'individu. On sanctionne un mauvais comportement – celui de Pierre. La punition, en revanche, s'adresse davantage à la personne : on punit d'abord Pierre – potentiellement pour ce qu'il a fait.

C'est ce qu'Eirick Prairat nomme le « principe d'objectivation » : on ne sanctionne « pas l'intégrité d'une personne, mais un acte particulier qui a été commis dans une situation

particulière. On ne sanctionne pas un voleur mais un vol » (Prairat, 2003a, p. 88). Toutefois, contrairement à Eirick Prairat, nous pensons qu'il y a lieu de distinguer sanction et punition pour marquer ces deux tendances : la sanction portant sur l'acte (« l'indignité d'un comportement »), la punition sur la personne. Eirick Prairat ajoute que cette distinction permet un « principe de préservation » : avec la sanction, le sujet à éduquer n'est pas jugé quant à sa personne, mais évalué quant à sa conduite. L'enjeu personnologique s'en trouve considérablement allégé, pour le bien de l'être à éduquer : il est plus facile (manière étrange de signifier : il n'est pas impossible) de se départir d'un comportement estimé temporaire que d'un trait de caractère voire de personnalité jugé constitutif !

Peut-être la sanction ne porte-t-elle-même pas ultimement sur la conduite : ce n'est pas l'agresseur qui est visé par la sanction (il serait plutôt le sujet d'une punition) ni même l'agression (l'attribut du sujet), mais *l'agressivité* en tant que telle. Le sujet ne serait sanctionné qu'en tant qu'il incarne le vice qui seul est véritablement blâmable. Toutefois, même si le sujet (ou plutôt sa conduite) n'est que le passeur du mal, il n'en demeure pas moins que c'est lui qui est sanctionné. La sanction porte sur un particulier, non sur un universel – même si, idéalement, la sanction vise un au-delà du particulier. Il faut convenir que l'idéalité (prétextée ?) visée par la sanction se conjugue assez mal avec la matérialité nécessaire de son effectuation. Le destinataire direct de la sanction est toujours le sujet sensible, et jamais ce sur-destinataire qu'est l'infraction en soi.

Autre distinction possible : la sanction serait référée à une règle fixe, quand la punition se rapporterait davantage à l'arbitraire d'une subjectivité, à un emportement qui peut être réactionnel et passionnel. La sanction serait liée au νόμος, et la punition à θέμις. Le sujet sanctionné serait ainsi davantage en mesure de faire le lien entre son action et la sanction qu'il reçoit, que le sujet puni qui aurait le sentiment de *subir* la peine d'après le *bon plaisir* du détenteur de pouvoir. En ce sens, le sujet sanctionné participe à sa sanction puisqu'il est censé connaître les règles du « jeu » auquel il joue et ainsi comprendre en quoi il s'est rendu responsable de la sanction ; quand le sujet puni serait davantage *passif*. La sanction pourrait alors contribuer à une responsabilisation du sujet sanctionné, quand la punition aurait plutôt tendance à déresponsabiliser. Conséquence : il y a dans la punition un élément d'humiliation qu'on cherche précisément à conjurer dans la sanction. À ce titre, c'est dans la punition plus que dans la sanction qu'on trouve cet élément d'autorité personnelle, d'un pouvoir hiérarchique – et ce, même si la sanction suppose un pouvoir et donc une hiérarchie. La

question est : l'impersonnalité du pouvoir suffit-il à en absoudre les effets potentiellement dérégulateurs de la main qui frappe ?

Il peut y avoir de la cruauté dans la punition, en tant qu'elle se focalise davantage sur le sujet que sur sa conduite. En ce sens, punir, c'est sévir (du latin *saevus*, qui signifie « cruel »), ce qui se retrouve à un bien moindre degré dans la sanction.

Une dernière différenciation, enfin, entre sanction et punition : la punition semble hantée par une fonction expiatoire, quand la sanction paraît plus neutre quant à ses motivations. La punition, en effet, est personnelle : ainsi que l'écrit Gabriel Compayre, elle tend à « humilier l'élève, à lui faire honte de ses fautes dénoncées publiquement » (cité par Prairat, 1999a, p. 47). Il y a, dans le terme même de punition, un « héritage doloriste » (Prairat, 1997, p. 11) qui est moins présent dans la « sanction ». Et pourquoi faire souffrir, pourquoi humilier – sinon parce qu'on espère ainsi le purger de ses « mauvais » penchants ? Est-ce à dire toutefois que la sanction n'a rien à voir avec l'expiation ? Nous aurons à le déterminer.

### **2.3.2 Sanction et châtement.**

La sanction, avons-nous dit, porte sur la conduite plutôt que le sujet de la conduite : c'est qu'elle vise à améliorer (pour le dire dans les termes quelque peu simplistes du dualisme) plutôt l'âme que le corps – l'âme par le corps. Le châtement, quant à lui, est exclusivement corporel. S'il s'adresse à l'« âme », c'est pour la faire plier, la briser. « Que serait un châtement incorporel ? », demande Foucault (1975, p. 23), qui pose le lien entre châtement et souffrance corporelle.

C'est dire que si la sanction vise autre chose qu'elle-même (elle n'est qu'un moyen), le châtement semble être à lui-même sa propre fin. Son objet est de faire souffrir pour souffrir, quand la souffrance relative à la sanction est une souffrance en vue d'autre chose. Nous verrons cependant que certains penseurs ont estimé qu'il fallait sanctionner pour sanctionner – par principe.

Sanction et châtement sont tous deux publics (quant à la punition, on l'a vu, elle peut être abandonnée à la discrétion d'une subjectivité privée). Mais leur publicité est fort différente. La sanction se réfère à des règles censées être connues (et reconnues) de tous ; la sentence peut être rendue publique, mais son exécution n'a pas à l'être. Le corps peut être caché. Dans le châtement, au contraire, le corps est exposé ; le châtement se doit d'être exemplaire – par sa sévérité. En se faisant spectacle, le châtement devient violence explicite –

quoi qu'elle puisse être très encadrée. Lorsque la violence devient extrême (mais d'après quel critère ?), le châtement devient *supplice*. Ce que pense le sujet est relégué au second plan : sa souffrance seule est exigée. Par contraste, la sanction se veut plus discrète, anonyme : elle minimise la faute. On peut même se demander si, dans la sanction, il y a encore besoin de *faute* au sens fort ou si la transgression n'est pas seulement l'effet d'une *erreur* d'appréciation. Allons plus loin encore : si la transgression est celle d'un acte, imputé à un sujet responsable, le sentiment de la faute est-il nécessaire à la sanction ? Autrement dit, à la sanction comme exécution d'une peine prévisible, doit-on surajouter le remords considéré comme sanction intérieure ?

La sanction dépersonnalise ; le sujet n'a pas à être châtié. Le châtement condamne : la faute est personnelle, elle est attachée au sujet de manière substantielle (non à la manière d'un accident – *συμβεβηκός* –, qui appartient à une substance de manière non nécessaire, mais à la manière d'un propre – *ἴδιον* –, au sens d'Aristote (*Topiques*, 101b, 2011, p. 300), voire d'une définition - *ὄρος* – si on estime que la faute exprime l'essence du sujet).

Le châtement, par définition, constitue une mise en scène de la violence, à visée purificatrice (Eirick Prairat rappelle, dans *Éduquer et punir*, 1994, l'étymologie : « Châtier vient du latin *Castus* qui signifie pur. Châtier, à l'origine, c'est rendre pur », p. 33). La sanction, au contraire, se veut douce – non indulgente, mais rigoureuse et appropriée. Ce n'est pas la prévisibilité de la sanction qui la distingue du châtement : celui-ci peut être très codifié, comme le montre la forme extrême du châtement qu'est le supplice (celui de Damiens, par exemple, raconté par Foucault au début de *Surveiller et punir*).

Alain associe le châtement et l'expiation. On lit dans ses *Définitions* : « Châtement : C'est purification. Il y a loin du châtement à la peine ; la peine n'est qu'un état douloureux et forcé [...] » (cité par Prairat, 1999a, p. 11). D'après lui, la peine est inessentielle, et relève d'une contrainte sur la conduite. Le châtement, au contraire, vise à l'obligation : il doit être volontaire et engendrer une conversion. « Le châtement n'est point forcé ; il est accepté et même demandé comme étant la suite d'une volonté coupable ». Le châtement ne serait pas seulement accueilli avec soulagement : il serait recherché. Par le terme de « châtement », Alain nous semble évoquer davantage la *pénitence* que le châtement même. Les deux moments de sa proposition d'Alain nous semblent ainsi contestables : délier peine extérieure et châtement ; lier châtement et expiation. Le terme châtement peut avoir ce sens spécifique d'une volonté expiatoire qui tient pour rien la souffrance que le monde pourra lui infliger ; mais il est étrange

de l'y réduire. Il n'en demeure pas moins qu'à travers ce travail de clarification conceptuelle, Alain se montre partisan d'une conception expiatoire de la peine.

Résumons-nous : on châtie le vicieux pour ce qu'il est par une procédure publique d'humiliation ; on sanctionne une conduite vicieuse qui n'appartient pas en propre à son auteur. Le châtiment condamne la personne, quand la sanction cherche seulement à conjurer un certain genre de comportement. Si tous deux sont protocolaires, le châtiment relève du spectaculaire quand la sanction se veut discrète.

### 2.3.3 Sanction et correction.

Abordons d'abord les choses de manière purement conceptuelle.

La correction présuppose une norme de conduite à partir de laquelle la réalité est amendée. On corrige d'après un modèle qu'on se fait. La sanction, en revanche, présuppose une règle qui énonce des limites. En ce sens, la sanction est plus objective, en tant que la limite est explicite, quand le modèle selon lequel on corrige peut être subjectif et arbitraire.

Mais ces distinctions se brouillent : la sanction ne peut-elle pas être « normalisatrice », comme nous le verrons avec Foucault ? Dès lors, elle engage aussi un modèle, qui sanctionne les écarts : la sanction *corrige*.

Autre distinction possible : la correction semble relever davantage de la sphère privée que la sphère publique ; de l'éducation familiale que de l'institution scolaire.

Analysons maintenant sanction et correction sous l'angle juridique, puisque les deux notions sont liées sous l'expression « droit de correction ».

Alors que l'article 222-13 du Code Pénal français punit lourdement les punitions corporelles infligées aux enfants, la jurisprudence s'inspire de la coutume pour énoncer une norme *contra legem* : le droit de correction. La contradiction est patente : alors que la violence envers un enfant est considérée comme une circonstance aggravante lorsque l'auteur de ladite violence est un proche, la jurisprudence en exempt les parents. D'après Pierre-Brice Lebrun (2009), il s'agit d'un cas où la coutume prime sur la loi. Devant le flou des conditions d'application du droit de correction, le Tribunal de Police de Bordeaux, dans un jugement du 18 mars 1981, énonce que la violence doit être légère et être de nature éducative. Citons le jugement :

[...] si les châtiments corporels ou même le traditionnel droit de correction ne correspondent plus à l'état de nos mœurs, les parents et les enseignants possèdent toujours, dans un but éducatif, un pouvoir disciplinaire pouvant éventuellement s'exercer sur de jeunes enfants sous forme de gifles ou de tapes inoffensives. (cité par Delprat, 2006, p. 58)

Cette décision précise l'article 312 de l'ancien Code Pénal (le nouveau est entré en vigueur le premier mars 1994), qui punit toute violence faite à un enfant – exception faite des « violences légères ». C'est donc qu'il y a des violences légitimes – éducatives. Il n'y a pas de distinction entre sphère privée et sphère publique (l'éducateur peut être le parent ou l'enseignant).

Il est remarquable que l'article de loi sur l'abolition des violences corporelles adressées aux enfants, proposé fin 2016 dans le cadre de la loi Égalité et Citoyenneté, ait été censurée par le Conseil Constitutionnel le 26 janvier 2017 pour vice de forme : la violence éducative serait sans lien avec la question de l'égalité ou de la citoyenneté. Serait-ce donc que les enfants sont des sous-citoyens, qui ne mériteraient pas d'être protégés comme le sont les adultes ?

Le code napoléonien définissait le droit de correction comme « le droit d'infliger à l'enfant, en cas d'infraction à la discipline familiale, les sanctions qu'approuve la coutume ». Nos distinctions préalables (châtiment, correction, sanction) sont, dans le droit français, fondues sous l'expression « pouvoir disciplinaire », qui autorise des violences légères, « inoffensives ».

Mais quelle définition donner à « inoffensive » ? Une violence n'est-elle pas toujours une offense ? Comment une offense pourrait-elle, par définition, être inoffensive ? Comment peut-on l'autoriser (ou même la légitimer) sur les êtres qui sont, par définition, les plus vulnérables ? La contradiction du droit est là encore patente : les êtres qu'il faudrait protéger le plus s'avèrent les moins protégés. Le droit, parce que, sur ce point, il ne se fonde que sur la coutume, ne pense pas la *correction* : il présuppose un lien entre violence (légale) et éducation sans jamais s'assurer de l'existence de ce lien. À ce titre, la sanction est-elle autre chose qu'une violence légale, une violence autorisée ?



Mais encadrer juridiquement la violence, c'est la consacrer, c'est la normaliser. Or il n'est rien de pire qu'une coutume qui se fonde sur sa propre histoire pour se légitimer : elle donne l'illusion de la mesure en prétendant limiter les excès, alors que l'excès est peut-être dans le principe. Une origine n'est en rien un fondement, pas plus qu'une conviction n'est une preuve. Remarquons enfin que le droit de correction connaît des limites ; la correction ne doit pas devenir un « mauvais traitement ». Mais ces limites ne sont jamais explicites. Qui oserait normer objectivement ce qui est « inoffensif » ? Inoffensif pour l'intégrité physique de l'enfant ? Pour son intégrité mentale ? Pour sa confiance en soi ? Pour son estime de soi ? Il est fort à craindre qu'en partant dans des considérations de nature morale, l'inoffensivité, invocable à loisir tant que la survie biologique n'est pas menacée, soit infiniment délicate à définir.

Sur ce point, notre problématique rejoint celle d'une réflexion sur la *violence éducative ordinaire*. Certes, toute sanction n'est pas violence (nos distinctions préalables tentent justement de la poser comme limite, au double sens de limite posée à la conduite de l'être à éduquer, et de limite quant aux moyens employés par l'éducateur pour éduquer). Mais leur histoire commune est si resserrée, si fusionnelle même, que le glissement de la sanction à la violence se fait presque insensiblement. Il nous faudra prendre garde de ne pas rabattre l'une sur l'autre – même si, de fait, l'histoire de l'une recouvre presque toujours l'histoire de l'autre. Ce recouvrement *de fait* implique-t-il un recouvrement *de droit* ? Toute la question est de savoir si leur histoire peut se délier : peut-on penser une sanction sans violence ?

La législation française a très récemment évolué sur cette question. La proposition de loi du 17 octobre 2018 présentée par Maud Petit à l'Assemblée Nationale prévoit ainsi d'ajouter, après le deuxième alinéa de l'article 371-1 du code civil : « Les enfants ont droit à une éducation sans violence. Les titulaires de l'autorité parentale ne peuvent user de moyens d'humiliation tels que la violence physique et verbale, les punitions ou châtiments corporels, les souffrances morales. » La proposition était sans ambiguïté. Lors de son adoption le 29 novembre de la même année, voici le texte qui définit l'autorité parentale : « Elle s'exerce sans violences physiques ou psychologiques. » Le Sénat a adopté le mercredi 6 mars la proposition de loi de *Lutte contre toutes les violences éducatives ordinaires*, déposée par Laurence Rossignol le 22 janvier 2019 : se trouvera donc bien ajouté dans le Code Civil que « L'autorité parentale s'exerce sans violences physiques ou psychologiques. » Il convient toutefois de préciser trois points, portés à notre attention par l'Observatoire de la Violence Éducative Ordinaire (<https://www.oveo.org/>) :

- L'interdiction des châtiments corporels n'est pas explicite (alors qu'elle l'était dans la proposition de loi de Maud Petit)
- Le droit de correction n'a pas été explicitement aboli – ce qui revient *in fine* à l'autoriser pour les enfants, quand il est formellement interdit pour toutes les autres parties de la population.
- L'interdiction des violences ne s'applique pas à tous les lieux de vie de l'enfant.

Ce n'est pas à dire que ces propositions ne constituent pas des avancées significatives ; mais elles sont loin de mettre un terme à cette pratique coutumière (le droit de correction) que le droit a entérinée alors que la raison manquait. Un cynique pourrait dire que le texte est suffisamment consensuel et imprécis pour que chacun l'interprète comme il l'entend.

Avec le « droit de correction », toujours posé mais non pensé par le droit, nous voilà, au moins partiellement, dans notre sujet : on ne peut, en effet, nier que la forme historique de la sanction en éducation a été le châtiment corporel. Outre le problème de savoir ce qui distingue une violence légère d'une violence qui le serait moins, en quoi une violence (légère, et à supposer qu'on puisse fermement l'encadrer) peut-elle être considérée comme éducative ? Nous entendons par éducatif, non pas les moyens de *dresser* le comportement de l'enfant, mais de *l'élever* (au sens d'une élévation) au niveau d'une compréhension morale de sa conduite. Avec le droit de correction, la violence est légale : est-elle devenue *légitime* pour autant ? Le motif pédagogique qu'elle invoque est-il pertinent ? La violence (légère) est-elle incontournable ? Y a-t-il une part irréductible de dressage dans l'éducation ?

#### **2.3.4 Sanction et violence.**

Les termes sont corrélés, mais ne sont pas synonymes.

Du latin *vis*, la violence est la force qui se déploie sans limite, de manière excessive : il y a une ὕβρις de la violence. À ce titre, la sanction cherche précisément à congédier l'élément de violence, et son recours à la force se veut mesuré. De même, la violence peut être explosive, quand la sanction requiert un cadre serein pour opérer. Il y a dans la sanction une exigence de proportion (ou de proportionnalité) qu'ignore la violence. La violence peut être déchaînée quand la sanction, par contraste, enchaîne – mais cette chaîne même constitue la garantie d'un ordre stable.

Il y a de la force dans la sanction, mais non de la violence – à moins de présenter, de manière paradoxale, la sanction comme une violence légale. La question, alors se poserait de savoir si cette violence légale peut s'avérer légitime – suffirait-il d'encadrer la violence pour la transformer, presque alchimiquement, en tout autre chose ?

On ne saurait cependant réduire la violence à sa seule composante *physique*. Il y a des violences symboliques (Bourdieu) ou structurelles (Galtung) qui sont le produit de forces sociales. À supposer qu'on puisse expurger la sanction de tout élément de force physique (de toute peine adressée à la sensibilité), dans quelle mesure peut-on assurer que cette sanction soit exempte de violence symbolique ou structurelle ? On pourrait même considérer que l'intention la plus douce est susceptible d'engendrer un sentiment de violence, et qu'ainsi une sanction, par le caractère inconnaissable et insoupçonné de ses effets, est toujours à même de générer de la violence. La sanction serait toujours violence, plus ou moins symboliquement, plus ou moins en puissance, si on entend par violence le fait de tenir pour rien (ou pour négligeable) le vécu de l'autre, et notamment sa souffrance.

### 2.3.5 Définition provisoire de la sanction.

Sans statuer encore sur la *fonction* de la sanction, ni donc sur son caractère éducatif, on peut, par différenciation, envisager ce que serait la sanction telle que nous l'avons jusqu'à présent rationalisée.

La sanction porte sur une *conduite* (et non sur une personne), suivant un protocole *explicite, intentionnel et prévisible*, qui énonce une *peine ou récompense sensible, éprouvée comme telle* par le sujet auquel elle s'adresse, qui la *subit passivement* en cas de *transgression* caractérisée (ou de conformité aux attentes dans le cas d'une sanction positive), dont l'application n'est pas mise en *scène* à des fins d'exemplarité, qui exclut la *cruauté* de traitement et n'est *pas censée nuire* à celui qui en est l'objet. Cette *rétribution sensible*, qui emploie la *force* et exclut la *violence* (conçu comme excès de force), n'est pas censée être une *fin* mais un *moyen* dont la fonction est à déterminer.

Une réflexion rigoureuse devrait systématiquement distinguer entre ces termes apparentés mais non strictement synonymes. Dans la suite de notre texte, nous ne pourrions toujours, cependant, maintenir ces distinctions, essentiellement parce que les auteurs que nous étudierons ne les opèrent pas. Sanction, punition et châtiment sont ainsi bien souvent confondus.

Reste une dernière question : cette sanction idéale, telle que nous venons de la définir, existe-t-elle ? Peut-elle congédier totalement, par exemple, l'élément de violence ? Peut-elle devenir absolument étrangère à toute forme de cruauté ? Est-il possible d'assurer, enfin et surtout, que la sanction ne nuise pas au sujet elle s'adresse ?

## 2.4 Appendice : rapprochements, problèmes

### 2.4.1 Sanction et autorité.

La question de la sanction est étroitement liée à celle de l'autorité. La difficulté est d'établir la nature de la relation entre ces deux notions. La sanction est-elle liée à l'autorité ? Ou bien relève-t-elle d'une autre sphère ?

#### **L'autorité éducative : par-delà charisme, tradition et loi ?**

On connaît les classiques analyses de Max Weber dans *Le Savant et le politique* (1959) sur les fondements de la légitimité – laquelle est à l'origine du phénomène de domination, expression de l'autorité politique.

- Il y a d'abord la légitimité de la tradition, « l'autorité de l' "éternel hier" » (1959, p. 126).

- Il y a ensuite la légitimité charismatique, « fondée sur la grâce personnelle et extraordinaire d'un individu » ; l'autorité est alors toute personnelle et intransférable.

- Enfin il y a la légitimité rationnelle-légale, « en vertu de la croyance en la validité d'un statut légal et d'une "compétence" positive fondée sur des règles établies rationnellement » (1959, p. 127).

Mais ces distinctions de Weber valent pour l'ordre politique (dont le « moyen spécifique », d'après la formule célèbre, consiste à revendiquer « avec succès pour son propre compte *le monopole de la violence physique légitime* » (1959, p. 125) : elles ne sauraient valoir pour l'éducation. Un professeur n'est pas un chef (1959, p. 108), et c'est une erreur que la jeunesse exige de l'enseignant autre chose que « des analyses et des déterminations de faits ».

L'autorité de l'éducateur, s'il en est (elle est, à ce moment de notre travail, *problématique*), ne saurait être d'essence charismatique : il ne s'agit pas de dominer, par le prestige de sa personnalité, celle balbutiante des enfants. Attribuer l'autorité à la seule grâce

qui rayonne d'une individualité extraordinaire serait confondre l'ordre du politique avec l'ordre de la science : pour éclairer les esprits, il faut commencer par ne pas trop les éblouir par la fascination qu'exerce un leader, sans quoi on risque d'atrophier l'*esprit critique*, pourtant consubstantiel au projet éducatif. Enfin, il y aurait un problème structurel à faire reposer l'autorité éducative sur le charisme : c'est qu'on ne saurait institutionnaliser (rendre ordinaire) l'exception (l'extraordinaire). On ne saurait faire reposer la pérennité d'une institution sur la présence d'une idiosyncrasie – et telle est peut-être l'erreur de Platon dans la *République*, qui fait reposer la légitimité de Callipolis sur la troisième condition de possibilité de réalisation de la justice (livre V) : que le philosophe devienne roi, ou que le roi devienne philosophe.

L'autorité éducative ne saurait être fondée non plus sur la seule tradition. Que vaut, en effet, l'« argument » qui consiste à avancer qu'on a toujours fait ainsi ; et qu'on doit perpétuer ce qui a été fait jusqu'à présent ? Rien, et il suffit d'un soupçon à son égard pour qu'il soit invalidé. La tradition a cette force qu'elle est toute-puissante tant qu'on ne songe pas à la questionner ; sitôt qu'on la conteste, sa puissance obligatoire s'émousse, et ne retrouvera jamais son évidente grandeur d'antan. N'y a-t-il pas, du reste, des traditions qu'il vaut la peine d'abolir, du moins d'amender ? L'esprit critique, qui doit avoir sa place dans toute œuvre éducative, ne peut s'accommoder de la vénération du passé.

Enfin, il reste l'autorité rationnelle-légale – la rationalité étant le fondement supposé de la loi. Cette forme d'autorité, largement dominante aujourd'hui, repose sur l'idée qu'en vertu d'une compétence qui a été sélectionnée, un statut légal a été conféré au détenteur de cette dite compétence. L'autorité éducative coïnciderait alors avec l'autorité légale – mais à la condition exorbitante de considérer qu'il y a un moyen *objectif* de déceler infailliblement la compétence éducative, ce qui présuppose qu'on la connaît préalablement et qu'on la pourrait reconnaître. Or c'est précisément ce qui est en question. L'autorité légale ne sera donc éducative que si elle est éducative : voilà le diallèle auquel on s'expose si on ramène l'autorité éducative à la version légale de la domination.

Il ne s'agit pas d'affirmer que l'autorité éducative (à supposer que l'éducation doit faire œuvre d'autorité) doit être expurgée de ces formes d'autorité. On peut concevoir une autorité éducative qui, *en plus* (par accident pourrait-on dire), aurait une de ces trois dimensions (charismatique ; traditionnelle ; légale). Mais l'autorité éducative, s'il en est, ne saurait se

réduire, dans son essence, à l'une de ces trois formes de domination politique. Il y a dans l'autorité éducative autre chose, un élément d'une autre nature, et qui n'est pas aisé à déceler.

Quoi qu'il en soit, relativement à notre problème, on voit que ces trois formes d'autorité théorisées par Weber s'accompagnent d'une autorisation à sanctionner (l'individualité charismatique, la tradition et la loi) – conséquence d'une politisation explicite de l'autorité par Weber dans son texte. Or peut-être le propre de l'autorité est-il de n'avoir pas à sanctionner, ainsi que l'estime Hannah Arendt.

### ***Auctoritas, potestas* et persuasion.**

Hannah Arendt, en effet, oppose l'autorité à la force de la contrainte (qui suppose la hiérarchie, et produit violence, βία ; ce pouvoir peut être rapproché du *potestas* en latin) ainsi qu'à la persuasion du dialogue (πείθειν qui suppose l'égalité). L'autorité serait une « hiérarchie [...] dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée » (*La Crise de la culture*, 1995, p. 123) ; une « obéissance librement consentie ». Elle est une supériorité considérée comme *légitime* par celui auquel elle s'adresse – elle est un augmenteur.

L'*auctoritas* relève « de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit » (Prairat, 2012) : elle ne nécessite pas le recours à la sanction, puisqu'elle ne relève pas de la coercition. L'autorité n'est pas un pouvoir : elle est un « sur-pouvoir » (selon l'expression d'Alain Renaut, 2004, p. 41) qui confère une légitimité « indiscutable », incontestable. Il y a, au fondement de l'autorité, une croyance (une foi ?) du sujet qui lui obéit qui confère à l'autorité une plus-value qui la désarme.

Pour Hannah Arendt, l'autorité est si fortement liée à la religion et à la tradition que si l'un de ces piliers disparaît, les autres formes de l'autorité sont destinées à s'effondrer. C'est dans l'expérience romaine qu'elle voit « l'unique expérience politique qui a introduit l'autorité comme mot, concept et réalité dans notre histoire » (1995, p. 138) ; expérience qui s'est achevée avec l'expérience de la modernité, l'ouvrant à une crise dont nous ne sommes pas sortis.

Rapportons ces réflexions sur l'autorité à notre problème de la sanction. On comprend que l'autorité, pas davantage que la persuasion, n'a à sanctionner : la sanction relève du *potestas*. En ce sens, si c'est l'autorité (et non le pouvoir) qui fonde l'éducation, la sanction (qui relève du pouvoir) apparaît comme un élément étranger au processus éducatif. Il est

pourtant de notoriété que les éducateurs sanctionnent et que *presque toujours* ils ont sanctionné : la sanction est le pouvoir magistral par excellence. Toute la question est de savoir dans quelle mesure ce *potestas* du professeur n'est pas amené à contredire son autorité : quelle autorité (par définition légitime, si on suit Arendt) a besoin du glaive pour se faire (librement) obéir ? Étrange reconnaissance d'un sur-pouvoir que celle qui requiert pourtant la force pour être reconnue : c'est que ce sur-pouvoir, cet augmenteur n'est pas si évident.

Ajoutons : nous pensons que cette autorité n'a jamais été évidente dès lors qu'on pose la question ; et que s'il a toujours fallu la coercition pour « persuader » les corps, c'est que l'autorité n'a peut-être pas été si distincte du *potestas* conceptualisé (idéalisé ?) par H. Arendt. Car il y a bien un élément d'idéalisation qui n'a pas échappé à Alain Renaut : le processus d'égalisation, déjà observé par Tocqueville, conduit Hannah Arendt à évoquer un « nivellement », défavorable aux élèves les plus doués ; si bien que, avec la crise, la situation des enfants serait devenue « pire qu'avant ». « Avant quoi ? » demande sans détour Alain Renaut (2002, p. 142) : faudrait-il vraiment considérer comme une régression le processus d'autonomisation de l'enfant, le fait qu'il soit désormais porteur de droits ? Nous ne pouvons que souscrire pleinement à la remarque d'A. Renaut :

    Pour prétendre que la reconnaissance de l'enfant comme un être libre, porteur de droits, a conduit en fait à un système d'enfermement ou d'exclusion pire encore que ce qui existait auparavant, on fait subir d'extravagantes idéalizations à ce qu'avaient été antérieurement les dispositifs sociaux et culturels concernant les petits d'hommes. (Renaut, 2002, p. 144)

Aussi le concept d'autorité nous paraît problématique (son principe logique contredisant l'histoire des pratiques qui l'entoure) : une telle autorité a-t-elle déjà existé (en éducation) ou bien ne relève-t-elle pas d'une illusion rétrospective ? C'est donc que l'autorité, contrairement à ce que théorise Hannah Arendt, n'est pas si distincte du pouvoir.

Ainsi la notion d'autorité comprise comme hiérarchie juste, sans persuasion ni pouvoir, et qui œuvre par excellence dans le domaine éducatif, n'entretient pas avec la sanction un lien

évident. C'est dire qu'affirmer le caractère éducatif de la sanction, comme œuvre d'autorité qui ne doit rien au pouvoir, n'a rien d'une proposition analytique (au sens de Kant).

On peut aller plus loin, et soutenir que philosopher sur l'autorité (et partant sa légitimité), c'est déjà prendre acte de son *déclin*, lequel est *irréversible*. Il suffit d'avoir été sceptique une fois, et l'autorité de l'autorité s'en trouve destituée, désacralisée, saccagée même. Lorsque les étudiants de mai 1968 demandèrent à Paul Ricoeur : « Qu'est-ce que vous avez de plus que nous ? », ce dernier a répondu : « j'ai lu plus de livres que vous ». La réponse de Ricoeur n'était assurément pas satisfaisante : est-ce vraiment la *quantité* de livres qui fait (l')autorité ? Mais, à bien sonder le problème, il se trouve qu'aucune réponse n'aurait été suffisante face au défi que constitue le geste même d'interroger l'autorité.

### **Le fait de l'autorité et ses raisons.**

Paradoxe : si l'autorité ne semble pas pouvoir être fondée, demeure le *fait* de l'autorité.

Dans leur ouvrage *Conditions de l'éducation* (2008), Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi proposent de comprendre indirectement le phénomène d'autorité en demandant *pourquoi* il y a autorité. Car si l'autorité est devenue un « principe indéfendable » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, p. 136), demeure pourtant le *fait* de l'autorité, avec ses « transferts clandestins », ses dénis formels et sa réalité délétère.

Pour les auteurs, l'autorité n'est pas le pouvoir (institutionnel) ou la puissance (contrainte) – et c'est dans l'éducation que l'autorité se donne le plus à voir dépouillée de ces attributs secondaires (mais par lesquels elle s'est historiquement manifestée). C'est dans l'éducation encore que l'autorité se détache de ses incarnations historiques (mais au fond inessentiels) que sont la religion et la tradition (qu'Hannah Arendt comprend comme une « trinité à ne pas séparer »). Car dans l'éducation se présente une *autorité factuelle* qui résiste au déclin des traditions et des religions.

Autorité factuelle – l'autorité demeure, même si, d'après les auteurs, elle ne s'affiche plus : « l'autorité a cessé d'être une valeur explicite » (2008, p. 146) mais elle demeure une valeur régulatrice car « l'autorité représente une dimension constitutive et irréductible de l'espace humain-social » (Blais et al., 2008, p. 138 ; répété presque mot pour mot p. 155), « rôle indispensable et positif » (2008, p. 147). Il y aurait même lieu de se réjouir : car sans autorité, il ne resterait que le droit ou la force. L'autorité est gage de légitimité (on retrouve ici le point



de vue de H. Arendt) et constitue « le grand levier pacificateur des sociétés humaines ». Paradoxalement, les critiques qu'a suscitées l'autorité ont fait obstacle à la compréhension de son essence : l'autorité comme telle aurait été le point aveugle de l'anti-autoritarisme. Faute de la saisir, on risque d'être maîtrisé par elle au lieu de la maîtriser.

Cinq raisons sont évoquées (Blais et Al., 2008, pp. 149-155) pour comprendre le fait de l'autorité. Il nous semble pourtant que ces raisons ne coïncident pas.

- Il y a de l'autorité parce qu'il y a de la *légitimité* – ou plutôt : il faut de l'autorité parce qu'il faut de la légitimité, et pas seulement de la légalité. Mais quelle légitimité ne se prête pas à la critique, au dialogue, à la persuasion ? Que vaut une autorité qui se présente comme au-delà de tout soupçon possible ? Cette transcendance n'est-elle pas destinée à demeurer problématique ? C'est pourquoi cette première raison ne nous apparaît guère être convaincante.

- Il y a de l'autorité parce que la raison ne suffit pas : il faut qu'il y ait *croissance*. Mais le problème demeure le même : que vaut la croissance à une autorité qui n'est pas susceptible d'être éprouvée ? Quelle autorité peut se présenter comme à ce point légitime qu'on ne saurait la trouver *incroyable* ? Quelle autorité, à ce titre, pourrait n'être pas *dangereuse* et lentement dériver vers l'autoritarisme ?

- Il y a de l'autorité parce que l'humain est un être foncièrement sociable, un être *d'appartenance*. Il y a ainsi une transcendance du social (« Une collectivité qui s'impose à nous et nous dépasse en quelque manière »), qui certes a perdu ses caractères explicites et obligatoires ; mais continue d'œuvrer sourdement comme autorité. Mais, encore une fois, quelle est sa légitimité ? Comment la distinguer de la pure et simple idéologie ? Cette autorité est-elle purement et simplement à assimiler *définitivement* ? On ne saurait en effet en faire l'économie première ; mais est-ce à dire qu'on ne doit pas *pouvoir* l'interroger ? La transcendance de l'autorité n'est-elle pas dangereuse dans son principe ?

- Il y a de l'autorité parce que nous sommes *interdépendants*. Nous ne pouvons pas ne pas être influencés ; nous sommes foncièrement suggestibles. Mais faut-il tirer de cette suggestibilité l'idée que celui qui a d'abord influencé était *légitime* à le faire ? Suffit-il de le *croire* pour que ce soit le cas ? Suffit-il de poser son caractère inévitable pour le justifier ? Ne faut-il pas, à l'occasion, résister aux dépendances et aux suggestions ? Que la dépendance originelle conditionne une « dimension structurelle de son expérience » n'implique nullement

que cette structuration soit *juste* ou *bonne* : qu'il y ait autorité de fait n'implique nullement qu'elle soit légitime. À ce titre, est-il sûr que « L'homme est l'animal qui ne guérit pas de son enfance » (Blais et al., 2008, p. 153) ? L'adulte est-il condamné à être le malade de son enfance ?

- Il y a autorité parce qu'il y a *liberté*. La liberté, qui consiste à avoir autorité sur soi, doit s'appuyer sur des références extrinsèques en lesquelles elle place sa *confiance* (concept qui n'apparaît pas dans l'ouvrage cité, mais qui nous semble essentiel pour comprendre la proposition). Pathologiquement, cette autorité dérive en soumission : la confiance devient aveugle, et se transforme en aliénation. Mais cette dérive révèle que l'autorité n'impose pas : elle guide, elle constitue un « recours réflexif » (Blais et al., 2008, p. 154). Cette raison de l'autorité nous paraît la plus solide ; mais l'autorité qu'elle postule est des plus fragiles, puisque la confiance qu'on place en elle peut être retirée. C'est une autorité *relative* – et peut-être la seule véritablement légitime, en tant qu'on la peut destituer.

Le fait que ces raisons ne convergent pas nécessairement révèle les tensions constitutives de cette régulation par l'autorité, qui revendique une légitimité à laquelle elle se soustrait pourtant par sa manifestation transcendante. Pour autant, on ne saurait se passer de « référents » ou de « références » : mais quels sont les piliers qui peuvent subir l'épreuve du doute ?

Il faut bien accorder que l'autorité n'est pas l'autoritarisme – mais ce n'est qu'à la condition que l'autorité, en tant qu'elle s'incarne dans une personne, soit désinvestie de toute transcendance, et résiste à la possibilité du soupçon. Elle ne sera qu'autorité humaine, trop humaine, avec ses fragilités et les limites qu'elle reconnaîtra volontiers elle-même – sans quoi ne sera-t-elle pas mensonge, et vecteur d'infantilisation ?

### **L'autorité : problème éducatif indépassable ?**

Jean Houssaye estime qu'entre l'éducation et l'autorité, il y a une antinomie sans doute propre à l'acte pédagogique. Si l'autorité ne passera pas, il n'en demeure pas moins qu'il faut, selon le pédagogue, « abandonner et dépasser cette problématique de l'autorité ». L'autorité ne passera pas théoriquement et pratiquement (on en parlera toujours) ; mais « il faudra toujours lui résister pédagogiquement ». (2012) N'est-ce pas là, cependant, confondre autorité et autoritarisme ?

Sans doute, l'autorité pose problème : aussi semble-t-il bienvenu de la dépouiller, autant que possible, de la notion de *pouvoir*. L'autorité a tout à gagner au point de vue éducatif à renoncer à la tentation *autocratique* : elle doit relever davantage de l'ordre de *l'influence* que de celui de l'injonctif frontale. La question de la *croissance* du sujet est primordiale : c'est cette croissance à sa légitimité qui permet seule à l'autorité de n'avoir pas à se montrer menaçante. Eirick Prairat énonce les quatre conditions d'une autorité éducative (2003b)

- Autorité vient de *auctor* (le sujet, qui renvoie à l'ascendant, au crédit), qui dérive de *augere* (augmenter). Cette augmentation inscrit l'autorité dans le registre de *l'élévation*, jamais du dressage. L'autorité est influence positive – mais comment caractériser une telle influence ? Comment s'assurer qu'en visant l'élévation on n'engendre pas le contraire ?

- L'influence de l'autorité gagne à être aussi peu directe et transitive que possible. Non pas s'opposer ni s'imposer ; mais proposer. Non pas soumettre ; mais affranchir. Non pas vouloir ; mais aider à vouloir. Non pas agir ; mais activer, transmettre cette flamme du savoir. Mais il faut déjà présupposer ce désir d'apprendre : que faire lorsque ce dernier semble manquer ?

- L'influence de l'autorité travaille à sa propre suppression : elle ne maintient pas le sujet dans un état de dépendance. L'influence ne cherche pas l'emprise, mais l'impulsion. Elle encourage pour n'avoir plus à le faire. L'influence éducative est la dissymétrie qui rêve de symétrie. C'est en quoi cette influence n'est pas manipulatrice. C'est sans doute parce qu'elle ne fait pas cette distinction qu'Alice Miller condamne toute forme d'éducation : elle confond influence et manipulation. On ne saurait certes nier toutefois que l'enfer est pavé des meilleures intentions pédagogiques. Mais on ne saurait non plus oublier, qu'on ne peut pas ne pas influencer, car on ne peut pas ne pas communiquer. C'est l'un, en effet, des axiomes de la communication établi par le groupe de Palo-Alto : « Il suffit de la présence d'autrui pour que tout comportement, actif ou passif, intentionnel ou pas, présente un caractère communicationnel et constitue une communication. Comme il n'y a pas de non-comportement, on ne peut pas non plus ne pas communiquer » (Watzlawick, 1991, p. 20). Mais comment communiquer ?

- L'influence ne peut s'exercer sans une reconnaissance active du sujet qui l'accepte : non pas une résignation passive, non pas une acceptation par défaut ;

mais un engagement qui est seul à même de faire sens. Mais comment engager le sujet à éduquer ?

Ces conditions, on le voit, énoncent davantage un *programme de recherche* qu'une série de règles qu'il suffirait d'appliquer. À nier les difficultés, on risque toujours l'incantation, ainsi que le note Jean Houssaye : il suffirait de vouloir pour réussir.

Faire le choix d'éduquer, ce serait donc se placer d'emblée dans une position d'autorité – entendue comme influence à visée émancipatrice, aussi temporaire et peu transitive que possible pour éviter la dégénérescence en emprise. L'autorité ainsi décantée de tout autoritarisme (et de tout pouvoir) devient ainsi un horizon – toute la question (au fond kantienne) est de savoir s'il s'agit d'un idéal régulateur (l'autorité serait une Idée de la raison éducative, un concept limite et moins constitutif de ce qu'il faut faire que réglant, orientant et dirigeant la pensée) ou d'une fiction (produite par l'imagination, opérant comme si les faits imaginés étaient empiriques).

Si on considère l'autorité comme idéal régulateur, ainsi que nous venons de l'esquisser, on voit que la place de la sanction n'est pas définie *a priori*. Pourquoi l'autorité aurait-elle besoin de la sanction ? Même circonscrite à la sphère éducative, l'autorité ne semble pas nécessiter le recours à la sanction – on peut même se demander si ce recours en question ne contredirait les conditions énoncées ci-dessus. Le problème, dès lors, est le suivant : la sanction est-elle compatible avec les conditions générales de l'autorité éducative énoncées ci-dessus ? On le voit : la question de la sanction nous introduit au cœur de la difficile notion d'autorité.

### **La crise (ou érosion) engagée au moment moderne.**

Le temps est essentiel pour comprendre la crise de l'autorité – et sans doute serait-il préférable, d'après la proposition d'E. Prairat, plutôt que de parler de *crise*, d'évoquer l'*érosion* de l'autorité (2012). Quand la crise n'est, par définition, que ponctuelle, la métaphore géologique convient particulièrement bien au caractère lent et irréversible de cette évolution.

La dissolution du « conglomérat hérité » (selon la formule d'E.R. Dodds, à la suite de Gilbert Murray), de la structure de croyances traditionnelles est irréversible ; dans son ouvrage désormais classique, *Les Grecs et l'irrationnel*, Dodds cite Al Ghazali : « Il n'y a pas d'espoir de retourner à une foi traditionnelle une fois qu'elle a été abandonnée ; car la condition essentielle de l'adhésion à une foi traditionnelle, c'est d'ignorer qu'on est traditionaliste » (cité

par Dodds 1977, p. 205). L'innocence de la tradition perdue l'est définitivement ; les Lumières ont été notre Xénophane, dont Dodds estime que la critique radicale de l'anthropomorphisme a conduit à une incroyance généralisée : « il n'y avait plus guère à attendre pour que tout l'édifice de croyances traditionnelles commence à se disloquer » (Dodds, 1977, p. 181). Ce mouvement géologique ne cessera pas, du moins tant que durera le rationalisme – dont il n'est pas certain que sa disparition soit souhaitable.

Pour Alain Renaut, la césure principale porte entre le moment des Anciens et celui des Modernes : on passe d'un principe d'autorité basé sur une transcendance à un principe d'autorité qui relève de l'immanence autonome (le subjectivisme et le contractualisme en constituent l'horizon). La transcendance, en effet, était tridimensionnelle dans l'Antiquité :

Transcendance théologique, transcendance physico-théologique, transcendance de la tradition : dans ces trois versions anciennes de la transmutation d'un simple pouvoir en autorité, la référence à une dimension du réel conçue comme hors de prise pour les forces humaines (la volonté divine, l'ordre du monde, l'ancienneté de la tradition), procurait aux pouvoirs concernés un surcroît de puissance. (Renaut, 2004, p. 50)

Ce n'est plus le cas avec l'autorité des Modernes, qui intègre « un moment de fragilisation intrinsèque » (Renaut, 2004, p. 53) en reposant sur le consentement du peuple souverain. « L'auto-institution » (2004, p. 62) caractéristique des modernes semble destinée à destituer toute forme d'autorité, de transcendance.

Toute la difficulté est que la modernité nous conduit à reconnaître dans l'enfant un « semblable » (ce que nous ne pouvons pas, sans renier les valeurs fondamentales de la démocratie, ne pas faire), alors même que l'éducation « se fonde sur une forme de supériorité de l'éducateur vis-à-vis de l'éduqué » (Renaut, 2004, p. 149). Entre l'égalité qu'on ne peut lui manquer de reconnaître et l'asymétrie de la relation, l'enfant apparaît comme un citoyen qui ne peut pas en devenir un. Mais il ne s'agit pas seulement d'un décalage entre une égalité de droit et une inégalité de fait : car l'enfant, en son altérité, est porteur de droits spécifiques

(droits à la protection et à l'éducation) qui peuvent entrer en contradiction avec ses droits-libertés, par quoi il est notre semblable. Ainsi, l'enfant est bien le seul être humain avec lequel nous avons des rapports « d'égalité et d'inégalités en droit » (2004, p. 151). Cette tension est constitutive de la crise de l'éducation, et relève du processus de démocratisation des rapports humains, qui sont étendus aux enfants. Impossible, par conséquence, de chercher à « sanctuariser l'école » : comment peut-on vouloir la démocratie pour tous – sauf pour les enfants ? La contradiction axiologique est manifeste : « comment faire acquérir une conscience des valeurs de l'égalité et de la liberté à des enfants plongés dans un univers familial et scolaire qui demeurerait immuablement structuré par les principes de hiérarchie » (Renaut, 2004, p. 156) ?

Pour A. Renaut, on peut interpréter ce constat de crise de l'autorité, qui conduit irrémédiablement à sa fin, de deux manières. Soit se réjouir :

Moins d'autorité, plus d'esprit critique. Moins d'adhésion, plus de distance. Moins de soumission consentie, souhaitée, aimée même, plus d'autonomie à l'égard de ceux qui détiennent tel ou tel pouvoir. Comment, selon ce premier axe de conclusion, ne pas identifier la décomposition de l'autorité, secteur par secteur, à une montée en puissance de la liberté des individus et de la société ? (Renaut, 2004, p. 260)

Soit redouter :

Plus d'autonomie, mais moins de repères. Plus de liberté de choix, mais moins de certitudes. Plus d'espaces de discussion, mais aussi davantage de conflits et de confrontations entre les individus ou entre les groupes où ils se rassemblent autour de leurs dernières convictions. Plus d'esprit critique, mais de plus en plus de mal, pour les divers pouvoirs sans lesquels il n'est pas de coexistence possible, à faire prévaloir les objectifs qu'ils entendent atteindre, fût-ce pour le bien de toutes les personnes ou de toutes les communautés concernées. (Renaut, 2004, p. 261)

Les deux axes sont corrélés : l'espoir d'une reconfiguration laisse planer l'ombre du risque d'un échec et de difficultés nouvelles. Elles sont la conséquence du scepticisme qui s'abat sur l'Occident – mais ce scepticisme n'est pas condamné à être un individualisme médiocre, un « relativisme » (artefact conceptuel qui permet de servir de repoussoir). Le scepticisme, c'est aussi l'esprit zététique : comment l'insuffler ? Voilà peut-être l'un des problèmes éducatifs majeurs. C'est ce que semble proposer Alain Renaut lorsqu'il écrit :

[...] le temps est enfin venu, privés que nous sommes devenus, moins par erreur que par choix délibéré, des expédients de l'autorité, de prendre pour règle, dans chacune des pratiques de pouvoir, de ne considérer comme légitime que le pouvoir de l'argument. (Renaut, 2004, p. 83)

Le temps est venu d'être sceptique, c'est-à-dire rationnels, de mettre méthodiquement à l'épreuve tout ce qui s'apparente à une transcendance, avec malice, ironie et le plus grand des sérieux. Le savoir, dont la transmission inquiète tant, est-il autre chose que le résidu temporaire d'une critique, d'une tentative de réfutation ? À ce titre, tout savoir positif qu'on ne fait que recevoir sans pouvoir l'éprouver, sans l'examiner peut être soupçonné d'imposture. Socrate, d'après Platon, disait qu' « une vie à laquelle cet examen fait défaut ne vaut pas d'être vécue » (*Apologie de Socrate*, Platon, 38a, 2008, p. 88).

La période contemporaine connaît une crise qui constitue le final d'une érosion progressive. Le sujet est livré à lui-même – avec toutes les dérives (communautarisme grégaire, nationalisme étroit, consumérisme médiocre, etc.) mais aussi tous les espoirs qui accompagnent le déclin des absolus. Son émancipation par l'éducation est plus que jamais nécessaire, et le questionnement de l'autorité (de ce qui fait autorité) fait partie de ce processus d'émancipation. La crise de l'autorité n'est-elle pas, au point de vue éducatif, salvatrice, indispensable même, dans la mesure où elle est une occasion de renforcer l'activité du sujet ? Car que vaut une croyance dont on n'a jamais douté, qu'on n'a jamais mise à l'épreuve ?

### **Histoire monumentale, antiquaire et critique.**

*Mutatis mutandis*, il nous semble que ce problème a été thématiqué par Nietzsche. Le *nihilisme*, ce moment historique de la dévalorisation des valeurs anciennes, pose la question de l'autorité d'une manière inédite : la crise de la science ou le désenchantement du monde ne sont que quelques-unes des conséquences de cette crise axiologique. Dans la seconde *considération inactuelle* (1993, pp. 217-283), sur l'utilité et l'inconvénient de l'histoire pour la vie, Nietzsche problématise le concept d'histoire, qui nous paraît fort éclairant relativement à l'autorité. Le philosophe allemand repère trois manières de se rapporter au passé, de vivre le passé : l'histoire monumentale, l'histoire antiquaire et l'histoire critique. Chacune de ces manières présente une utilité, mais aussi des dérives.

L'histoire antiquaire est la manière de vivre le passé de celui « qui conserve et vénère, celui qui, avec fidélité et amour, tourne les regards vers l'endroit d'où il vient, où il s'est formé », et qui constitue une forme de piété envers tout ce qui a été. « Ce qui est petit, restreint, vieilli, prêt à tomber en poussière, tient son caractère de dignité, d'intangibilité du fait que l'âme conservatrice et vénératrice de l'homme antiquaire s'y transporte et y élit domicile » (1993, p. 231). L'antiquaire collectionne, répertorie tout ce qu'il trouve. L'antiquaire assure la fidélité d'un peuple à son passé. Le plaisir que l'antiquaire prend à explorer le passé est celui de l'amour de la tradition. Cet amour ressemble au « plaisir que l'arbre prend à ses racines, [au] bonheur que l'on éprouve à ne pas se sentir né de l'arbitraire et du hasard, mais sorti d'un passé — héritier, floraison, fruit —, ce qui excuserait et justifierait même l'existence » (1993, pp. 232-233). Sans doute, on peut considérer que cette histoire correspond, dans l'évolution de l'autorité thématisée par A. Renaut, au moment des anciens. Mais l'antiquaire ne sait plus distinguer l'accessoire de l'essentiel. Tout ce qui est nouveau semble avoir moins de valeur que ce qui est ancien. Mais surtout, lorsque l'histoire antiquaire et sa fièvre collectionniste n'est plus nourrie par « l'air vivifiant du présent », elle risque d'empailler la vie : « quand le sens historique ne conserve plus la vie, mais qu'il la momifie, c'est alors que l'arbre se meurt » (1993, p. 233). L'aveugle soif de collection est stérile. Elle « paralyse l'homme d'action qui, étant homme d'action, blessera toujours et blessera forcément une piété quelconque » (1993, p. 234). L'histoire antiquaire peut être étouffante, et son autorité aliénante. Il faut pouvoir s'en libérer.



L'histoire critique donne à l'homme « la force de briser un passé et de l'anéantir » et « y parvient en traînant le passé devant la justice, en instruisant sévèrement contre lui et en le condamnant enfin » (1993, p. 234). Or, « tout passé est digne d'être condamné » car tout ce qui naît est digne de disparaître, marqué du sceau de l'imperfection. L'histoire critique est requise car elle permet de libérer l'homme prisonnier du passé par l'oubli. L'oubli, loin de n'être un déficit de mémoire, est un pouvoir actif qui est une force et le signe d'une santé robuste. A l'inverse, celui qui est incapable d'oublier « est comparable à un dyspeptique (et pas seulement comparable) — il ne vient "à bout" de rien... » (Nietzsche, 2000, p. 121).

Un tel esprit critique envers l'histoire est salutaire, dans la mesure où il permet à l'homme de se délivrer d'un passé devenu par trop pesant, trop étouffant. L'histoire critique est tournée vers l'avenir. Néanmoins, il s'agit également d'un processus qui est « toujours dangereux pour la vie » (1993, p. 235) : attaquant le passé à sa source, l'historien critique risque de déraciner l'homme de ses traditions dont il est pourtant, malgré qu'il en ait, un résultat. Cherchant à recréer une humanité neuve (une seconde nature) en niant l'humanité passée (la première nature de la tradition), l'histoire critique connaît un double risque. D'une part, « parce qu'il est difficile de fixer une limite à la négation du passé », se pose la question des limites de ce qu'il faut laisser et de ce qu'il faut conserver. Jusqu'où peut aller la négation ? D'autre part, « parce que la seconde nature est la plupart du temps plus faible que la première » (1993, p. 235), ne risque-t-on pas de quitter une vie plus saine pour une autre plus précaire ? Les valeurs que promeut l'histoire critique ne pourront pas aisément remplacer les valeurs qu'elle condamne. Aussi risque-t-elle de fragiliser le passé sans être à même de reconstruire l'avenir.

Il nous semble que l'opposition entre les anciens et les modernes est exprimée par cette double histoire, antique et critique. Mais l'originalité de Nietzsche est de proposer un autre rapport à l'histoire : c'est l'histoire monumentale telle que la conçoivent les grands créateurs, ceux qui conjuguent activité et puissance (1993, p. 226). On contemple ce que les hommes dans le passé ont pu produire de grandiose, de sublime. De là cette tendance à privilégier ce qui est passé à ce qui est présent. L'histoire monumentale peut donc se résumer à « ce qui est classique et rare dans les temps écoulés » (1993, p. 228). Nietzsche écrit ainsi :

Que les grands moments dans la lutte des individus forment une chaîne, que les sommets de l'humanité s'unissent dans les hauteurs à travers des milliers d'années, que pour moi ce qu'il y a de plus élevé dans un de ces moments passés depuis longtemps soit encore vivant, clair et grand — c'est là l'idée fondamentale cachée dans la foi en l'humanité, l'idée qui s'exprime par la revendication d'une histoire monumentale. (Nietzsche, 1993, p. 227)

Cependant, l'histoire monumentale n'est pas sans danger. Elle peut produire aussi un certain dédain pour l'existence actuelle, qui apparaît comme dérisoire eu égard aux grandeurs passées. De plus, si l'histoire monumentale enjoint à l'homme du présent d'imiter la grandeur du passé, celui qui imite oublie que l'histoire ne se répète pas : « ce qui a été possible autrefois ne saurait se reproduire une seconde fois » (1993, p. 228). Ensuite, il y a une illusion tenace propre à l'histoire monumentale : celle de considérer les monuments comme des « effets en soi » déconnectés de leur époque, et de la vie qui les a engendrés. L'histoire monumentale encourt donc toujours le risque d'être mythique, donc de falsifier le passé, et d'être manipulée par les idéologies : « l'histoire monumentale trompe par les analogies » (1993, p. 229). Enfin, dernier risque, que les monuments du passé écrasent le présent et étouffent toute fécondité ; et Nietzsche écrit ainsi de manière saisissante : « laissez les morts enterrer les vivants » (1993, p. 231).

Nietzsche problématise la crise de l'autorité à travers ces trois manières de se rapporter à l'histoire. Quelle autorité est possible, sachant que la continuité est nécessaire, que la culture classique stimule, mais que la critique aussi est requise ? L'opposition entre les Anciens et les Modernes s'incarne dans l'opposition entre histoire antique et histoire critique. Mais Nietzsche ajoute l'histoire monumentale : la culture n'est-elle pas l'autorité qui *stimule* ? Qui certes peut écraser, mais libère du présent en renvoyant à ce que l'humanité a produit de plus grand ? L'autorité, en son sens, pourrait avoir trait à ce qu'il y a de sublime dans la tradition — non pas la tradition pour la tradition, mais élection dans la tradition de ce qui élève, de ce qui nous fait porter le regard vers le haut. Autrement dit, une réponse possible à la crise de

l'autorité ne peut-elle pas passer par la recherche de la grandeur ? N'est-ce pas le but de la culture que de stimuler le vouloir ?

Nous verrons cependant que si cette réponse est féconde, les moyens proposés par Nietzsche afin de parvenir à la production d'une culture effective sont des plus problématiques.

#### **2.4.2 Sanction et loi.**

Un lien très étroit relie l'idée de sanction et celle de loi. Il n'y a pas de sanction là où il n'y a pas de loi, ni de loi là où il n'y a pas de sanction. La sanction serait pour ainsi dire la *ratio cognoscendi* de la loi, laquelle serait pour sa part la *ratio essendi* de la sanction. La sanction ne fonde pas : c'est la loi qui tient cet office ; mais la sanction est le nécessaire complément d'une loi qui, sans la première, serait évidée de son statut de loi. C'est pourquoi on a pu parler d'une sanction naturelle, comme conséquence inévitable de la transgression.

#### **Conséquence naturelle et loi humaine : φύσις καὶ νόμος**

*L'Esprit des lois* de Montesquieu s'ouvre par une définition : « Les lois, dans la signification la plus étendue, sont les rapports nécessaires qui dérivent de la nature des choses » (1993, p. 123). En ce sens, il y a homologie entre les lois naturelles et les lois humaines : elles sont toutes deux œuvres de la raison (« La loi, en général, est la raison humaine, en tant qu'elle gouverne tous les peuples de la terre », 1993, p. 128). Cette homologie fonde, d'après Montesquieu, le droit naturel comme antérieur au droit positif : de même qu'avant de tracer un cercle, on peut affirmer que les rayons sont égaux, de même il y a de la justice avant de poser des lois. « Il faut donc avouer des rapports d'équité antérieurs à la loi positive qui les établit. » (1993, p. 124). Et comme illustration de cette loi naturelle, Montesquieu écrit : « comme par exemple, que [...] un être intelligent qui a fait du mal à un être intelligent mérite de recevoir le même mal » (1993, p. 124). Ce n'est pas seulement la sanction qui se trouve ici légitimée *a priori* : c'est la loi du talion.

Mais ce serait oublier l'écart entre la loi naturelle et la loi humaine. La transgression d'une loi naturelle est impossible. Montesquieu écrit ainsi :

[...] il s'en faut bien que le monde intelligent soit aussi bien gouverné que le monde physique. Car, quoique celui-là ait aussi des lois qui par leur nature sont invariables, il ne les suit pas constamment comme le monde physique suit les siennes. (Montesquieu, 1994, p. 124)

C'est, en effet, le moindre qu'on puisse écrire : dans l'ordre humain, la transgression ne se trouve systématiquement sanctionnée. Mais ce que Montesquieu prend pour une différence de degré n'est-il pas une différence de nature ?

Guyau nous semble plus proche de la vérité quand il écrit : « Si l'on prétend violer la loi de la pesanteur en se penchant trop par-dessus la tour Saint-Jacques, on sera réduit aussitôt à présenter la vérification sensible de cette loi en se brisant sur le sol. » (1985, p. 162). Cette proposition est si forte que Durkheim la reprendra à son compte dans *L'Éducation morale*. La loi humaine, au contraire, peut être défiée, et c'est précisément parce qu'elle peut l'être qu'on a recours à la sanction, qu'on a *besoin* de sanction. Parler de sanction naturelle est donc un abus de langage : derrière l'homonymie, il y a toute la différence entre l'effet d'un mécanisme aveugle et l'intention humaine de produire de la peine. Qu'on conçoive la nature sur un mode anthropomorphique, ou le social sur un mode naturel, on se trompe en confondant la nature et la culture. Hans Kelsen dénonçait, en ce sens, la confusion des sciences causales et des sciences normatives.

Par conséquent, si la loi de la nature ne peut être transgressée, la nature ne saurait sanctionner. Ce qu'on nomme sanction est une confirmation : l'écart étant impossible, la conséquence s'impose avec une amoralité nécessaire. La sanction naturelle, dans la loi de causalité, c'est simplement *l'effet*.

Étant établie cette différence entre la loi naturelle et la loi humaine (la *volonté*), demandons-nous : la *loi* constitue-t-elle le mot d'ordre suprême de l'éducation ?

### **Loi théologique et loi juridique : Θέμις καὶ νόμος**

Il faut déjà s'entendre sur ce qu'il faut entendre par loi. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, la loi n'est pas d'abord juridique ; νόμος n'est pas sorti tout armé du crâne de Χάος – « Douce illusion, écrit en ce sens Eirick Prairat, que celle qui laisse penser que l'on

pourrait d'emblée s'installer dans la sphère du juridique » (Prairat, 1997, p. 101). Dans l'*Odyssée*, les cyclopes incarnent cet état sans loi commune (Κυκλώπων [...] ἀθεμίστων lit-on au vers 106 du chant IX de l'*Odyssée*) : ils ne tiennent pas d'assemblées, ni afin de délibérer, ni afin de rendre la justice (vers 112 du chant IX : Τοῖσιν δ' οὔτ' ἀγοραὶ βουλευφόροι οὔτε θέμιστες). Les cyclopes incarnent le modèle du δεσπότης, qui n'a de compte à rendre à personne, et vit sans loi commune.

Dans la phénoménologie (au sens hégélien) de la loi proposée par E. Prairat (1997, pp. 91-99), la première représentation de la loi est de nature religieuse. La loi *thémis* est marquée du sceau de la transcendance extérieure, de l'irrévocabilité (voire de l'indiscutabilité) et s'appliquant à de multiples niveaux de réalités (pourtant hétérogènes). À ce titre, elle relève davantage de la règle (qui façonne et soumet, dans un rapport de dépendance réitéré) que de la loi proprement dite (qui sépare pour relier, pour permettre l'échange). D'après Eirick Prairat (qui s'appuie notamment sur Piaget), cette conception théologique de la loi est « inévitablement la conception du jeune enfant » (1997, p. 94), pour laquelle son sentiment sera foncièrement ambivalent (elle sera invoquée quand elle défend son intérêt ; méprisée quand elle le dessert). Mais le défaut de cette loi est qu'elle se présente comme sacrée : elle invite donc à la transgression, et la sanction que cette dernière appelle sera donc de nature expiatoire.

La conception juridique de la loi est celle d'une « transcendance seconde » (Prairat, 1997, p. 96). Seconde, car opérant sur fond d'immanence : la loi n'est plus révélation de l'immuable (au double sens d'un génitif objectif et subjectif : révélation de la part d'un être immuable ; révélation d'un contenu immuable), mais construction révisable. Transcendance, car elle est « objectivée » dans un texte qui s'impose ensuite à ses co-constructeurs, de manière publique. Transcendance sans sacré, la loi n'est plus seulement instance de limite ou prohibition : elle est inter-dit, elle signifie par ses proscriptions le lien entre les êtres, elle prescrit en négatif.

La loi théologique régularise ; la loi juridique régule.

### **La loi juridique comme horizon éducatif ? Νόμος καὶ παιδεία**

Reprenons : la loi (nomos) constitue-t-elle le mot d'ordre suprême de l'éducation ?

Du point de vue juridique, c'est là une tautologie : le droit n'étant que *nomos*, tout manquement à la loi doit s'accompagner de sanction. Pour Hans Kelsen, la théorie pure du droit formule ainsi la structure originaire de la proposition normative : « lorsqu'un acte transgressant le droit est commis, il doit s'ensuivre une conséquence, une sanction. » (Kelsen, 1999) Cette nécessité repose sur un concept qui ne doit rien à la causalité : il s'agit au contraire de *l'imputation*. Pour une théorie pure du droit, tout système de normes doit s'accompagner de sanction en cas de transgression. Nous reviendrons sur la question de l'imputation, car elle pose problème : il ne suffit pas de la poser (voire de la nommer) pour l'établir.

Posons la question autrement (car il *faut* la poser autrement) : le respect inconditionnel de la loi juridique épuise-t-elle la visée éducative ? L'éducation se confond-elle avec le légalisme ? Si tel était le cas, la question du caractère éducatif de la sanction serait résolue : en tant que complément nécessaire de la loi, elle serait aussi éducative que l'est la loi elle-même. Le problème est de savoir s'il n'y a pas un au-delà (ou un en-deçà ?) de la loi qui pourrait s'avérer aussi important, sinon davantage que la loi elle-même. S'il ne s'agissait que de régler la conduite, l'affaire serait entendue : on peut soutenir qu'au fond l'éducation n'a pas à avoir d'autre ambition que d'obtenir des êtres à éduquer une certaine docilité. L'éducation n'aurait pas d'autre objet que de (re)dresser les comportements – et pour ce faire, tous les moyens seraient bons, c'est-à-dire *utiles*. Mais pour peu qu'on assigne à l'éducation un but d'émancipation, on ne peut plus considérer que les moyens sont indifférents. Au contraire, en matière d'élévation, les moyens engagés sont pédagogiquement déterminants.

Dans le domaine moral, qui est celui dans lequel nous situons l'élévation, la loi doit-elle régner ? Ici, nous devons nous confronter aux thèses de Kant qui fait de l'obéissance à la loi morale par pur respect pour la loi morale la marque distinctive de la moralité. Kant défendait, mais sans vraiment l'argumenter (ou alors sur le mode d'une analogie avec la sphère juridique) la nécessité de la sanction, comme conséquence d'une synthèse *a priori* entre vice et malheur. Le vicieux *mérite* d'être malheureux. On a vu que Montesquieu soutenait une thèse similaire. Mais sur quoi se fonde cette prétendue synthèse *a priori* ? Qu'est-ce qui la distingue du préjugé ? Nous aurons à revenir sur cette difficulté, qui engage la *fonction* de la sanction.

Eirick Prairat estime qu'au-delà de la loi juridique, il y a une loi éthique : elle est « ce que le désir exige pour s'actualiser et prendre sens » (1997, p. 97). La loi devient contrainte

créatrice : elle n'est plus limitation, mais détermination. Il s'agit, en quelque sorte, de penser la normativité inhérente aux disciplines, comme un matériau avec lequel on doit composer – non seulement en vue de l'accepter (a-t-on le choix ?) mais afin de le maîtriser et de le réinventer. E. Prairat propose deux exemples de cette appropriation de la loi : d'une part, l'architecte qui doit connaître les lois des matériaux qu'il travaille ; d'autre part, le poète, qui doit s'imprégner « des lois de la langue » (1997, p. 97). On ne saurait envisager, en effet, une œuvre poétique qui ne respecte pas la langue dans laquelle elle puise. Le niveau éthique de la loi invite donc à une ouverture qui transcende ce que la personnalité peut avoir de monadique.

Nous proposons cependant de compléter la proposition d'E. Prairat : cette ouverture doit s'intégrer dans un projet de vie que le sujet s'invente. L'éthique de la loi se confond ici avec une *esthétique* de la loi : c'est en ce sens que Guyau parlait d'anomie, moins pour abolir la loi (sinon dans son aspect uniforme et homogène) que pour l'ouvrir à l'hétérogène des idiosyncrasies. L'architecte ne peut ignorer les lois de la matière, mais il se les *approprie* pour en faire une œuvre unique. De même le poète : il travaille bien à partir d'une langue prise comme matériau ; mais il repousse les limites du dicible, et réinvente le possible (c'est en ce sens que Nietzsche écrivait, dans *Ecce Homo* : « Avant moi on ignore ce qu'on peut faire de la langue allemande – ce qu'on peut même faire avec la langue tout court », 1992, p.98). Au niveau moral, les relations de solidarité qu'on entretient avec autrui sont à inventer, et s'inscrivent dans un style moral, qui dépend des hypothèses métaphysiques que le sujet émet sur le fond inconnaissable des choses. La générosité est créative — ou elle n'est que la morne répétition d'un idéal impersonnel, abstrait et dévitalisé. Disons encore : la fleur de l'éducation, c'est de devenir ce que l'on est, de conquérir son style.

Eirick Prairat estime cependant qu'« il n'appartient pas à l'école de faire accéder chaque sujet à une conception éthique de la loi » (1997, pp. 98-99). Nomos est l'horizon, d'après l'auteur, de l'éducation scolaire. Mais ne condamne-t-on pas alors l'école à une fonction humble, trop humble, et teintée d'une urgence qui la désenchanterait radicalement ? Peut-on, doit-on laisser le degré le plus important de l'éducation à l'initiative privée ? À supposer, comme nous le proposons, que le passage à la conception (esth)éthique de la loi fait partie du projet éducatif, et qu'il lui est même consubstantiel (pour ne pas que l'éducation ne dérive en dressage), ne faut-il être trop ambitieux que pas assez ?

Résumons-nous. La phénoménologie de la loi révèle quatre étapes : *chaos* (caprice du cyclope) ; *thémis* (loi divine et absolue) ; *nomos* (loi humaine et juridique) ; et *anomos* (loi personnelle et esth-éthique). Diffractons la question de la sanction en fonction de ces moments. Avec le premier moment, la sanction est omniprésente et révèle un insupportable arbitraire. Avec le second, la sanction devient expiation. Avec le troisième, la sanction est posée, mais son sens demande à être précisé (pourquoi des humains voudraient-ils faire souffrir un autre humain ?). Avec le dernier moment enfin, y a-t-il encore de la sanction ? Et, à supposer que l'élévation à la loi (esth)éthique se fasse sans sanction, réserver à l'école le passage de *thémis* à *nomos* (avec sanction, donc) ne risque-t-il pas de faire obstacle au passage, individuel, de *nomos* à *anomos* ?

Une réserve enfin, par rapport à cette phénoménologie de la loi : faut-il nécessairement que la première représentation de la loi soit *thémis* ? Il nous semble qu'il y a ici *anticipation* sur la manière dont la famille exerce l'autorité ; mais rien n'assure que la famille propose (impose) à l'enfant une représentation absolue de la loi (et partant de l'autorité). Le parent (et par extension l'adulte) n'a pas vocation à être un dieu pour l'enfant, instituant une hétéronomie de croyance. Nous précisons *de croyance*, car si l'hétéronomie est bien *de fait*, il n'y a aucune nécessité de la doubler en faisant croire à l'infailibilité de l'adulte (ce qui est bien en jeu dans *thémis*). Infailibilité, autorité absolue et souveraine : y a-t-il fatalité que la famille véhicule cette image de la loi ? Nous ne le pensons pas ; et toutes les études empiriques qui l'ont affirmée n'ont prouvé qu'une chose : c'est peut-être ainsi que les familles fonctionnaient (et continuent largement de fonctionner), mais d'autres configurations sont possibles. La psychologie de l'enfant est dépendante des pratiques que les adultes exercent au bas âge sur les enfants.



### 3. Brève histoire de la sanction dite éducative : la sanction « universelle » ?

Le plus grand argument en faveur d'une sanction dite éducative pourrait être l'histoire de l'éducation elle-même. Il semble qu'aussi loin qu'on remonte dans le temps, on ne trouve autre chose que des adultes châtiant des enfants. N'est-ce pas la « preuve » qu'on ne saurait se passer de sanction quand il s'agit de s'occuper du petit d'homme ?

Première réserve : en Occident du moins. L'Occident, qui aime à confondre son histoire avec celle du monde, son destin avec celui de l'universel, n'a, en effet, guère épargné les enfants. C'est pourquoi nous nous intéresserons prioritairement aux grandes tendances, en termes de pratique éducative, de l'Occident – et d'abord de ces deux traditions l'ayant façonné, l'Antiquité grecque et le Christianisme. Évidemment, la question historique (et pour ainsi dire anthropologique) de la sanction en éducation ne se trouve pas épuisée par les quelques considérations esquissées ici.

Deuxième réserve : au sein de l'Occident, la pratique de la sanction à l'égard des enfants n'est pas homogène. En témoignent les critiques que cette pratique a suscitées – et pas seulement ces trois derniers siècles. L'universalité (occidentale) de la sanction en éducation n'en est pas une – même s'il faut reconnaître que, selon toute vraisemblance, la sanction en éducation a été un phénomène massif, aussi bien à l'école qu'en famille ; et souvent violent. C'est ainsi que Eirick Prairat peut écrire que « La punition est une pratique scolaire pérenne » (2007, p. 89). Quant à Jean Houssaye, il est autorisé à affirmer ceci : « Qu'on le veuille ou non, l'histoire des pratiques pédagogiques est une histoire violente. La question de l'autorité traverse les siècles avec l'école, elle la structure, elle lui est consubstantielle. » (2012)

Dernière réserve : à supposer même qu'un panorama (nécessairement incomplet ; il ne rentre pas dans le dessein de ce petit chapitre la prétention d'être exhaustif, mais seulement suggestif) ne présenterait aucun contre-exemple, il nous faut rappeler que le fait ne fait pas droit – droit entendu non au sens de ce qui est *légal*, mais de ce qui est *légitime*. Il est vrai que le caractère immémorial d'une pratique lui confère une aura (la fameuse aura des origines) ainsi qu'un air de nécessité ; mais, à bien y regarder, ces caractères n'ont rien à voir avec la question de son fondement philosophique.

Ces réserves exprimées, passons à l'exposition. Sur ce sujet, l'Occident est comme traversé par deux traditions qui, au regard de la sanction en éducation, semblent converger –

quoique pour des motifs différents. Ces deux traditions sont l'Antiquité grecque et romaine d'une part ; le Christianisme d'autre part.

### 3.1 L'Antiquité.

La pédagogie, dans l'Antiquité, était à l'image de la violence qui régnait dans l'ordre social : la pédoplégie est la règle ; et, chose remarquable, peu contestée.

#### 3.1.1 Une pédagogie violente.

Henri-Irénée Marrou estime que la pédagogie, au moment de l'instruction primaire, était « sommaire et brutale » (*Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Tome 1, p. 238). Marrou écrit : « Pour triompher ce qu[e le maître] estime être de l'indocilité, il ne lui reste qu'une ressource, et il ne se fait pas faute d'y recourir : les châtiments corporels. »

Mais Marrou ajoute qu'il y a un autre ressort psychologique : l'émulation, ce que Nietzsche nommait l'instinct agonale des Grecs. Il semble toutefois qu'il ait été réservé à ce qui correspond chez nous au cycle d'études secondaires.

Marrou écrit ainsi :

L'image caractéristique qui, pour les hommes de ce temps, s'attache au souvenir de la petite école n'est pas celle de l'ἀγωγή et de sa noble rivalité, mais celle du terrible *magister*, la trique à la main, et de la terreur qu'il inspirait. [...] Éducation et châtiments corporels apparaissent aussi inséparables pour un Grec hellénistique qu'ils l'avaient été pour un scribe pharaonique ou juif : c'est tout naturellement que pour traduire l'hébreu *mûsar* (éducation et châtiment) les traducteurs alexandrins utiliseront παιδεία, qui sous leur plume finit par signifier tout simplement "puniton". (Marrou, 1948, p. 239)

Marrou ajoute qu'il y a eu une « évolution de la sensibilité » (1948, p. 239) relativement aux châtiments corporels. La question des châtiments corporels est posée – même si elle n'est pas approfondie, et donc considérée comme étant essentielle. En témoigne Chrysippe : si on

en croit Quintilien dans son *Institution* oratoire (liber I, 3-14, 1975, p. 76), le philosophe ne désapprouvait pas les coups de fouet ; mais si on connaît son opinion sur la question, c'est donc que la question se posait. Toutefois, Marrou ajoute cette évolution ne s'est pas traduite dans les pratiques pédagogiques :

Mais s'il y a progrès, il est d'ordre moral plus que pédagogique : on critique l'inhumanité plus que l'efficacité de l' "orbilianisme", et la pratique de l'enseignement n'en est pas vraiment modifiée. Jamais l'école antique ne partagera les illusions de notre "école joyeuse" : "pas de progrès sans un pénible effort" μετὰ λυπῆς γὰρ ἡ μάθησις. (Marrou, 1948)

La société romaine n'était d'abord guère plus clémente à l'égard des enfants.

Le père, *pater familias*, détient (comme le rappelle Eirick Prairat, 2003a, p. 18) le pouvoir absolu, *patria potestas* – pouvoir de vie ou de mort sur ses enfants. Le recours aux châtiments corporels est courant, dans l'éducation domestique autant que dans les écoles. Danielle Gourevitch écrit ainsi que « La violence la plus répandue reste [...] la violence pédagogique » (D. Gourevitch, cité par Prairat, 200a3, p. 18).

Plus tard, sous l'Empire, la violence à l'égard des enfants semble s'atténuer quelque peu. Marrou écrit : « Sous l'Empire, les milieux romains se relâchent de leur sévérité première et commencent à souhaiter une pédagogie moins brutale, à récompenser les efforts de l'enfant par de menus présents, tels que des gâteaux. » (1948, p. 239) À une époque où la violence est aussi généralisée, l'éducation n'est pas en reste (et on peut même se demander dans quelle mesure la violence éducative n'est pas la cause de cette violence généralisée, au lieu d'en être simplement le symptôme).

### **3.1.2 Une épistémè militaire ?**

Dans la lignée de M. Foucault, Eirick Prairat fait dans le domaine éducatif l'hypothèse d'*épistémè* disciplinaire :

[cette *épistémè* peut se comprendre] comme l'ensemble des discours qui décrit et organise le faisceau de relations et le jeu de renvois entre les règles, les rituels et les modalités pédagogiques – jeu de relations et de renvois qui structurent et légitiment, à un moment donné, l'organisation disciplinaro-pédagogique de l'école. (Prairat, 2007, p. 44)

Parmi les *épistémès* disciplinaires proposées par E. Prairat, il y a l'*épistémè* militaire, qui conjugue ordre et honneur, et qui nous paraît incarnée dans l'éducation antique.

Dans les *Nuées* d'Aristophane (aux vers 985-986), le Raisonnement Injuste raille l'éducation des Anciens comme une vieillesse. La réponse du Raisonnement Juste, qui est celle d'Aristophane, ne se fait pas attendre : « C'est pourtant avec ces vieilles-là que les guerriers de Marathon, grâce à mon système d'éducation, furent formés. » (Aristophane, 1972, p. 205).

La réponse est très éloquente : le succès militaire est la pierre de touche de la réussite éducative. L'hégémonie guerrière d'un peuple est la preuve de la supériorité de son éducation. Nietzsche lui-même, pourtant partisan des Anciens contre les Modernes, reconnaissait la faiblesse de l'argument : « une grande victoire est un grand danger » écrivait-il dans sa première *Considération Inactuelle* (1993, p. 153) : la supériorité militaire d'une Nation ne signe en rien sa supériorité culturelle.

Il est vrai que la discipline militaire (avec la sanction qui lui est afférente) est spectaculairement efficace ; et l'initiative est abandonnée au profit de la seule obéissance. Une armée bien entraînée, comme celle des Spartiates à la bataille des Thermopyles, est à même de lutter contre une armée désorganisée quoique bien plus importante par le nombre. Mais qu'on ne s'y trompe pas : c'est d'un dressage qu'il s'agit, tout au plus d'un élevage ; et nullement d'élévation. Le citoyen n'existe que par et pour sa patrie – comme le rappelle Rousseau, il ne vit pas pour lui-même. Il ne s'agit pas de développer les facultés pour elles-mêmes, mais dans un but utile à la société.

On a toujours pensé la sanction éducative par référence au droit – et plus précisément par rapport au droit criminel. Peut-être serait-il pertinent aussi de la penser par référence à l'entraînement militaire : le culte de l'homogène (qui est bien loin d'être passé de mode,

comme le prouve la question de l'uniforme qui régulièrement ressurgit, pour de plus ou moins bonnes raisons) et de l'obéissance qui requiert la sanction en cas de transgression.

C'est ce lien que Henri-Irénée Marrou, dans son *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, souligne dans sa description de l'éducation militaire dans Sparte : il ne s'agit plus, comme dans l'éducation homérique, d'une éthique individualiste de l'honneur, d'un chevalier, mais de former un soldat, au service complet de la cité. Pour Marrou, il y a là une « révolution tactique » : « la décision, au combat, ne dépend plus d'une série de rencontres singulières de champions descendus de leurs chars, mais du heurt de deux lignes de fantassins en ordre serré » (1948, p. 41). La première armée professionnelle de Grèce est née. Une révolution morale et sociale en découle. Citons Marrou : « à l'idéal au fond si personnel qui était celui du chevalier homérique, du compagnon de la bande royale, se substitue désormais l'idéal collectif de la πόλις, du dévouement à l'État, qui devient, ce qu'il n'était pas à l'époque précédente, le cadre fondamental de la vie humaine, dans lequel se déploie et se réalise toute l'activité spirituelle. Idéal totalitaire : la πόλις est tout pour ses citoyens ; c'est elle qui les fait ce qu'ils sont : des hommes. » Et Marrou ajoute que l'éducation militaire n'est rien d'autre qu'un *dressage* :

Sous sa forme classique, l'éducation spartiate, l'ἀγωγή pour lui donner son nom technique, conserve le même but nettement défini : le “dressage” de l'hoplite [...] Tout entière organisée en fonction des besoins de l'État, elle est tout entière entre les mains de celui-ci. Recevoir l'ἀγωγή, être éduqué selon les règles, est une condition nécessaire, sinon suffisante, pour l'exercice des droits civiques. (Marrou, 1948, p. 46)

Quant à ce qu'inculque l'ἀγωγή, c'est un mélange d'ascétisme et d'obéissance inconditionnelle.

La vertu fondamentale et presque unique du citoyen de l'État totalitaire est en effet l'obéissance : l'enfant y est dressé avec minutie : il ne reste jamais abandonné à lui-même, sans supérieur, il doit obéissance aux hiérarques superposés au-dessus de

lui, du petit βουαγός au paidonome (que la loi flanque de “porte-fouets”, μαστιγόφοροι, prêts à exécuter ses sentences) et même à tout citoyen adulte qu’il peut rencontrer en chemin. (Marrou, 1948)

Qui ne voit que la sanction est pour ainsi dire à l’arrière-plan de chaque moment considéré comme éducatif – et que l’éducation militaire, spartiate, est vouée au dressage ? C’est que Marrou nomme une *morale totalitaire* :

Tout est sacrifié au salut et à l’intérêt de la communauté nationale : idéal de patriotisme, de dévouement à l’État jusqu’au sacrifice suprême. Mais la seule norme du bien étant l’intérêt de la cité, il n’y a de juste que ce qui sert à l’agrandissement de Sparte ; par suite, dans les rapports, avec l’étranger, le machiavélisme est de règle, ce machiavélisme dont les généraux spartiates donneront, au IV<sup>e</sup> siècle notamment, de si scandaleux exemples ; d’où le soin méticuleux avec lequel on entraîne la jeunesse à la dissimulation, au mensonge et au vol. (Marrou, 1948, pp. 49-50)

Dans les *Nuées* d’Aristophane (vers 1399-1451), Phidippide, fils de Strepsiade, vient d’apprendre les subtilités de la rhétorique : maîtrisant le discours fort aussi bien que le discours faible, il entend montrer qu’il est légitime de châtier son père. Le raisonnement proposé est particulièrement intéressant : il exprime nettement ce qui apparaissait comme radicalement scandaleux aux yeux des Grecs (le fils qui s’en prend au père) ; mais il montre comment cette subversion est renfermée dans le châtement que les parents s’autorisent pour leurs enfants. S’il est juste que les parents frappent leurs enfants pour leur bien, pourquoi les enfants ne pourraient-ils pas frapper leurs parents – pour leur bien ? Voici le paradoxe, dont sans doute Aristophane n’est pas conscient : si on accorde la prémisse qu’on peut châtier « pour ton bien », il n’y a aucune raison (sauf par la convention des lois) d’épargner les parents ; la conclusion est certes scandaleuse pour les parents ; mais ne devrait-elle pas l’être pour les enfants ? On voit le *tertium non datur* que n’a pas envisagé Aristophane dans sa comédie : que

le châtement soit considéré comme purement et simplement inconvenant, qu'il soit à destination des enfants ou des parents ; alors même que cette idée était seule à même d'épargner le châtement du père par le fils. Mais dans un contexte où la pédoplagie était reine, il était plus facile de condamner les subtilités d'un inquiétant raisonnement que les valeurs et la tradition de cruauté. Il est vrai aussi que, dans les *Nuées*, Phidippide n'a cure de la justice : il utilise le raisonnement à son profit, afin de profiter des douceurs que son nouveau pouvoir lui permet de conquérir ; il renverse les valeurs non en créateur, mais en jouisseur.

Nous citons le passage en entier, tant il est révélateur des pratiques d'alors, des évidences léguées par la tradition, ainsi que du caractère provocateur des propos de Phidippide :

PHIDIPPIDE. Qu'il est doux de vivre dans le commerce des choses nouvelles et ingénieuses, et de pouvoir mépriser les lois établies ! Ainsi moi, quand l'équitation seule retenait mon attention, je n'étais pas capable de dire trois mots sans faire de faute, mais maintenant, depuis que le maître qui habite là a mis fin à tout cela, et que je suis familier avec des pensers [*sic*] subtils, raisonnements et méditations, je crois pouvoir montrer qu'il est juste de châtier son père.

STREPSIADE. Fais donc du cheval, par Zeus ! J'aime encore mieux entretenir les équipages d'un quadriges que d'être broyé de coups.

PHIDIPPIDE. Je reviens à ce que je disais quand tu m'as coupé la parole. Et tout d'abord je te ferai cette question : quand j'étais petit, est-ce que tu me battais ?

STREPSIADE. Oui, par intérêt et sollicitude pour toi.

PHIDIPPIDE. Dis-moi donc, n'est-il pas juste qu'à mon tour je te témoigne de l'intérêt pareillement et te batte, puisque c'est s'intéresser aux gens que de les battre ! Car pourquoi faut-il que ton corps soit exempt de coups, et non le mien ? En vérité, je suis né libre, moi aussi. Les enfants pleurent ; et un père ne doit pas pleurer, penses-tu ? Et pourquoi donc ? Tu diras que d'après l'usage c'est le rôle d'un enfant d'être ainsi traité. Mais moi je pourrais répondre que les vieillards sont deux fois enfants : il sied bien plus aux vieux qu'aux jeunes de pleurer, d'autant que leurs fautes sont moins excusables.

STREPSIADE. Mais nulle part la loi ne permet de traiter ainsi son père.

PHIDIPPIDE. N'était-il pas un homme, celui qui le premier établit cette loi, un homme comme toi et moi, et n'est-ce pas par la parole qu'il persuadait les anciens ? Serait-il donc moins permis à moi d'établir également pour l'avenir une loi nouvelle d'après laquelle les fils pourront battre les pères à leur tour ? (Aristophane, 1972, pp. 223-225)

### **3.1.3 Deux antiques contestations : Plutarque et Quintilien.**

Il faut ajouter que si le témoignage de philosophes qui se sont élevés contre les châtiments corporels de l'enfant sont rares, ils existent néanmoins. De l'importance des pratiques pédopédagogiques, on ne peut en induire leur omniprésence, ou du moins leur approbation. Prenons deux exemples.

Quintilien (toujours dans son *Institution oratoire*, 1975, pp. 76-78) désapprouve avec la plus grande fermeté les châtiments corporels. Son propos mérite à cet égard d'être cité *in extenso* :

« Quant à frapper les élèves, quoiqu'elle soit reçue et que Chrysippe ne la désapprouve pas, c'est une pratique dont je ne voudrais pas le moins du monde, tout d'abord parce qu'elle est honteuse et faite pour des esclaves et – ce qu'on accordera, s'il s'agissait d'un autre âge – vraiment injurieuse ; de plus, si un enfant a l'esprit assez dépourvu de noblesse pour qu'une réprimande ne le corrige pas, il s'endurcira même aux coups comme les pires des esclaves ; enfin, il n'y aura même plus besoin d'une telle punition, s'il y a près de l'enfant un surveillant assidu de ses études. Aujourd'hui, c'est généralement la négligence des pédagogues que l'on semble reprendre ; on ne force pas les enfants à bien faire, mais, n'ont-ils pas bien fait, on les punit. Enfin, si vous contraignez le petit enfant par des coups, que faire à l'égard du jeune homme, envers qui l'on ne peut user d'une telle forme d'intimidation et qui doit acquérir des connaissances plus importantes ? Ajoutez que les élèves ainsi frappés sont souvent portés, par ressentiment ou par peur, à des actions vilaines à dire et qui seront bientôt pour eux un motif de confusion ; la honte brise l'âme et l'abat, et invite à fuir et à détester le grand jour. Si le choix apporté au choix des surveillants et des précepteurs a été insuffisant du point de vue moral, je rougis de dire à quelles actions déshonorantes se portent des hommes abominables en abusant de ce détestable droit de frapper [caedendi iure abutantur], et, parfois, quelles



occasions offre à d'autres aussi la crainte ressentie par ces malheureux enfants. Je n'insisterai pas sur ce point : ce qui se laisse deviner est déjà trop. Qu'il me suffise donc de dire que, sur cet âge qui est faible et qui est exposé à l'outrage, on ne doit concéder à personne trop de liberté. »

Quintilien insiste sur l'humiliation que constitue le châtement corporel, et sur l'abaissement de l'être qui le reçoit : le renvoi à l'esclave est à cet égard tristement éloquent. Car Plutarque insiste, on ne saurait que trop l'admirer pour cette finesse psychologique, sur les effets du châtement sur le caractère : endurcissement, et dépravation morale, qui portent l'enfant à se cacher pour mal faire. Enfin, le châtement corporel comme moyen ordinaire d'éducation n'appelle-t-il à une surenchère dans les coups – qui conduira bientôt le pédagogue à être démuni face à celui qui a l'habitude d'être châtié. Avec ce texte d'une force remarquable, nous ne sommes pas loin des « 4 R » évoqués par Jane Nelsen et par lesquels elle dénonce la punition en général (rancœur, revanche, rébellion, retrait ; 2012, p. 33 ; voir infra).

Dans son traité sur l'éducation des enfants (ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, 8f), Plutarque oppose l'éducation des enfants par punitions dures et humiliantes, « en les frappant et en les maltraitant » [Δία πληγαῖς μηδ' αἰκισμοῖς, 1995, p. 67] » et l'éducation qui conduit par douceur et persuasion, par des « conseils et [...] discussions » [τῶν ἐπιτηδευμάτων ἄγειν παραινέσεις καὶ λόγοις] ». La première s'adresse à des esclaves, la seconde à des hommes libres ; la première empêche de mal faire, la seconde enjoint de bien faire. Ce sont donc les louanges et les reproches (ἔπαινοι δὲ καὶ ψόγοι), et leur alternance, qui sont à même d'élever les enfants, quand les mauvais traitements (διὰ τὰς ὕβρεις) ne font que les rendre serviles. Aussi Plutarque recommande ce qu'il nomme les pratiques d'humanité (ἀνθρώπινα, 1995, p. 77) : éviter l'excès de rigueur et le ressentiment (l'auteur invitant les éducateurs à « se souven[ir] qu'eux-mêmes ont été jeunes ») et privilégier la douceur. On remarquera cependant que Plutarque estime légitime, pour les jeunes adultes, l'usage des menaces et des promesses (12c) pour parvenir à leur faire contracter les habitudes de la vertu : puisque les éléments de la vertu (στοιχεῖα τῆς ἀρετῆς, 1995, p. 74) sont l'espoir de la gloire et la crainte du déshonneur (ἐλπίς τε τιμῆς καὶ φόβος τιμωρίας, 1995, p. 75), il ne faut reculer devant aucun moyen moral (en fait : affectif ou psychologique) pour entretenir ces affects.

Ainsi, ce que propose Plutarque, c'est moins de renoncer à la sanction comme telle (puisque les menaces et les promesses sont encore sollicitées) qu'à celle qui affecte durement les corps. En d'autres termes, il s'agit d'humaniser la sanction et non de l'abandonner.

### **3.2 Le Christianisme.**

D'après Eirick Prairat, le message biblique, « en substance », est le fameux : *Qui bene amat, bene castigat* (qui aime bien châtie bien). Cette recommandation est tout sauf anodine, car elle est censée être inspirée par Dieu même : la sanction s'enrobe d'une légitimité divine.

#### **3.2.1 La « folie » de l'enfant.**

On trouve dans le Livre des Proverbes (attribués à Salomon) six proverbes qui consacrent la nécessité de la sanction physique infligée à l'enfant. Voici les proverbes en question :

« Qui épargne la baguette hait son fils, qui l'aime prodigue la correction » (Proverbes 13:24 Bible de Jérusalem)

« Tant qu'il y a de l'espoir châtie ton fils, mais ne t'emporte pas jusqu'à le faire mourir » (Proverbes 19 :18)

« La folie est ancrée au cœur du jeune homme, le fouet de l'instruction l'en délivre » (Proverbes 22:15)

« Ne ménage pas à l'enfant la correction ; si tu le frappes de la baguette, il n'en mourra pas ! » (Proverbes 23:13)

« Si tu le frappes de la baguette, c'est son âme que tu délivreras du Shéol [l'enfer] » (Proverbes 23:14)

« Baguette et réprimande procurent la sagesse, l'enfant laissé à lui-même est la honte de sa mère » (Proverbes 29:15)

Trois autres proverbes, dans le Livre de l'Ecclésiaste, reprennent la même idée :

« Qui aime son fils lui prodigue le fouet, plus tard, ce fils sera sa consolation » (Ecclésiaste 30:1)

« Un cheval mal dressé devient rétif, un enfant laissé à lui-même sera mal élevé »  
(Ecclésiaste 30:8)

« Fais-lui courber l'échine pendant sa jeunesse, meurtris-lui les côtes tant qu'il est enfant, de crainte que, révolté, il ne te désobéisse et que tu n'en éprouves de la peine »  
(Ecclésiaste 30:12)

Dans le Deutéronome, enfin, on trouve une recommandation : le fils indocile et rebelle, qui se livre à la débauche et à l'ivrognerie, et qui continue de désobéir, même après reçu des châtiments, doit être lapidé par tous les hommes de la ville.

« Si un homme a un fils dévoyé et indocile, qui ne veut écouter ni la voix de son père ni la voix de sa mère, et qui, châtié par eux, ne les écoute pas davantage, son père et sa mère se saisiront de lui et l'amèneront dehors aux anciens de la ville, à la porte du lieu. Ils diront aux anciens de sa ville : "notre fils que voici se dévoie, il est indocile et ne nous écoute pas, il est débauché et buveur." Alors tous ses citoyens le lapideront jusqu'à ce que mort s'ensuive. » (Deutéronome, XXI, 18-21)

Ces proverbes articulent deux thèses. La première, anthropologique : la nécessité du recours à la baguette est justifiée par la « folie » (*oevileth*) qui serait installée dans le cœur de l'enfant. La seconde, pédagogique : le châtiment serait un moyen efficace pour extirper cette folie. On trouve dans le Livre des Proverbes cette remarque :

« Les blessures sanglantes sont un remède à la méchanceté, les coups vont jusqu'au fond de l'être » (Proverbes 20:30).

### **3.2.2 Yahvé : tel un père qui punit.**

Ces recommandations à destination de l'enfant se comprennent mieux à l'aune d'une analogie : Dieu est lui-même comme le Père des hommes ; et il corrige les hommes qu'il aime,

comme le père corrige son fils. Autrement dit, le père est comme un Dieu terrestre pour son enfant.

Dans le Livre des Proverbes, on lit ainsi : « Ne méprise pas, mon fils, la correction de Yahvé, et ne prends pas mal sa réprimande, car Yahvé reprend celui qu'il chérit, comme un père son fils bien aimé. » (Proverbes 3:11-12)

Cette analogie (d'un Dieu est reconduite dans le Deutéronome : « Comprends donc que Yahvé ton Dieu te corrigerait comme un père corrige son enfant. » (Deutéronome, VIII, 5)

Comme l'écrit Oliver Maurel : « L'usage de punir les enfants devient une composante de l'image de Dieu lui-même. » (2009 p. 138) Le châtiment corporel est pour ainsi dire sanctifié par son usage divin.

### **3.2.3 Le dogme du Pêché Originel.**

C'est avec le christianisme que la pratique du châtiment va pouvoir s'appuyer sur un dogme religieux.

Saint Augustin participe à une anthropologie qui dénonce la corruption fondamentale de la nature humaine, par la participation de tous les humains en Adam au Pêché Originel. Cette idée se trouve exprimée par exemple dans *La Cité de Dieu*, livre XIII, chapitre III, où il est écrit : « La grandeur de la faute a décidé cette condamnation qui a si profondément altéré leur être, que la mort, peine du péché dans les premiers hommes, est devenue pour les générations suivantes une condition naturelle. » (1994, p. 107) ; ou encore livre XIV, chapitre I :

[...] en chacun de nous le genre humain ne serait pas destiné à mourir, si nos auteurs, l'un créé d'aucun autre, l'autre créé du premier, n'eussent encouru la mort par leur désobéissance. Telle est a été la grandeur de leur péché qu'il a détérioré la nature et transis aux générations humaines la servitude du péché et la nécessité de la mort. (Saint Augustin, 1994, p. 145)

Le péché originel est ce qui interdit l'innocence à l'enfant même qui vient de naître ; c'est ainsi qu'on lit, au chapitre VII du livre I des *Confessions*, livre I, chapitre VII : « Car nul n'est pur de péché en votre présence, non pas même le petit enfant dont la vie n'est que d'un jour

sur la terre » (1993, p. 21). Alors que pour Pélage, par exemple, le péché est *imitation*, pour Augustin, il est *propagation* (comme l'explique l'*Encyclopédie du Christianisme Ancien*, 1990, Tome 1, p. 306).

Étrangement, on observe un décalage dans le discours même d'Augustin, au livre I des *Confessions*. Il raconte combien il détestait être battu :

On m'envoya à l'école pour apprendre à lire. J'ignorais l'utilité de cette étude, pauvre petit ! Et pourtant, si j'étais paresseux à apprendre, on me battait. Les grandes personnes vantaient ces pratiques. Nos nombreux prédécesseurs en cette vie nous avaient tracé ces voies douloureuses, par où nous étions forcés de passer, aggravant ainsi l'effort et la souffrance des fils d'Adam. (Saint Augustin, 1993, p. 24)

Saint Augustin se mit alors à prier Dieu pour que cessent « mon grand et terrible tourment d'alors » : « le petit enfant que j'étais vous demandait, avec une ferveur qui n'était pas petite, de n'être pas battu à l'école ». « Instruments de torture », précise Augustin : « car je ne les craignais pas moins que des tortures ». On ne saurait mieux peindre l'angoisse et le désespoir. Auquel il faut du reste ajouter le sentiment d'injustice – sentiment des plus légitimes, car le petit Augustin était battu pour préférer le jeu à l'étude, mais par des éducateurs qui eux-mêmes ne différaient des enfants qu'ils châtaient que par leur plus grande force.

Mais j'aimais jouer, et ceux qui m'en punissaient se conduisaient tout comme moi. Mais les jeux des hommes, on les appelle affaires ; et bien que ceux des enfants leur ressemblent fort, les hommes les punissent [...] Celui qui me battait n'agissait pas autrement que sa victime. (Saint Augustin, 1993)

Mais c'est aussitôt pour justifier ces sanctions corporelles, même quand elles versent dans le cynisme (des éducateurs et parents qui se réjouissent des souffrances infligées à l'enfant) : « Et quand vous n'exauciez pas ma prière (*ce que vous faisiez pour mon bien* [nous soulignons]), les grandes personnes, jusqu'à mes parents, *qui me voulaient exempts de tout mal* [nous soulignons], riaient des coups que je recevais » (1993, p. 24), ces mêmes parents qui « se moquaient des châtiments que m'infligeaient mes maîtres. » Se trouvent condensées, avec une puissance stylistique incomparable, l'expérience traumatisante de l'éducation par les châtiments et sa rationalisation en termes de péché : « et pourtant je péchais en n'apportant pas à écrire, à lire et à réfléchir, tout le soin qu'on exigeât de moi. » Quand bien même les moyens employés ne pouvaient que détourner le jeune Augustin de l'étude (chapitre XII : « je n'aimais pas l'étude, et j'avais horreur d'y être contraint », 1993, p. 27), Augustin le converti s'impute la responsabilité de ces mauvais traitements – non sans épargner ses bourreaux d'alors. Car ils sont hommes ; et tous les hommes méritent d'être punis. Augustin pas moins que les autres.

Ainsi, dans une proposition qui fleure l'oxymore, Saint Augustin remercie et loue ses tortionnaires. « On m'y contraignait pourtant, et je m'en trouvais bien, sans agir bien, car je n'aurais rien appris, si on ne m'y avait forcé. » Non pas qu'ils aient bien agi : mais ils servaient ainsi le dessein de Dieu.

Mais vous, “qui savez le nombre de mes cheveux”, vous utilisiez à mon profit l'erreur de tous ceux qui me pressaient d'étudier, et mon erreur à moi qui ne voulais pas étudier, vous la faisiez servir à ma punition. *Je méritais d'être puni, si petit enfant et si grand pécheur* [nous soulignons]. [...] je péchais et vous tiriez de mon péché un juste salaire. Car vous l'avez voulu, et il en est ainsi, que toute âme dérégulée trouve en elle-même son châtiment. (Saint Augustin, 1993)

Quand on connaît l'influence « la plus vaste de toutes » (selon le mot de K. Jaspers) d'Augustin d'Hippone sur l'Église, et donc sur la culture européenne, on ne saurait sous-estimer ces analyses. Saint Augustin est, sur le plan doctrinal, et celui de la légitimité intellectuelle des pratiques, « le Père commun de l'Europe » (selon l'expression du *Dictionnaire*

*du Christianisme ancien*, Tome 1, p. 308), « le Maître profond et suave de l'Occident » (selon le mot de G. Capograssi) : sa pensée de la sanction en matière d'éducation ne pouvait avoir qu'une influence profonde.

### **3.3 Les temps modernes.**

Là encore, il se s'agit que d'esquisser des tendances, qui s'accommodent de nombreuses exceptions. Nous réservons le tableau qui suit au cas de la France. Pour ce faire, nous nous inspirons des travaux de Eirick Prairat (1994, 2016).

#### **3.3.1 L'Ancien Régime et le temps de la réglementation (1550-1800)**

Les châtiments corporels sont alors la norme. Le fouet est, au XVI<sup>e</sup> siècle, l'instrument éducatif par excellence. Eirick Prairat écrit ainsi : « Il n'était pas rare au XVI<sup>e</sup> siècle que l'on remette officiellement au professeur, le jour de son installation, un fouet pour le consacrer comme symbole de la régence. » (1994, p. 15). Au sens propre et figuré, le fouet fait partie des meubles (Charles Démia, par ex., le range sous la rubrique mobilier). Il n'épargne pas même les enfants des rois : on sait que Henri IV recommandait de traiter avec le fouet les excès de son fils, le dauphin qui deviendra Louis XIII : « je veulx et vous commande de le fouetter toutes les fois qu'il fera l'opiniastre ou quelque chose de mal, saichant bien par moy mesme qu'il n'y a rien au monde qui luy face plus de profict que cela. » (lettre missive d'Henri IV, cité par Prairat, 1994, p. 17)

La punition expiation règne au XVI<sup>e</sup> siècle sans partage : elle vise, écrit Eirick Prairat (1994, p. 63), un corps fait de chair, « la chair siège des instincts et des passions qui expie ses fautes et ses faiblesses par et dans la douleur. Punir, c'est châtier. »

De nombreux laïcs sont engagés à l'année pour diverses activités utiles à la communauté – dont celle d'enseigner. Faute de formation, ils font ce qu'ils croient être leur devoir : éduquer par la crainte et, au besoin, la brutalité.

Les congrégations mettent en place des réglementations afin d'homogénéiser des pratiques disparates : elles travaillent une rationalisation de la sanction afin d'éviter les excès alors en cours. Ainsi que l'écrit Eirick Prairat (1994) : « L'heure est à la codification. »

Pour ce faire, un *distinguo* est fait entre les instruments qu'on peut mobiliser pour la sanction et ceux qu'on doit écarter. Le recours à la main ou au pied est proscrit : le contact est trop immédiat, trop corporel, trop impudique ; il faut une médiation. « Une bonne main est une main armée » écrit en ce sens Eirick Prairat (1994, p. 55). Le fouet ou la fêrule sont privilégiés – même si les pratiques diffèrent suivant les congrégations. Toutefois, si certaines pratiques sont considérées par certains comme infâmantes (le bâton par exemple), c'est systématiquement pour les remplacer par d'autres. Il faut châtier : premier dénominateur commun.

Second dénominateur commun : séparer le châtiment légitime de la violence malséante, l'éducatif de la cruauté. C'est dire que, même si les procédés éducatifs étaient énergiques (pour utiliser un euphémisme), il y avait alors volonté de réglementer des pratiques pour ne pas les laisser à l'arbitraire d'un maître. En cela, l'instrument est indispensable : il est un signe distinctif, un symbole qui rappelle qu'il ne s'emporte pas, qu'il ne s'adonne pas à des pratiques indignes.

Des instruments illégitimes sont proscrits et des légitimes prescrits : le recours à ces derniers est également réglementé, en fonction des fautes. Pour J.-B. de La Salle (*Conduite des écoles chrétiennes*, Partie II, chapitre 5, article 4) : aux fautes ordinaires, des moyens ordinaires (la fêrule) ; aux fautes moins ordinaires, des moyens moins ordinaires (le martinet). Pour les Jésuites, il s'agit de faire mal (ou de « piquer »), mais non de blesser (ou de « meurtrir ») ; et l'administration de la souffrance obéit à une codification censée exclure l'arbitraire. Douleur et non maladie ; atteindre la chair mais épargner les os (selon Ignace de Loyola, dans les *Exercices spirituels*, cité par Prairat, 1994, p. 16). De l'extérieur, art subtil de la maltraitance ; de l'intérieur, volonté d'organiser pour éviter les débordements. Il faut dire qu'on part de loin. Au moyen-âge, il semble que le fouet était « plus brutal » encore, et que « l'on ne craignait point à cette époque de meurtrir les chairs corrompues. » (Prairat, 1994, p. 17) Ces prescriptions constituent donc un progrès, une rationalisation manifeste – même si la question de fonder en raison l'exercice punitif n'est guère questionnée que par quelques humanistes, dont la recommandation de ne point châtier « ne s'est jamais transformée en prescription et en règlement dans les institutions éducatives » (Prairat, 1994, p. 16). À témoin Érasme : lorsque l'auteur de *l'Éloge de la folie s'insurge* contre les châtiments corporels excessifs infligés aux enfants (le châtiment étant l'opérateur par excellence du dressage), il remarque que le



domptage des animaux ne requiert pas même cette violence. Il écrit notamment dans le *De Pueris* :

Un bon cheval est mieux dompté par l'applaudissement et flattement de la langue ou par l'applaudissement des mains que par le fouet ou par les éperons. Car si tu le traites rudement, il devient rétif et reboux, il devient mordant et reculant en arrière. Si tu aiguillottes trop le bœuf, il reste bas sous son joug et envahit celui qui le pique. Il faut ainsi traiter un gentil esprit comme est traité le faon du lion. Le seul art dompte les éléphants, non la violence. Et n'y a bête si cruelle qui ne devienne douce et privée par services et doux traitements. Ni nulle est tant apprivoisée que par grande cruauté ne soit imitée. C'est chose servile de se châtier par crainte de souffrir mal. (Érasme, 1990, p. 68)

Ainsi, d'après Érasme, les traitements qu'on réserve aux enfants humains sont plus rudes que ceux qu'on adresse aux animaux. Il ne fait pas de doute que l'histoire de l'éducation ait été une histoire brutale – mais c'est aussi une histoire qui cherche à se désengager de celle de la violence.

L'organisation ritualisée de la punition s'inscrit dans cette logique de rationalisation. En inscrivant les corps dans une organisation régulière de l'espace et du temps, les occasions de dérives s'en trouvent raréfiées. Aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, la punition devient davantage signe (le corps comme « surface d'inscription », « un porte-signes et un porte-insignes », Prairat, 1994, p. 63) et moins expiation : elle devient non pas tant un « art de faire qu'un art de faire-savoir. Punir, c'est dire ».

Faire souffrir le corps, certes, mais éviter les écarts : tel est, en substance, la tendance des pratiques punitives sous l'Ancien Régime.

### 3.3.2 Le temps de la libéralisation (1800-1960)

Si l'exclusion dans un local destiné à isoler les enfants perturbateurs est une punition utilisée par les Jésuites, cette pratique devient ordinaire au XIX<sup>e</sup> siècle. Les corps sont moins châtiés que mis à l'écart (punition bannissement, qui prive « un corps de son mode d'inscription existentiel dans le monde », Prairat, 1994, p. 63) et exercé (punition exercice comme « répétition infinie du même » – Prairat, 1994, p. 63, illustrée par le pénible *pensum*, à l'image de Sisyphe recommençant toujours et sans espoir). Il s'agit moins de faire souffrir désormais que de faire honte ou dresser. Le terrain de la sanction se déplace de la chair au symbole.

Eirick Prairat voit dans « l'adoucissement du régime punitif » en éducation comme la conséquence de trois poussées réformatrices :

- L'enseignement mutuel (1815-1850) permet le partage de l'autorité du maître. Son pouvoir de punir est aussi étendu aux moniteurs – du moins pour les fautes légères. Lorsque la faute est plus grave, un jury d'élèves juge et sanctionne. L'inspiration est clairement celle de la pratique judiciaire.
- La pensée hygiéniste (notamment durant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, avec Riant, Hément et Jacquy) dénonce le danger sanitaire des punitions physiques. Ce courant inspirera les Républicains dans leur condamnation des châtiments corporels.
- Les pédagogies nouvelles (début du XX<sup>e</sup> siècle, sous l'influence de Claparède, Montessori, Dewey, Freinet, Cousinet, etc.) vont éprouver tous les lieux communs de la pensée éducative, et notamment le problème de la sanction. Celle-ci était ordinairement conçue comme normalisatrice (voir *infra.*, sur les analyses de Michel Foucault), et la conséquence d'une faute comprise comme désobéissance ; avec les pédagogies nouvelles, la sanction, quand elle est conservée, devient un moyen d'intégration, après qu'ait été rompu le lien de solidarité entre les apprenants.

La psychologie tend à devenir le paradigme dominant les choix éducatifs : c'est en son nom que la sanction est critiquée, mise à l'épreuve.

Cette période, d'une grande effervescence au point de vue éducatif, voit encore émerger des tentatives étonnantes de penser une libération des enfants. L'école de Iasnaïa Poliana de Tolstoï (1859-1962), l'école de Summerhill de Neill (1921-) ou encore celles des

maîtres-camarades de Hambourg (1919-1933) relèvent de ces expériences libertaires visant à promouvoir une éducation sans sanction.

### 3.3.3 Le temps des doutes (1960- ?)

À la libéralisation de la période précédente, qui œuvrait sur fond d'enthousiasme et d'idéaux (par le haut, pourrait-on dire – même si la hauteur en question pourrait fort bien se révéler utopique), se trouve substituée une libéralisation faite de faux-fuyants (libéralisation par le bas, donc). Se mettent en place dans les années 1970 ce que Eirick Prairat nomme des « discours de substitution » : ce qui pose problème (l'influence, la contrainte, etc.) est purement et simplement mis de côté au profit de substituts (le dialogue, le contrat, etc.), quand bien les éléments de répression persistent dans la pratique (et notamment les pratiques punitives).

Ce qui devait arriver arriva : ce qui avait été refoulé avec légèreté fit son retour dans les années 1990. Les questions relatives à l'autorité refont surface ; mais c'est moins le problème de la légitimité de la sanction qui est mis en avant que celui de sa légalité. En effet, le droit est devenu le nouveau paradigme de référence, instaurant le respect de la loi comme le nouvel impératif éducatif.

La question est : est-ce suffisant ? Les principes éducatifs peuvent-ils se fondre dans ceux du droit ? Éduquer, est-ce seulement apprendre à obéir à *nomos* ?

Au terme de ce (bref) parcours, on voit que la sanction a toujours, en France, été plus ou moins contemporaine du geste d'éduquer – *de facto*, et, ultimement, *de juris* (puisque le droit a, à ce jour, ou dans un proche avenir, le dernier mot sur la question de la sanction en éducation). Mais ce *de juris* est celui du *nomos*, non celui des raisons qui fondent le droit (et l'amendent) : c'est donc un *de juris* qui se résout en une simple factualité juridique. La sanction a, semble-t-il, plus ou moins toujours été un incontournable de fait, que les exceptions remarquables semblent confirmer dans sa nécessité. Mais est-elle un incontournable de droit – entendu au sens d'une légitimité rationnelle ? C'est ce qu'il nous faut désormais déterminer.

Partie II

Pourquoi sanctionner ?

Différentes tentatives pour justifier la sanction.

Si la sanction est un τόπος de la pratique pédagogique, les raisons motivent son recours sont fort diverses. Pourquoi sanctionne-t-on les enfants ? Quelles raisons sont invoquées ou par les théoriciens ou par les pédagogues eux-mêmes ?

Nous proposons de parcourir les fonctions supposées de la sanction en rapport avec les fins de l'éducation que nous avons présentées au premier chapitre. Autrement dit, d'explorer les raisons qui permettraient à la sanction d'élever, de vraiment éduquer ; puis celles qui motivent le dressage. Mais certains considèrent que la sanction, par-delà sa visée éducative, doit être pour ainsi dire autotélique : il s'agit de sanctionner pour sanctionner. Enfin, rares sont les philosophes à avoir motivé un refus radical de la sanction – mais pas nécessairement de manière cohérente, comme nous l'allons voir.

#### **4. Sanctionner pour éduquer ? Expiation la faute.**

La punition est à ce point hantée par l'expiation qu'Eirick Prairat lui préfère le terme de « sanction » : « Ce terme [de punition] est, dans notre tradition, fortement contaminé, pour ne pas dire purement et simplement identifié à une conception expiatoire du punir. » (2003a, pp. 9-10) Il s'en faut pourtant de beaucoup que ce même spectre d'une vertu expiatoire soit exorcisé de la sanction par un simple jeu terminologique. Il nous faut donc affronter la difficulté et demander si la sanction est à même de *purifier* le sujet de son mal (c'est-à-dire de son vice). Telle serait, principalement quoique non exclusivement, la première fonction d'une sanction qui viserait l'amélioration morale véritable du sujet à éduquer.

##### **4.1 La sanction permet-elle de guérir le transgresseur ?**

Platon est le premier à avoir analysé rigoureusement la question de la sanction, et à l'avoir comprise dans un paradigme médical. La sanction (ou la punition : ces termes seront considérés comme synonymes puisqu'il ne semble pas qu'il y a lieu de les distinguer dans l'usage qu'en fait Platon) est comme une peine libératrice. Comme l'analyse de Platon révèle sa richesse par la diversité des approches menées dans différents dialogues, nous parcourons, brièvement, les textes consacrés par le philosophe de l'Académie à la question de la sanction. Nous nous référerons de manière privilégiée à la pagination d'Henri Estienne, pour leur « universalité ».

##### **4.1.1 Criton : rendre le mal pour le mal est injuste, tout simplement.**

C'est dans un dialogue socratique qu'on trouve cette thèse que produire du tort à autrui, pour quelque raison que ce soit, est toujours injuste. Le mal qu'on fait à l'autre ne peut jamais être justifié.

Dans le *Criton*, l'ami d'enfance de Socrate cherche à le faire évader. Socrate interroge ses raisons car il affirme :

[...] je suis homme, vois-tu (et pas seulement aujourd'hui pour la première fois, mais de tout temps), à ne donner son assentiment à aucune règle de conduite qui,

quand j’y applique mon raisonnement, ne se soit révélée à moi être la meilleure.  
(Platon, 46b, 2011, pp. 275-276).

Or, de toute évidence, ce que pense la foule des gens (οἱ πολλοὶ) ne saurait constituer un argument : « parmi les jugements que portent les êtres humains, tous ne sont pas dignes de considération, les uns le sont et les autres non » (47a). L’opinion de la foule (τῆς τῶν πολλῶν δόξης) doit donc compter pour rien : toutes ses motivations sont parasites, et ne touchent pas le fond de la question concernant ce qui est juste.

Or c’est précisément en approfondissant la question de ce qui est juste ou injuste qu’une idée essentielle est mise au jour. Si le plus important est de refuser de commettre l’injustice de son plein gré, ce principe ne saurait disparaître quand la situation se dégrade, et le cède à l’urgence : « Tous ces principes sur lesquels nous étions tombés d’accord jusqu’ici se sont-ils dissous en si peu de jours ? » (49a) La base est donc solide : « il ne faut donc jamais commettre l’injustice » [οὐδαμῶς ἄρα δεῖ ἀδικεῖν] (49b). Socrate en déduit alors cette idée : ne jamais répondre à l’injustice par l’injustice, ne jamais répondre au mal par le mal. Plus radicalement même : faire du tort à quelqu’un, cela revient à commettre un acte injuste. La conclusion de Socrate est sans appel : « il ne faut pas répondre à l’injustice par l’injustice et faire de tort [κακῶς ποιεῖν] à qui que ce soit, quel que soit le mal subi. » (49c)

Or c’est précisément cette idée qui contredit les mœurs grecques, Socrate en a pleinement conscience : « Je sais bien, en effet, que fort peu de gens partagent cette opinion, et qu’il continuera d’en être ainsi ». Rendre le mal pour le mal était (est toujours ?) une évidence pour le sens commun. Qu’on pense au premier livre de la *République*, où Polémarque, reprenant le poète Simonide, affirme que « il est juste de rendre à chacun ce qu’on lui doit [τὸ τὰ ὀφειλόμενα ἐκάστῳ ἀποδιδόναι δίκαιόν ἐστι] » (331e) – et plus précisément que « les amis ont le devoir de faire du bien à leurs amis, en aucun cas de leur faire du mal » (332a, 2011, p. 1488) et qu’aux ennemis, la réciproque s’impose : « ce qu’un ennemi doit à son ennemi, c’est qui lui convient : du mal. » (332b). C’est dire que, entre autre sous l’autorité du poète Simonide, le principe du Talion était moralement accepté, voire élevé au rang de vertu. On comprend le scandale que provoqua la thèse de Socrate, qui a cherché à y mettre un terme : le mal ne doit jamais être commis, pour autant qu’on cherche à être juste. La justice n’a rien à voir avec la vengeance.

Revenons à notre sujet : sanctionner un sujet, c'est toujours lui faire mal. Mais est-ce lui faire du mal pour autant ? N'y a-t-il pas un mal nécessaire ? Pour que la sanction ne soit pas injuste (et ne relève par conséquent pas d'une pratique condamnable par soi), il faut démontrer que son effet ne nuit pas à autrui. C'est ici que la fonction (ou le sens) de la sanction intervient. Pour que la sanction soit autre chose que vengeance, il faut démontrer qu'elle est bénéfique à celui qui la reçoit. Tâche difficile.

#### 4.1.2 Gorgias, ou la fonction d'expiation

Dans le *Gorgias* (476a et ss., 2011, p. 449) se trouve soutenue la thèse selon laquelle la sanction délivre l'âme de son mal, sur un mode analogue à l'effet d'un purgatif médical. Le raisonnement mobilisé par Platon est subtil : le pire des maux est-il, quand on est coupable, d'être puni ou de ne l'être pas ? Polos pense qu'il est préférable de ne l'être pas, et Socrate considère que c'est le contraire qui est vrai. Pour déterminer le pire, entre ces deux situations, Socrate commence par identifier le fait, quand on est coupable, d'être puni et le fait d'être justement châtié. Or si le juste est beau, comme l'accorde Polos, et que l'effet produit par une action est de même nature que sa cause (« l'action de l'agent qui agit et l'effet produit sur le patient qui subit portent-ils les mêmes caractères ? » 476d), le fait d'être puni, c'est-à-dire d'être justement châtié, produit comme effet sur le coupable quelque chose de juste, et donc de beau. Et Platon de continuer : si le juste est beau, il est aussi bon (« Or, si c'est beau, n'est-ce pas bon ? – Puisque le beau est ou agréable ou bon à quelque chose. » 477a). Par conséquent, la punition est utile : « Si un coupable est justement châtié, son âme sera-t-elle meilleure de ce fait ? » et Polos de concéder : « Oui, c'est vraisemblable. » Ainsi, la punition consiste en une sorte de purgation qui fait que « L'âme de l'homme qu'on punit est [...] donc délivrée de son mal ». La justice consiste à délivrer « du dérèglement de l'injustice » (478b), laquelle constitue le pire des maux, loin devant la pauvreté ou la maladie du corps. Or, à l'instar de la médecine, la justice n'a pas à être agréable si elle est utile. La conclusion à laquelle aboutit Platon à l'issue de cette analogie est la suivante : « l'application de la justice rend certainement plus raisonnable [le grec dit *Σωφρονίζει*, qu'on pourrait traduire encore par "plus tempérant"] et plus juste : en fait, elle est une médecine pour la méchanceté de l'âme. » (478d) S'en déduit une hiérarchie : le plus heureux des hommes est celui qui est juste ; vient en seconde position celui qui est injuste mais qu'on délivre de son mal ; vient en dernière position celui qui est



injuste et qu'on ne punit pas. Alain, qui se réclame explicitement de Platon sur la question de la punition, écrit en ce sens dans sa *Pédagogie infantine* : « la punition est un bienfait. Socrate le dit dans le *Gorgias* de Platon. Heureux celui qui est puni » (1986, 20<sup>ème</sup> leçon).

Le raisonnement de Platon repose sur deux principes : une équivalence (juste = beau = bon = utile) et une analogie (la justice est à l'âme ce que la santé est au corps).

L'équivalence (du juridique, de la callistique, du moral et de l'ophélimité), qui engage une convertibilité des transcendants, nous paraît proprement intenable : se trouve supposé un réalisme des Formes (puisque le juste, le beau, le bon et l'utile existent *en soi*) qui est des plus problématiques.

Quant à l'analogie (entre justice et médecine, qui s'appliquent respectivement à l'âme et au corps), elle semble à même de justifier la sanction (ici entendue dans un sens synonyme de punition) : si, pour soigner le corps, il faut admettre de le faire souffrir pour le purger de son mal, on peut induire qu'il faut, pour soigner l'âme, la faire souffrir pour la purger de son mal (c'est-à-dire de son injustice). Une analogie, toutefois, ne prouve rien. Et surtout, Platon n'explique pas le mécanisme par lequel la sanction (ou punition) « rend certainement plus raisonnable et plus juste ». D'où vient cette certitude ? Est-ce vraiment l'âme qui est rendue raisonnable – ou n'est-ce pas la conduite, seulement, qui, par crainte de la punition, qui se trouve dressée ? Contrairement à ce que soutient Socrate dans cet extrait du *Gorgias*, il ne nous semble pas que l'âme soit du tout atteinte – ou alors seulement par ricochet, comme effet d'un dressage. Mais le changement ne saurait résulter d'une conversion qui élèverait le sujet au-dessus de la tentation et de la crainte de la transgression. Une chose est de raisonner la conduite, qui évite l'injustice, autre chose de raisonner l'âme, qui vise la justice. Il nous semble que, dans le raisonnement proposé par Platon, on ne trouve guère autre chose que la justification du *dressage* du corps, quand bien même Platon visait l'*élévation* de l'âme.

Aristote, dans l'*Éthique à Nicomaque*, reprend l'analogie platonicienne, entre justice et médecine. Au livre II (1104b, 2014, pp. 2004-2005), il estime que la vertu morale (ῥηθικὴ ἀρετή) a trait essentiellement au plaisir et à la peine (ἡδονὴ καὶ λύπη). Dès lors qu'on estime que c'est le plaisir qui nous conduit à commettre les choses mauvaises (τὰ φαῦλα) et la souffrance qui fait obstacle à la réalisation de belles actions (τῶν καλῶν), et que la contraction d'habitudes (Aristote, comme on sait, joue sur la quasi homonymie des termes ἦθος, le caractère, et ἔθος, l'habitude) constitue le « tout de l'affaire » (τὸ πᾶν, 1103b18), il s'ensuit que « l'éducation

correcte » (ὀρθὴ παιδεία, 1104b9) consiste à être guidé « de manière à se réjouir et à se chagriner à bon escient » (χαίρειν τε καὶ λυπεῖσθαι οἷς δεῖ). Dès lors, la sanction, entendue comme production de souffrance, est légitimée : elle est en rapport avec des actions et des affections susceptibles d'entraîner plaisir et chagrin. C'est ainsi que « les châtiments recourent à ces moyens, car ce sont des sortes de médications (ιατρεῖαι τινές) ». Le châtiment (κολάσεις) est quelque chose (τινές) qui s'apparente à un remède médical (ιατρεῖαι). Il conviendrait sans doute, du reste, de traduire κολάσεις par « sanction » plutôt que par « châtiment », puisque le châtiment s'épuise dans la peine, et que κολάσεις renvoie, dans l'argumentation d'Aristote, à l'usage de moyens contraires – donc la peine et le plaisir, ce que le terme de « sanction » permet de rendre. L'analogie donc, entre sanction et purgation, est reprise, mais sans que soit exposée la raison pour laquelle elle permettrait autre chose qu'une simple correction de la conduite, par le jeu des plaisirs et des peines.

On le voit : ni chez Aristote ni chez Platon, le second étant invoqué par le premier pour confirmer l'idée que l'éducation consiste dans le fait de réjouir et de se chagriner de ce qu'il faut, on ne trouve de quoi justifier la sanction pour autre chose que du *dressage*.

#### **4.1.3 Protagoras : le châtiment dissuasif, ou la preuve que la vertu s'enseigne.**

Un argument intéressant est présenté dans *Protagoras* (324a et ss. ; 2011, p. 1449) – argument qui n'est pas nécessairement assumé par Platon (par le truchement de Socrate), puisqu'il est attribué au sophiste donnant son nom au dialogue.

Il s'agit pour Protagoras de défendre l'idée que la vertu peut s'enseigner. La preuve proposée par Protagoras est que le châtiment (τὸ κολάζειν) qu'on inflige aux hommes injustes (τοὺς ἀδικοῦντας) n'a pas pour cause la faute commise (ὅτι ἠδίκησεν). Si tel était le cas, le châtiment apparenterait le punisseur aux bêtes sauvages et irrationnelles (θηρίον ἀλογίστως) : il ne serait que vengeance (τιμωρεῖται). Par conséquent, le châtiment comme attitude rationnelle (μετὰ λόγου) n'est pas vengeance : ce qui est fait est fait (οὐ γὰρ ἂν τό γε πραχθὲν ἀγένητον θεῖη). Non, ce n'est pas en vue du passé que le châtiment peut être, à bon droit, infligé : mais en vue de l'avenir (τοῦ μέλλοντος χάριν), afin de dissuader (ἀποτροπῆς) le coupable et les spectateurs du châtiment. Puisque donc la punition a en vue la dissuasion, et

qu'enseigner, c'est punir, il s'ensuit que, pour Protagoras, la vertu s'enseigne (παιδευτήν εἶναι ἀρετήν).

Il n'est pas sûr que l'argument concernant l'efficacité dissuasive du châtement soit refusé par Platon (nous le verrons réapparaître dans les *Lois* notamment) ; il est assuré, en revanche, que c'est l'utilisation de cet argument en vue de montrer que la vertu peut s'enseigner qui apparaît problématique.

On sait en effet, que, pour Socrate, la vertu ne s'enseigne pas, quand bien même elle est savoir. Paradoxalement, pour Protagoras, la vertu s'enseigne, alors qu'elle n'est pas savoir (sur ce point, voir la fin du *Protagoras*, 361a et ss., p. 1480). C'est que, sans doute, le terme de vertu est compris différemment par le sophiste et le philosophe. Pour Protagoras, il s'agit avant tout d'une habitude corporelle, d'un conditionnement qui fait que, dans une cité bien réglée comme Athènes, « tout le monde ici est maître de vertu » (πάντες διδάσκαλοί εἰσιν ἀρετῆς, 327e) ; pour Socrate, la vertu est savoir, fruit d'une conversion intérieure, par l'âme... et rarement se rencontre.

Ainsi la vertu, pour Protagoras, ce n'est pas tant l'exigence de l'âme que l'absence de vice apparent dans la conduite. Mais, pourrait-on à bon droit objecter à la suite de Platon, autre chose le fait de n'être pas injuste, autre chose le fait d'être juste. Pour montrer à quel point la vertu pensée par Protagoras est un simulacre de vertu et non la vertu elle-même, nous pouvons faire référence à deux mythes mobilisés par Platon dans la *République*.

Le premier est le célèbre anneau de Gygès (*République*, II, 459d-460d) : dès que Gygès est assuré, lorsqu'il tourne le chaton de la bague vers la paume de sa main, de devenir invisible, « aussitôt » écrit Platon (εὐθύς, 360a, p. 1518), il participe à la délégation auprès du roi, afin de le tuer et d'usurper le trône. Avant de trouver l'anneau, Gygès n'était donc pas juste : certes, il ne s'était jamais montré injuste, mais seulement parce que l'occasion avait manqué. La situation d'impunité a permis de révéler son injustice foncière. Celui qui est juste de manière simplement situationnelle ne le sera jamais de manière sûre – c'est qu'il ne l'est pas véritablement. Et telle est d'ailleurs l'idée que soutient Glaucon avec ce mythe, afin que Socrate l'éprouve ensuite : « il n'y aurait personne, semble-t-il, d'assez résistant pour se maintenir dans la justice et avoir la force de ne pas attendre aux biens d'autrui et ne pas y toucher, alors qu'il aurait le pouvoir de [faire tout ce qu'il veut] [...] à l'égal d'un dieu ». (360b-c, 2008, p. 1519)

Le second intervient à la fin de la *République* : il s'agit du mythe d'Er. Laissé pour mort au combat, Er, le soldat pamphylien, serait revenu à la vie au douzième jour, et raconta ce qu'il avait vu. À la mort, l'âme se détache du corps, et se trouve jugée. Lorsqu'elle est juste, elle monte au ciel ; lorsqu'elle est injuste, elle descend dans les régions inférieures.

[...] pour toutes les injustices commises dans le passé par chacun des âmes, et pour chacun de ceux que ces injustices avaient atteint, justice était rendue pour toutes ces injustices considérées une par une, et pour chacune la peine était décuplée [...] afin qu'elles aient à payer, au regard de l'injustice commise, un châtement dix fois plus grand. (Platon, 615a-b, 2008, p. 1786)

Une fois les peines purgées, les âmes sont en mesure de choisir leur démon – c'est-à-dire le destin auquel elles seront liées lors de leur prochaine incarnation. C'est ainsi que Er raconte que le premier à choisir avait vécu une existence vertueuse, mais moins de son fait que de la chance qu'il avait eu de vivre « dans une constitution politique bien ordonnée », où la vertu se contracte « par la force de l'habitude, mais sans philosophie » (619c-d, p. 1790). Cette vertu conditionnée n'était ainsi que conditionnelle : et c'est pourquoi il « choisit la plus extrême tyrannie », de manière précipitée ; et quand la réflexion lui fit remarquer qu'il mangerait ses propres enfants, il gémit et, loin d'en porter responsable, accusa les dieux de son propre choix. La vertu acquise par habitude, mais sans conversion (philosophique) de l'âme au bien, n'est qu'un conditionnement qui n'a aucune garantie de durée. C'est une manière douce d'incliner au bien, mais qui ne saurait suffire à affronter la tentation.

#### **4.1.4 Le Sophiste : justice punitive, admonestation et réfutation.**

Dans le *Sophiste*, Platon propose une définition de l'art sophistique à partir du concept du triage (c'est la sixième et dernière définition du sophiste 226b, 2008, p. 1823). On peut trier en écartant le semblable du semblable, ou alors en écartant le meilleur du pire. Ce dernier cas est la purification (Τὸν καθαρόν). Or la purification peut s'appliquer au corps comme à l'âme. La purification du corps peut être soit intérieure (c'est la fonction de la médecine, contre la maladie, et de la gymnastique, contre la difformité) soit extérieure (technique de préparation

des bains, c'est-à-dire l'hygiène). Quant à la purification de l'âme, qui intéresse Platon, elle délivre du mal. Or il y a deux sortes de mal, et partant deux formes de purification : le mal comme perversion qui s'apparente à une maladie (c'est-à-dire à une dissension interne : « les opinions sont en désaccord avec les désirs, le courage avec les plaisirs, la raison avec les chagrins, et, en général toutes choses en désaccord avec toutes » 228b – Platon reprend ici les analyses de l'injustice qu'il a menées dans la *République*) et le mal comme ignorance. Or la technique qui s'occupe de la perversion est la justice punitive ; et la technique qui s'occupe de l'ignorance est l'enseignement (ἡ διδασκαλικήν). Il y a un double type d'ignorance : l'ignorance simple et l'ignorance qui s'ignore elle-même (qui est la cause de toutes les erreurs). L'enseignement par le discours se dédouble : l'admonestation (ou exhortation, *νουθετητικήν*), qui s'apparente à une sanction par la parole, et qui peut être rude ou douce (disputer ou persuader – « Il y a, d'une part, la procédure ancienne, celle utilisée par nos parents – et que quelques-uns utilisent encore à l'heure actuelle – et qui consiste lorsque les enfants commettent quelque faute, soit à réprimander sévèrement, soit à persuader doucement. », 229e-230a) ; ou la réfutation (ou examen, mise à l'épreuve : *ἔλεγχος*), qui part du principe que toute ignorance est involontaire. La réfutation est la partie proprement éducative de la purification. Sans être nommé, c'est Socrate qui semble invoqué dans ce passage du *Sophiste* – qui considérait l'admonestation comme inefficace. La réfutation procède par un examen critique du savoir prétendu, dont on montre le caractère contradictoire et donc vain : la désorientation s'ensuit (à la manière de l'effet-torpille décrit par *Ménon*), puis la colère contre soi-même. « [Les interlocuteurs] se libèrent ainsi des solides et prétentieuses opinions qu'ils avaient d'eux-mêmes, libération qui est très agréable pour celui qui écoute, et fondement solide pour celui qui la subit. » (230c) La honte (*αἰσχύνη*) qui gagne celui qui se trouve ainsi réfuté, non dans son ignorance, mais son ignorance qui s'ignorait elle-même, est purificatrice. « C'est pour cela, Théétète, qu'il faut proclamer que la réfutation est la plus importante et la plus juste des purifications ». L'éducation commence donc par la réfutation – c'est-à-dire par la purification des opinions qui entravent dans la recherche des connaissances.

Ce long passage est d'une grande richesse.

On retrouve, pour le traitement de la perversion, l'analogie entre la médecine et la justice : si l'injustice est une maladie, la technique qui s'en occupe est la justice punitive, soit la sanction. De même que la médecine intervient après que la maladie se soit déclarée, de même la justice punitive s'applique une fois que l'injustice a été effectuée. Il s'agit d'une

technique « naturellement convenable » – mais, pas plus que dans *Gorgias*, Platon ne précise pas pourquoi. Il se contente de l'affirmer, comme si la chose allait de soi.

Les analyses s'affinent considérablement lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement, qui œuvre en amont (et non plus en aval, comme dans la justice punitive) de l'injustice, afin de la prévenir. Commençons par remarquer qu'en matière d'enseignement, la sanction n'est pas évoquée : elle n'y a pas sa place. La sanction vient après coup, pour délivrer (mais on ne sait comment) l'âme qui a sombré dans le vice ; mais elle ne se manifeste pas avant. Certes, l'admonestation, vive réprimande, s'apparente à la sanction, mais Platon souligne son inefficacité (« ceux qui, après avoir réfléchi, [...] estiment que l'admonestation [...] malgré les efforts qu'elle suppose, est une forme d'éducation qui produit des résultats très médiocres. » 230a). Il reste la partie proprement éducative de la purification : la réfutation. Platon semble sous-entendre qu'une dérivation sophistique de la réfutation est possible (telle est l'éristique), mais il s'intéresse ici à la réfutation philosophique. Il s'agit de faire prendre conscience au sujet avec lequel on dialogue de ses contradictions internes. La description psychologique du tourment éprouvé par celui qui est réfuté est très fine : colère contre soi, honte, qui amorce une humilité (« [l'âme] sera ainsi purifiée et ne croira à l'avenir savoir que ce qu'elle sait, et non davantage » 230d) et procure un « fondement solide » propice à la recherche d'un authentique savoir. On remarquera que, s'il n'est pas capable d'éprouver de la honte (ou de la pudeur), le sujet n'est plus guère éduicable – et n'est-ce pas ce qu'il advient de Calliclès, qui critique la honte qu'ont éprouvée Gorgias et Polos, et qui revendique (et assume) pour son propre compte une absence totale de honte (482e-483a, où l'on trouve une triple référence à l'αἰσχύνη) ? Peut-il y avoir une éducation si le sujet n'est pas capable d'éprouver une forme de honte, qui nous ouvre à la conscience de notre ignorance, à la reconnaissance de l'erreur ? Platon semble soutenir que non. De tous les dialogues de Platon, Calliclès est le seul interlocuteur de Socrate sur lequel il n'aura pas de prise : Calliclès est inéducable ; il rompt le contact (et le contrat) dialogique. Il nous semble ici que la question de la sanction prend un tournant inattendu qu'il nous faudra approfondir.

Toujours est-il que nous avons cette fois une explication cohérente de l'épuration : on remarquera cependant qu'elle n'a rien à voir avec la sanction proprement dite. L'épuration produite par la réfutation est proprement éducative, et si on ne commet l'injustice que par ignorance (et cette ignorance même n'est jamais l'objet d'un choix, comme Platon le rappelle lui-même : « il y a ceux qui, après avoir réfléchi, sont arrivés à cette conclusion : toute ignorance

est involontaire [πάσαν ἀκούσιον ἀμαθίαν εἶναι] » 230a), on peut, on doit même, se demander si la justice punitive, censée délivrer de la perversion, peut avoir une quelconque emprise sur le sujet s'il n'est pas réfuté dans ses opinions. Il est d'ailleurs très paradoxal que, dans le *Sophiste* autant que dans le *Gorgias*, Platon évoque l'épuration de l'âme produite par une sanction... qui affecte les corps. Reposons donc la question, car elle est au cœur de la difficulté : touche-t-on vraiment l'âme par le corps ? La prétendue expiation par la punition semble contradictoire tant qu'elle n'est pas accompagnée de sa condition de signification qu'est la réfutation. Dès lors, la question que nous posons est la suivante : si la réfutation suffit à produire la conversion recherchée, pourquoi l'accompagnerait-on, même dans le cas de la perversion et de l'injustice commise, de sanction ? Quelle est l'utilité de ce surplus de souffrance ? De toute évidence, cette utilité ne saurait être éducative, puisque seule la réfutation peut se targuer de l'être.

Nous avons deux épurations : l'une, mystérieuse, par la sanction ; l'autre, convaincante, par la réfutation. La première ressemble à la médecine qui s'affaire aux corps : elle œuvre une fois que le mal est fait. La seconde s'apparente à la gymnastique qui entraîne le corps à résister : elle opère pour éviter que le mal n'apparaisse, et c'est pourquoi elle est supérieure à la précédente. Autant l'explication que Platon donne de la portée libératrice de la réfutation est probante, en tant qu'elle rend compte de son effet sur le plan de ce que nous avons appelé le vécu phénoménologique (colère, honte), autant son affirmation sur l'épuration procurée la justice punitive apparaît bien allusive, pour ne pas dire infondée. Délivre-t-on l'âme d'un mal quand on s'adresse au corps ? Rien n'est moins sûr, en dépit de l'évidence alléguée par Platon.

On voit donc Platon peiner pour justifier l'effet purificateur de la sanction. Il a bien cependant distingué la sanction de l'éducation, et montré que cette dernière s'amorce par une pratique de la réfutation, en tant qu'elle fait sens pour celui qui est réfuté. C'est donc le dialogue (et ajoutons : le dialogue de type socratique) qui constitue le moyen éducatif par excellence : c'est lui, pour reprendre la distinction de l'antinomie éducative, qui *élève*, tandis que la justice punitive se contente de *dresser* les corps, par une épuration dont on peut douter de l'efficacité pour ce qu'elle fait subir à l'âme.

Si l'on veut conférer de la valeur à la sanction, ce ne peut être qu'en renonçant à la fonction d'expiation : la sanction, pour en finir avec les mystères, doit se purifier de l'idée de purification. Par conséquent, on comprend que tout résidu d'expiation la rend suspecte. Disons plus nettement encore : l'expiation *dégrade* la sanction.

#### 4.1.5 Les Lois : contraindre et persuader.

Dans la dernière œuvre de Platon, il est à nouveau question d'éducation et de sanction.

Alors que dans la *République*, l'éducation est pensée comme conversion, il faut immédiatement ajouter que cette *paideia* est réservée à « une infime minorité » (Mouze, 2006, p. 203), celle des gouvernants, les meilleurs parmi les gardiens (dont l'éducation est traitée aux livres II et III de la *République*). Lorsqu'il est question de l'éducation à destination de tous les enfants, Platon se montre nettement moins exigeant : « il ne s'agit plus alors de développer les qualités exceptionnelles de natures d'élite, mais de former la foule des hommes ordinaires. » (Mouze, 2006, p. 204) Nous pourrions ajouter : d'une manière qui se veut plus *réaliste*, comparant l'homme à une marionnette (θαῦμα, *Lois*, 644c-645a, Platon, 2008, p. 703), laquelle est mue par trois fils : deux de fer (le plaisir et la douleur) et un d'or (la raison). Le fil d'or est souple, ce qui indique qu'elle tire peu la marionnette humaine, à l'inverse des fils de fer, lesquels sont raides, et la meuvent plus aisément. Voilà le fait avec lequel il faut composer et qu'il serait déraisonnable de nier : les affects. Ainsi, dans les *Lois*, « nous ne sommes pas comme ces antiques législateurs qui instituaient des lois pour les héros qui sont les enfants des dieux [...] mais [...] nous sommes des hommes, qui légiférons aujourd'hui pour des rejetons d'hommes » (*Lois*, IX, 853c). Non pas les hommes-dieux de la *République*, donc, mais des hommes-humains – à humaniser.

Ce n'est pas à dire que Platon renonce à rationaliser – au contraire. Mais rationaliser, ce ne sera pas « inculquer la raison [ou] introduire dans l'âme des enfants une excellence fondée sur un savoir » (Mouze, 2006, p. 205). Rationaliser, comme s'en souviendra Aristote, c'est rationaliser la conduite, c'est-à-dire faire en sorte que le sujet éprouve du plaisir en faisant le bien, et éprouve de la peine en faisant le mal. L'harmonisation des parties de l'âme (rationnelle et irrationnelle) n'est pas interne : « la raison avec laquelle l'éducateur cherche à accorder les sentiments est une raison *extérieure*, incarnée dans la loi » (Mouze, 2006, p. 205). Autrement dit : ce n'est pas par explication, par dialogue, par la raison, mais par *habitation* qu'on rationalise la conduite. « Éduquer les hommes, c'est donc les faire devenir hommes. Mais les faire devenir hommes, ce n'est nullement les faire devenir philosophes. » (Mouze, 2006, p. 208)



Il faut donc que l'enfant (et, au fond, puisque rares sont ceux qui accéderont à la raison : la plupart des adultes) obéissent à la loi, cette loi par laquelle le législateur éduque. Platon estime même que tous les efforts du législateur doivent œuvrer dans ce sens « Je souhaiterais que les lois incitent le plus possible à la vertu, et, la chose est claire, c'est le but que tentera d'atteindre le législateur dans toute son œuvre législative » (718c-d, Platon, 2008, p. 778). Mais comment procéder ? Deux moyens s'offrent au législateur : la contrainte et la persuasion. Étudions-les toutes deux.

Pour les comparer, Platon procède à une analogie (mais qui, compte tenu de l'interprétation du crime comme maladie dans toute la suite du texte, n'en est peut-être pas une) : il y va de la contrainte et de la persuasion comme de deux pratiques de la médecine (*Lois*, IV, 721a-c, p. 780). Les « aides médicaux » se contentent d'obéir, et apprennent sur le tas : ils soignent en général des esclaves, et, avec arrogance (qui rappelle celle du tyran), dispensent les remèdes sans explication. Le véritable médecin, quant à lui, soigne des hommes libres : il communique avec le patient, cherchant la cause de la maladie et n'hésite pas à instruire le malade. Quant aux remèdes, ils ne sont proposés qu'à celui dont la santé est chancelante. Et Platon ajoute :

Est-ce de cette manière-ci ou de l'autre que le médecin pratiquera le mieux la médecine ou que l'entraîneur pratiquera le mieux l'entraînement ? Sera-ce en exerçant cette fonction unique à l'aide des deux moyens, ou bien à l'aide seulement du pire des deux, celui qui est le plus pénible ? (Platon, 2008, p. 780)

Et Clinias répond que « la méthode double est de beaucoup la meilleure ». Ce passage implique une hiérarchie entre ces deux méthodes (qui recourent notre opposition entre *dresser* et *éduquer*) : la pire étant la seule contrainte, il est préférable de ne pas l'utiliser seule. Il est significatif, dans le contexte des *Lois*, que Platon n'envisage pas la possibilité de recourir à la seule persuasion.

Anne Merker remarque que, dans le corpus platonicien, les châtiments corporels visent le plus souvent les esclaves et fort rarement les citoyens. La contrainte est une méthode qui

convient aux esclaves, non aux hommes libres. Le malheur n'est-il pas que, dans la pensée de Platon, les enfants sont considérés comme étant des esclaves ?

La contrainte consiste dans « la menace de la peine », c'est-à-dire dans la sanction : elle s'adresse à ce que l'être humain a de plus sensible, à ce qui le rend esclave de sa sensibilité. À ce titre, elle rappelle la finitude de notre condition et s'intéresse au symptôme sans soigner la cause. Acquise par empirisme, elle dispense ses effets de manière brutale, vaniteuse et servile, et cette bêtise dans la pratique rejaillit sur l'être qu'on doit délivrer du mal, mais qui n'en sort nullement grandi. L'humanité du sujet échappe à la sanction ; et l'autorité de la contrainte maintient le patient précisément dans sa passivité : il pâtit, il subit, il n'apprend rien, sinon à obéir docilement. Platon ajoute, au livre IX des *Lois* (853b-c, 2008, p. 896) que le fait de devoir « instituer une législation faite de menaces préventives, une législation destinée à le détourner de ces actes ou, s'ils sont commis, à les punir (κολάσεως), cette seule précaution constitue un sujet de honte (αἰσχρὸν) ». Mais la faiblesse de la nature humaine contraint Platon à utiliser la sanction, dont l'efficacité est soit de rendre meilleur (βελτίονα ἢ μοχθηρότερον, 854d) soit de rendre moins pervers (ἥττον ἐξηργάσατο, 854e). En fait, il s'agit seulement de dresser la conduite ; et en cas d'insuccès, le criminel jugé « incurable » (on retrouve la métaphore médicale), lorsque « la qualité de l'éducation dans laquelle il a été élevé depuis l'enfance ne l'a pas détourné des plus grands forfaits », Platon préconise la sanction suprême : la mort. En un sens, Platon renoue ici avec les thèses de Protagoras dans l'œuvre éponyme : non seulement la sanction a pour fonction de dissuader ; mais elle peut, pour les cas désespérés, culminer en peine de mort (*Protagoras*, 322d, p. 1447).

Platon semble tellement résigné à utiliser ce procédé qu'il ne songe pas à en contester l'efficacité. À nouveau, celle-ci est considérée comme évidente. Sans doute, la contrainte *dresse* : elle dissuade d'adopter certaines conduites. L'essentiel, semble-t-il, consiste dans le *pli* qu'on prend très tôt, et qui deviendra ensuite une seconde nature. Mais s'agit-il vraiment de *l'essentiel* ?

Platon lui-même en doute. Et c'est pourquoi il double cette première méthode d'une deuxième, vraiment digne celle-là, qui présuppose et conserve la liberté du sujet auquel elle s'adresse. Il s'agit de la persuasion (μετὰ πειθοῦς). Celle-ci engage une communication réciproque, une relation qui la rend instructive (διδάσκει), c'est-à-dire proprement éducative, contrairement à la contrainte et la sanction qui lui est afférente, lesquelles sont donc dénuées de caractère didactique.

En matière législative, si la contrainte appelle la sanction, en cas de transgression, qu'appellera la persuasion ? Si la sanction œuvre *a posteriori* de la loi (même si la crainte qu'elle suscite, idéalement, doit dissuader), son analogue persuasif doit se manifester *a priori*. Telle est la fonction du *préambule* des lois, qui en est comme l'esprit (dans un sens radicalement différent de celui que Montesquieu donne à l'esprit des lois dans son œuvre éponyme – il s'agit pour Montesquieu de l'ensemble des déterminismes qui font les législations humaines) : il s'agit du court discours préliminaire à l'énoncé de la loi, similaire à « l'exode oratoire » (*Lois*, 723a, 2008, p. 782), visant à susciter la bienveillance (εὐμένεια) du citoyen, et ainsi sa docilité.

On pourrait s'étonner : le souci de réalisme n'avait-il pas conduit Platon à abandonner l'éducation à la raison ? Le préambule des lois n'apparaît-il pas comme le retour du refoulé ? Ne s'agit-il pas d'argumenter ?

Certes – mais cette argumentation est moins *rationnelle* qu'*affective*. Le but est moins de faire *comprendre* la rationalité de la loi que de la faire *aimer*, d'en faire apprécier la beauté. Tout le monde ne peut s'élever au vrai ; en revanche, tout le monde est sensible au beau. L'esthétique est, en quelque sorte, la pédagogie qui fait suite à l'échec de l'inculcation de la raison : on peut dire que pour Platon, l'éducation du goût assure la rationalisation par le bas.

Cette double méthode (contraindre et persuader) se retrouve au livre IX (862d, p. 905) : puisque la visée de la loi est de faire détester l'injustice et aimer la justice (à tout le moins : faire en sorte de ne plus haïr la justice), « la loi amènera le coupable, par l'enseignement (διδάξει) ou la contrainte (ἀναγκάσει), soit à ne plus jamais oser la commettre dans l'avenir soit à la commettre de son plein gré beaucoup moins souvent ».

Ajoutons, pour achever ce tour d'horizon, que cette éducation du goût ne consiste pas en un endoctrinement. Le type de sensibilité de l'être humain est particulier : il y a un sens de l'ordre, du rythme et de l'harmonie, qui font que les sauts et les gambades des enfants humains ne ressemblent pas à ceux des animaux. Spontanément, cris et sauts deviennent chants et danses, procurant un plaisir esthétique que Platon comprend comme un don divin (*Lois*, II, 654a, p. 710). La sensibilité humaine est rationnelle ; et en la cultivant, on développera cette métrétique chère à Platon. La persuasion œuvrant dans le préambule des lois porte sur cette disposition à la rationalité (non consciente d'elle-même) qu'est la sensibilité – et non sur la raison elle-même. L. Mouze écrit ainsi que « l'éducation, dans la mesure où elle s'inscrit dans le prolongement et le renforcement de cette tendance humaine naturelle, accomplit et

parachève ce processus d'humanisation. » (Mouze, 2006, p. 206) Le beau est la propédeutique au bien.

Nous aurons à revenir sur la persuasion comme technique d'élévation. Mais il est remarquable que Platon l'oppose à la contrainte, et ne cherche plus, comme dans le *Gorgias*, à montrer comment la sanction pourrait, par elle-même, purger, délivrer, et ainsi persuader.

## 4.2 Pourquoi l'expiation ?

La fonction d'expiation de la sanction a été invoquée par Platon sans que son efficacité n'ait été prouvée. Pourquoi cette tendance véhémente à vouloir punir pour le mal commis ? Les analyses de Piaget et Inhelder semblent permettre de répondre à cette question – mais non sans difficulté.

### 4.2.1 Piaget et Inhelder

Dans *La Psychologie de l'enfant* (1966), Piaget et Inhelder procèdent à la genèse du sentiment d'obligation au point de vue psychologique. S'appuyant sur les analyses de P. Bovet, ils estiment que le respect est psychologiquement à l'origine de l'obligation (et non, comme le considèrent Kant et Durkheim, chacun à leur manière –voir *infra*–, que c'est l'obligation qui *force* le respect). Mais le respect, comme tel, connaît une évolution : il commence par être *unilatéral*, avant de devenir *réciproque*.

Présentons chacun de ces moments : nous verrons l'auto-punition apparaître.

Comment émerge le sentiment d'obligation ? Il faut, d'après P. Bovet, deux éléments : d'une part, des consignes extérieures, données sous forme d'ordre ; d'autre part, que ces consignes soient acceptées en vertu d'un affect : le respect. Étrangement, alors que le respect est caractérisé comme *sui generis* (de son propre genre, selon une formule que n'aurait pas reniée Kant), il est ramené à l'effet d'une composition entre crainte d'un côté, et affection de l'autre.

L'affection à elle seule ne saurait suffire à entraîner l'obligation, et la crainte à elle seule ne provoque qu'une soumission matérielle ou intéressée, mais le respect comporte à la fois l'affection et une sorte de crainte liée à la situation de l'inférieur par

rapport au supérieur et suffit alors à déterminer l'acceptation des consignes et par conséquent le sentiment d'obligation. (Inhelder & Piaget, 1966, p. 117)

De cette brève analyse du respect, il ressort deux idées :

- Le respect implique une dichotomie entre inférieur et supérieur, une *hiérarchie* en d'autres termes. En aucun cas, le sentiment de respect ne sera donc lié à l'égalité.

- Le respect est foncièrement *ambivalent*. Sans crainte, il n'implique aucune obligation ; sans amour, il n'est que soumission. Le respect est donc obéissance à une autorité qu'on aime et craint à la fois.

Dès lors, Piaget et Inhelder estiment que cette conception du respect conduit le jeune enfant (7-8 ans) à une morale hétéronome, au sens kantien du terme : dépendance à des lois qui sont imposées de l'extérieur (des contraintes). Il s'agit donc d'une morale de la simple obéissance, de la conformité à la loi, qui n'engage pas l'enfant dans un questionnement sur l'intention du sujet moral. C'est pourquoi Piaget et Inhelder parlent d'un *réalisme moral* : pour le jeune enfant, « les obligations et les valeurs sont déterminées par la loi ou la consigne en elle-même, indépendamment du contexte des intentions et des relations. » (1966, p. 119)

Il y a quelque chose qui ressortit du politique et du religieux dans cette exposition du respect unilatéral chez l'enfant. Politique, en tant qu'il est question d'inférieur et de supérieur, et donc de pouvoir ; mais aussi religieux, en tant que le rapport que l'enfant entretient à l'autre est celui d'une transcendance, d'un sacré. Piaget et Inhelder précisent ainsi que dans un jeu, les règles apparaissent comme « "sacrées", intangibles et d'origine transcendante (les parents, les "Messieurs" du gouvernement, le Bon Dieu, etc.) » (1966, p. 120). Point de respect sans une mystique qui sacralise l'autorité, et qui l'apparente à de la superstition.

C'est durant cette première phase du développement moral de l'enfant qu'apparaît la tendance à l'autopunition. Les deux composantes du respect, crainte et affection, risquent de se disjoindre et de produire une ambivalence à même de produire le ravageur sentiment de culpabilité. L'enfant est donc, naturellement, un sujet qui pratique l'expiation, en raison des mécanismes de défense provoqués par l'angoisse :

[...] l'enfant éprouve, par exemple, une culpabilité pour avoir été hostile et l'angoisse née d'elle conduit à des autopunitives, sacrifices, etc. et se combine parfois [...] avec certaines formes quasi magiques de précausalité [...] à titre d'instruments de défense et de protection. (Inhelder et al., 1966, p. 118)

Toutefois, les auteurs précisent que ce n'est là que la première phase du jugement moral ; et qu'au respect unilatéral succède le respect mutuel, qui fonde l'autonomie morale (au sens quasi kantien du terme : capacité de se donner à soi-même sa propre loi). La règle, dans cette optique, n'est plus sacralisée mais devient un simple « produit d'accord entre contemporains, et admettent qu'on puisse la modifier pourvu qu'il y ait consensus, démocratiquement réglé ». Le réalisme le cède à un conventionnalisme qui porte en lui des exigences de justice en tant que « la justice l'emporte sur l'obéissance elle-même et devient une norme centrale » (1966, pp. 120-121). L'expiation est donc destinée à disparaître avec l'âge ; et si elle demeure, on doit la comprendre comme la résurgence d'une tendance infantile.

#### **4.2.2 L'expiation : cause ou effet de l'éducation ?**

Procédons désormais à la critique de cette proposition.

D'abord, le sentiment de respect tel qu'il est compris durant la phase d'hétéronomie morale ne paraît pas être ce sentiment *sui generis* décrit par les auteurs. Il est au contraire composé d'affects (crainte et affection) qui sont *par eux-mêmes* ambivalents, et non par accident. Quel adulte voudrait baiser la main de celui qui le frappe, ou même le considère comme inférieur ? Mais on contraint l'enfant à cette impossibilité psychologique, d'aimer celui qu'on craint, ou de craindre celui qu'on aime : on ne saurait donc s'étonner qu'un tel respect soit très susceptible de produire des « ravages », selon le mot d'Inhelder et Piaget, puisque l'angoisse est, pour le dire dans la terminologie kantienne, analytiquement contenue dans sa définition. Les auteurs le reconnaissent, mais semblent restreindre ces effets :

[...] il est probable que les sentiments de culpabilité, qui font parfois des ravages durant l'enfance et bien plus tard encore, sont liés, tout au moins sous leurs formes

quasi névrotiques, à ces ambivalences plus qu'à l'action simple des consignes du respect initial. (Inhelder et al., 1966, p. 118)

Ajoutons que c'est la crainte qui fait obéir, Piaget et Inhelder admettant que « l'affection à elle seule ne saurait suffire à entraîner l'obligation » (1966., p. 117) : y a-t-il besoin que la crainte règne exclusivement pour qu'elle provoque cette détestable « soumission matérielle ou intéressée », ou lui suffit-elle d'être *seulement* présente ? Alice Miller ajouterait que l'amour est le meilleur alibi de celui qui fait régner la crainte, scellant la culpabilité de celui qu'on prétend éduquer au respect : aime ceux qui te font du mal, que tu crains, car « c'est pour ton bien », « c'est dans ton intérêt », « tu me remercieras plus tard », etc.

Incapable d'esprit critique, l'enfant semble pris dans ce que Bateson appelait le *double bind*. Le double lien s'inspire de la théorie des types logiques de Russell et Whitehead (énoncée dans les *Principia Mathematica*), qui pose qu'« il existe une discontinuité entre la classe et ses membres ». D'après cette théorie, une classe logique ne peut pas être membre d'elle-même, pas davantage qu'un membre logique ne peut être la classe à laquelle il appartient : il faut nécessairement que la classe et le membre appartiennent à deux types logiques distincts. Toutefois, il se trouve que cette discontinuité, au sein de la communication humaine, ne cesse d'être éprouvée. La conduite pathologique, qui correspond, sous sa forme extrême, aux symptômes schizophréniques, apparaîtrait lorsque les types logiques sont confondus. Selon Bateson, le schizophrène ne sait pas décoder les différents niveaux logiques dans les messages qu'il reçoit ; il n'est pas non plus capable d'adopter un mode de communication approprié, aussi bien pour les messages qu'il envoie que pour structurer ses propres pensées. Sa confusion est celle du propre et du figuré, révélant un « conflit interne de classification logique ». Pour quelle raison une telle confusion se manifeste-t-elle ? La proposition paradoxale de Bateson est que ce comportement s'avère adapté dans un certain contexte, complexe, lorsque la discontinuité logique se trouve interdite par les séquences d'événements. Le double lien puise dans ces « séquences d'expérience insoluble » : il consiste une double injonction, répétée (car une seule occurrence ne saurait produire d'effets durables), contradictoire mais à deux niveaux d'abstractions distincts. Pour donner un exemple : une injonction se situe à un niveau verbal (« je t'aime »), l'autre à un niveau non verbal (geste menaçant). Dans cette situation, le principe du tiers exclu entre deux propositions

contradictaires (*principium exclusi medii inter duo contradictoria*) est appliqué : il n'existe pas de moyen, pour le sujet, d'échapper à la double injonction. La fuite est interdite, même lorsque la situation qui a généré la conduite schizophrénique a cessé. Un mode de communication devenu habituel ne s'abroge pas en supprimant ses causes. Résumons-nous. L'étiologie de la schizophrénie, comprise comme résultante d'une communication paradoxale, est la suivante : un ordre est donné ; puis un autre, qui contredit le premier, mais sans la possibilité de se dérober, et avec, donc, la nécessité, de satisfaire les deux en même temps, ce qui ne se peut. Le sujet est donc prisonnier de deux assertions qui se contredisent, mais doit y obéir : émerge alors la représentation d'un monde d'où la distinction des types logiques se trouve exclue. Pris dans une relation intense, contradictoire, sans possibilité de réfléchir sur le niveau des messages reçus, le sujet développe la seule attitude appropriée : la défense. Mais le résultat est alors pathologique :

[...] dépourvu de cette capacité [de découvrir ce que l'autre veut dire], l'être humain est semblable à un système autogouvernable qui aurait perdu son régulateur et tournerait en spirale, en des distorsions sans fin, mais toujours systématiques.  
(Bateson, 1980, p. 20)

La tendance à l'auto-punition évoquée tant par Piaget que par Freud nous paraît être la conséquence réactionnelle, pathologique, de l'incorporation du respect conçu comme crainte-amour. Voilà le double lien : on dit à l'enfant qu'on l'aime, et en même temps on le menace, faisant peser sur ses épaules la raison de cette contradiction dont le fondement se trouve dans la prime conduite des adultes. Aimer la main qui le frappe, le signe de reconnaissance est celui qui fait souffrir : voilà autant de formules qui permettent de comprendre la tendance à l'auto-punition non comme inhérente au psychisme, mais comme le produit d'une éducation particulière, et qui n'a rien donc de fatal.

Une autre critique est encore possible. Nous avons vu, avec Sandor Ferenczi, qu'à la demande de tendresse de l'enfant, l'adulte offrait parfois une réponse passionnelle (la fameuse et terrible « confusion de langue »). L'enfant ne peut survivre psychiquement qu'en



s'identifiant à son agresseur. Mais il faut continuer le raisonnement de Ferenczi : cette identification s'accompagne du sentiment de culpabilité de l'adulte, et « le jeu jusqu'à présent anodin apparaît maintenant comme un acte méritant une punition » (2004, p. 44). Il y a scission dans la personnalité de l'enfant : il est à la fois innocent et coupable, et « sa confiance dans le témoignage de ses propres sens en est brisée ». La porte à la névrose voire à la psychose est grande ouverte. L'enfant « devient un être qui obéit mécaniquement, ou qui se bute » (Ferenczi, 2004, p. 45). « *La personnalité encore faiblement développée réagit au brusque déplaisir, non par la défense, mais par l'identification anxieuse et l'introjection de celui qui la menace ou l'agresse* » (Ferenczi, 2004, p. 46). On le voit : l'enfant ne chercherait pas spontanément à s'auto-punir, mais suivrait la volonté de l'adulte auquel il s'identifie, en tant qu'il s'auto-punit lui-même.

Deux remarques sur cette proposition de Ferenczi.

D'une part, y a-t-il besoin d'invoquer un trauma de nature sexuelle pour induire l'identification ? Ne peut-on pas penser qu'une agression qu'on pourrait qualifier d'ordinaire (le châtement corporel au sein de la famille – par exemple : les coups de ceinture) serait à même de produire cette identification ? Même idée présentée autrement : le besoin pour ainsi dire vital de tendresse de l'enfant ne le conduit-il pas, naturellement et sans qu'il y ait nécessairement trauma, à s'identifier aux adultes qui s'occupent de lui ?

D'autre part, la tendance à l'auto-punition résulte-t-elle de l'introjection de la culpabilité de l'adulte comme semble ici le soutenir Ferenczi ? Lorsque l'adulte agresseur est convaincu de sa légitimité, qu'il ne ressent donc nul sentiment de culpabilité, l'enfant ne devrait donc pas s'auto-punir. Mais il est possible de répondre à cette objection : l'identification à l'agresseur (quand bien même cette agression est socialement admise et terriblement *ordinaire*) conduit l'enfant à assimiler ce sentiment de légitimité, et donc à légitimer la pratique qu'on lui inflige. La confusion qu'il ressent alors en lui se peut alors résoudre par l'auto-punition, par l'expiation : le besoin de tendresse le conduit à accrédi-ter l'idée qu'il est coupable, puisqu'on le châtie ; et à poursuivre ce châtement par cette introversion de l'agression que Ferenczi a magistralement décrite.

Trop souvent, la psychologie prétend énoncer des résultats d'une nature transcendante (universelle) en ignorant les conditions sociales (et, disons-le : historiques) qui influent lesdits résultats. Les réponses de Piaget et Inhelder sont dépendantes de paramètres

politiques et sociaux, concernant la nature de l'autorité, qui nous paraissent relativiser leur portée. Si un autre type d'autorité était instauré, mais non fondé sur cette ambivalence affective de la crainte et de l'amour, n'est-il pas légitime de penser que la psychologie du développement moral serait bien différente ?

Il y a de surcroît un étrange *optimisme* dans la manière dont l'autonomie est *censée* succéder à l'hétéronomie, de manière naturelle – avec le simple « progrès de la coopération sociale ». Rien n'assure, au contraire, que l'enfant sortira de cette hétéronomie ; rien n'assure que l'enfant, d'abord *dressé* dans l'hétéronomie, devra un jour en sortir. Jean Houssaye (1997, p. 60) note que Lawrence Kohlberg, qui poursuivra les travaux de Piaget, se montrera moins optimiste : les deux étapes morales de Piaget laissent place à un développement en trois paliers. Le premier, marqué d'abord par l'évitement des punitions puis la recherche de la récompense, est préconventionnel : légalité et moralité sont confondues. On reconnaît dans ce premier palier l'hétéronomie théorisée par Piaget. Le deuxième palier, conventionnel, est celui où le sujet intériorise et intègre les normes sociales. Le désir de conformité sociale est alors le moteur du jugement. Le troisième palier, enfin, est celui du postconventionnel : c'est le point de vue du législateur, qui évalue pour ainsi dire la valeur des valeurs. La réflexion axiologique prime sur l'obéissance à la loi. L'exigence de rationalité et de justice émerge : on trouve ici les caractères de l'autonomie du jugement, d'abord énoncés par Kant, et repris par Piaget. Or, pour Kohlberg, comme le rappelle Houssaye (1997) seule une petite partie des individus est à même d'accéder à ce dernier palier : on ne sort pas si aisément du conventionnalisme, qui n'exige que l'obéissance, et on ne saurait penser un progrès qui ne serait que naturel. La difficulté est donc : que mettre en place pour permettre aux sujets de parvenir à ce troisième palier ?

Qu'on ne se méprenne pas sur le sens de notre propos : nous ne soutenons aucunement que l'enfant naîtrait autonome, comme Athéna est sortie déjà armée du crâne de Zeus. Mais à cette hétéronomie *de fait*, faut-il ajouter une hétéronomie *méthodique* en guise de moyen pour en sortir ? Nous pensons qu'il y a tension, paradoxe, et peut-être contradiction – cette fameuse contradiction qui traverse la philosophie de l'éducation : pourra-t-on jamais produire autre chose que de l'hétéronomie avec de l'hétéronomie ? Piaget, sans doute, nierait qu'il présente une méthode : son propos serait plus descriptif que normatif. Mais quand la description élève au rang de principe une conception particulière de l'autorité, on peut douter

en retour que la distinction entre le fait et la valeur soit respectée – à supposer, du reste, qu'elle soit, radicalement, *possible*.

#### 4.3 Le remords (comme sanction intérieure) est-il éducatif ?

Nous avons vu, avec Platon, que la réfutation engendrait une honte chez le sujet réfuté ; et que cette honte pouvait être à l'origine d'une conversion à l'humilité et à la recherche du vrai. En ce sens, la honte semble être un puissant stimulant éducatif.

Nous proposons de mettre à l'épreuve le caractère éducatif de la honte. Mais pour ce faire, il nous faut procéder à une distinction.

La honte peut être sociale ou morale. Elle est sociale quand un groupe fait pression sur le sujet, en vue de la conformer à ses exigences. Elle est morale quand le sujet l'éprouve sans témoin, en face de ses propres actions passées. Cette honte morale peut être nommée : remords. Peut-être y a un lien de dépendance génétique entre ces deux hontes (la honte morale ne consistant qu'en l'intériorisation de la honte sociale) ?

La honte sociale est un facteur de dressage (elle sert à contrôler la conduite). La question qui nous occupe est la suivante : la honte morale (ou le remords) est-elle un facteur d'élévation ?

##### 4.3.1 Calliclès, ou la vie τὰ κατὰ φύσιν

Calliclès est sans honte : il assume pleinement ce qu'il est, à savoir un être assoiffé de désirs. Pour Platon, cette absence de honte, de retenue, de décence est l'indice de la présence de la tyrannie : dans la *République*, 571a-575a, Platon présente le tyran éveillé comme vivant la même vie que s'il était endormi, avec une âme qui « a l'audace de tout entreprendre, comme si elle était déliée et libérée de toute pudeur et de toute sagesse rationnelle » (2008, p. 153). Sans parvenir à briser cette présence d'un désir devenu hégémonique, avec l'appui de la honte, toute réfutation est impossible ; et partant toute amélioration qui ferait de Calliclès un être éduicable. Il faut que Calliclès devienne *humble* – on rappellera qu'*humanitas* et *humilité* se rapportent à *humus*, la terre. Pas d'humanité sans humilité.

Mais pour rendre humble, faut-il nécessairement *humilier* ? L'étymologie est la même, mais on sent une différence d'accent : il y a, dans l'humiliation, la volonté de faire souffrir, de rabaisser. Cette souffrance est-elle nécessaire pour qu'une prise de conscience apparaisse ?

L'humilité ne peut-elle être trouvée qu'en *brisant* la volonté ? Ou bien ne peut-on pas rendre humble sans utiliser la médiation de la *souffrance* ? N'y a-t-il pas de la *cruauté* – et de la cruauté *inutile* dans cet exercice de conversion ? Ne peut-on pas soupçonner que cette sanction intérieure, qu'on voudrait faire naître chez le sujet à éduquer, ne vise au fond que l'*expiation* ?

On trouve dans le *De Pueris* d'Erasme un étonnant passage. Sa conclusion est glaçante, et révèle quelle cruauté on peut justifier au nom de la culture de l'humilité.

J'ai connu quelque théologien de grand renom même domestiquement, au courage duquel nulle cruauté vers ses écoliers pouvait jamais satisfaire [...] Je me trouvai un jour avec lui après dîner, qu'il appela selon sa coutume un enfant qui n'avait, comme je pense, que dix ans. [...] Incontinent pour avoir occasion de le battre, il commença à lui objecter je ne sais quelle fierté, combien que l'enfant ne portât rien moins que tel semblant. Il fit signe à celui auquel il avait baillé la charge du collègue qui, selon son office avait nom satellite, qu'il le fessât. Soudainement, il jeta l'enfant par terre et le battit comme s'il eût commis quelque sacrilège. Le théologien lui cria deux ou trois fois : "C'est assez ! C'est assez !" Mais le nouveau tout assourdi tant il était échauffé, paracheva bourellerie jusques à la pâmoison et évanouissement de l'enfant. Le théologien se retourna vers nous. "Il n'a rien mérité nous dit-il, mais il le fallait humilier" et nous usa de ce mot. (Érasme, 1990, pp. 67-68)

Sans aller jusqu'à la brutalité physique, il faut convenir que le motif d'humilité conduit, encore aujourd'hui nombre d'éducateurs à sanctionner presque par principe : en cas d'injustice manifeste, il pourrait se défendre de l'injustice en invoquant une culpabilité essentialisée et déliée des actes : « si je ne sais pourquoi je te punis, toi tu le sais » ; ou encore, autre variante qui présuppose une rétroaction sans limite du motif punitif : « c'est pour toutes les fois où tu l'as mérité ». La racine de l'injustice est la même : pourquoi faudrait-il humilier par principe – sinon parce qu'on est *toujours* coupable, parce que la dette (celle d'exister ?) est infinie et ne pourra jamais être remboursée ?

#### 4.3.2 La honte comme dégradation : la critique de Nietzsche.

On sait que Nietzsche s'est opposé à toute forme de honte. D'après le philosophe allemand, la honte ne serait que l'intériorisation d'une culpabilité à l'égard de la vie qui nuit à l'innocence du devenir – laquelle est une condition de vie saine. Avec la honte, se développe l'intériorisation de l'homme, et la possibilité de ressentiment. Aussi la fin du troisième livre du *Gai Savoir* propose trois aphorismes majeurs :

273. *Qui qualifies-tu de mauvais ?* – Celui qui veut toujours faire honte.

274. *Qu'y a-t-il pour toi de plus humain ?* – Épargner la honte à quelqu'un.

275. *Quel est le sceau de l'acquisition de la liberté ?* – Ne plus avoir honte de soi-même. (Nietzsche, 1997, p. 224)

Que fera-t-on alors des Calliclès ? De ces êtres agressifs qui estiment qu'est juste ce qui les avantage ? Il n'est pas sûr que Nietzsche voudrait protéger les autres (les agneaux) de la puissance de ce genre d'individus (les « oiseaux de proie » ; Nietzsche, 2000, p. 96) : au contraire, la logique aristocratique du philosophe allemand demande plutôt à protéger les forts contre l'engeance des faibles. Si l'égalité vaut pour les égaux, l'inégalité devrait valoir pour les inégaux. La honte est précisément l'opération malade par laquelle la force n'ose plus s'exprimer comme force, et finit par faire retourner l'agressivité contre soi. Elle est l'opérateur qui brise la volonté, qui dresse et affaiblit formidablement l'instinct de vie. Disons les choses plus nettement : le remords peut conduire au sentiment dépressif de la *culpabilité*.

Au §14 du second traité de la *Généalogie de la morale*, Nietzsche écrit :

Globalement le châtement durcit et refroidit ; il concentre ; il aiguise le sentiment d'exclusion ; il accroît la force de résistance. S'il advient qu'il brise l'énergie et suscite une prostration et un abaissement de soi pitoyables, ce résultat est encore moins réjouissant que l'effet moyen du châtement, lequel se caractérise par un sérieux sec et sombre. (Nietzsche, 2000, p. 159)

On peut être sensible à l'argument de Nietzsche en tant qu'il est soucieux d'épargner à autrui cette intériorisation malsaine, qui détourne les forces créatrices aux dépens de soi. La honte fait partie de ces dispositifs de dressage qui visent à rendre inoffensif de la manière la plus abjecte possible : par le dégoût de soi. Il ne s'ensuit pas que nous souscrivions à la logique aristocratique du philosophe allemand, qui entend réserver la véritable éducation (l'élevage) aux plus forts, aux natures supérieures. Au contraire : l'éducation doit ambitionner l'élévation de tous. Y renoncer, c'est renoncer à l'éducation même ; c'est justifier toutes les dérives. L'égalité des chances doit demeurer le principe absolu d'une démocratie qui ne sait pas où le talent va émerger.

La honte qu'on induit chez autrui est détestable. Mais celle qui naît du fait de la contemplation triste de ses actions passées, qui procure une peine à la suite d'une prise de conscience de ce qu'on fait : ce remords peut-il avoir une résonance morale ? Peut-il servir à élever l'individu ? Notons bien qu'il n'est pas en notre pouvoir de faire naître ce sentiment chez le sujet à éduquer : il est seulement de savoir si, en tant qu'éducateurs, il vaut mieux soutenir cette tendance au remords ou au contraire tenter tout à fait de l'étouffer.

#### **4.3.3 Le remords ou le retour de l'expiation : la critique de Guyau.**

Guyau propose une analyse très fine du remords. Ce dernier, déjà, n'est pas en rapport avec une quelconque loi morale *a priori*. Kant considérait que la raison pouvait inspirer un sentiment de peine ou de plaisir, suivant que nous suivons ou non la loi morale (Kant, 1994, p. 150) ; mais il précisait aussitôt que la nature de ce lien était incompréhensible. « Mais il est totalement impossible d'apercevoir, c'est-à-dire d'expliquer *a priori*, comment une simple Idée, qui par elle-même ne contient en soi rien de sensible, produit une impression de plaisir ou de peine » (Kant, 1994, p. 150). Guyau, comme nous l'avons déjà signalé, y voit l'indice d'une faille dans la théorie : on ne saurait penser une hétérogénéité causale (l'intelligible qui cause du sensible) ; il faut donc que seules des lois naturelles et empiriques puissent engendrer des affects naturels et empiriques. En découle une première critique à l'encontre de Kant : si le remords était une sanction morale, en raison de la différence de nature qui existe entre raison et sensibilité, le remords devrait être une peine supra-sensible. « Une loi supra-sensible

ne peut avoir qu'une sanction supra-sensible, conséquemment étrangère à ce qu'on appelle plaisir et douleur naturels. » (Guyau, 1985, p. 195).

Il faut intégrer le remords dans une compréhension plus vaste, afin de ne pas en faire un affect *sui generis*. Guyau propose de l'absorber dans une loi biologique plus large : « *tout déploiement de l'activité est accompagné de plaisir* » (Guyau, 1985, p.195). L'hédonisme est une conséquence de l'accroissement de la vie. Plus le déploiement est aisé, plus la vie s'accroît, et davantage il y a de plaisir. Ajoutons que chaque individu porte un caractère intellectuel et moral qui fait que cette expansion doit prendre une direction assez particulière (« *À l'intérieur de l'être, l'activité peut rencontrer ces résistances soit dans la nature d'esprit et le tempérament intellectuel, soit dans le caractère et le tempérament moral* », Guyau, 1985, p. 195). Lorsque cet accroissement, en revanche, n'est plus possible, rencontre des obstacles qu'il peine à surmonter, la souffrance apparaît. Pour Guyau, lorsque l'hérédité, qui a favorisé, via la *sélection naturelle*, l'apparition d'instincts sociaux, se voit contrariée dans l'épanchement de cet instinct, apparaît la souffrance morale, le remords. Lorsque le remords n'existe pas, il ne reste plus que les instincts anti-sociaux, que Guyau estime présent chez le « criminel de race », qui n'est rien d'autre qu'un *malade* : « les instincts mauvais étouffant tous les autres c'est d'eux ou à peu près que vient la seule sanction *pathologique*. » (1985, p. 196) Chez le criminel, le remords pourrait apparaître quand l'occasion de mal faire n'a pas été saisie. La question cependant se pose : y a-t-il des instincts anti-sociaux, comme le considère Guyau ? *Mutatis mutandis*, ne retrouve-t-on pas l'*analogon* de la pulsion de mort théorisée par Freud ? La différence entre les deux auteurs est que Freud estime que la pulsion de mort est *inhérente* au psychisme humain ; Guyau estime, pour sa part, qu'elle est produite par une *hérédité particulière*, et n'affecte ainsi (et heureusement) que peu d'individus.

D'où la conclusion très surprenante proposée par Guyau : la sanction intérieure n'est pas liée à la qualité morale de l'action. Le remords peut apparaître aussi bien chez un sujet chez qui le déploiement des instincts sociaux a rencontré un obstacle (tel serait le « bon » remords, conforme à l'intérêt de la collectivité) que chez un autre pour lequel c'est le développement des instincts anti-sociaux qui a été entravé. On ajoutera encore que le remords affecte d'autant plus les êtres qui exigent beaucoup d'eux, et non pas ceux qui n'ont que des satisfactions grossières (« Le vrai remords, avec ses raffinements, ses scrupules douloureux, ses tortures intérieures, peut frapper les êtres non en raison inverse, mais en raison directe de leur perfectionnement », 1985, p. 197). C'est dire qu'il y a un paradoxe : le remords affecte

d'autant plus qu'on est engagé sur la voie de la moralité. Est-il donc si utile de cultiver un affect qui produit de la souffrance, alors qu'il suppose l'engagement de la volonté sur la voie du bien ? Guyau écrit ainsi :

[...] la joie de bien faire et le remords de mal faire ne sont jamais proportionnels en nous au triomphe du bien ou du mal moral, mais à la lutte qu'ils ont eue à soutenir contre penchants de notre tempérament physique ou psychique. (Guyau, 1985, p. 197)

Guyau estime par conséquent que la sanction intérieure relève de ce mythe qu'est l'expiation :

[...] la morale vulgaire et même la morale kantienne tendent à faire du remords une *expiation*, un rapport mystérieux et inexplicable entre la volonté morale et la nature ; de même, elles tendent à faire de la satisfaction morale une récompense. (Guyau, 1985, p. 198)

On pourrait être surpris de constater que Guyau, après une telle critique du remords, ne le congédie pas absolument. C'est qu'il n'estime pas, à l'opposé de l'utilitarisme, que la souffrance soit un mal en soi. La souffrance peut être utile ; et celle du remords, lorsqu'elle est « conscience d'une imperfection encore actuelle soit dans ses causes, soit dans ses effets, et dont l'acte passé était simplement le signe » (1985, p. 198) peut avoir sa valeur : cette souffrance est un aiguillon, à condition qu'il ne terrasse pas celui qui le vit. La souffrance, écrit Guyau, qui ne promeut en rien l'ascétisme, peut s'avérer un « tonique puissant ». La souffrance n'est ainsi pas inutile, en tant qu'elle est l'indice d'une désunion existentielle de l'individu avec lui-même. Si la souffrance que le sujet s'inflige (l'auto-sanction en quelque sorte) conditionne une prise de conscience et un effort actif pour résorber cet écart entre soi et soi, on peut alors estimer qu'elle peut avoir une *utilité morale*.

S'agit-il alors encore d'une sanction, si le sujet n'est plus *passif* lorsqu'il la subit ? Si personne d'autre que lui-même ne peut se l'infliger – si elle dépend de lui, en quelque sorte ?



Peut-être, dira-t-on, est-ce l'idéal de la sanction, et ce qu'on souhaite atteindre : la transformation active du sujet. Mais cette transformation ne peut venir que du sujet lui-même : elle ne saurait donc être dispensée par une puissance étrangère à la volonté du sujet. Guyau semble estimer que la souffrance, sans être *incontournable*, a une utilité : « si [la souffrance] ne peut jamais constituer une *sanction* morale, le mal pathologique et le mal moral étant hétérogènes, elle peut devenir parfois un utile cautère. Sous ce nouvel aspect elle a une valeur médicatrice incontestable » (1985, p. 199). On retrouve l'analogie médicale qu'on a déjà rencontrée chez Platon : ce n'est pas la sanction comme telle qui est susceptible d'améliorer, mais la souffrance que le sujet ressent en face de ses propres actions. Or il est évident qu'il est le seul à pouvoir se l'infliger. L'analogie est donc tronquée : la souffrance serait le remède qui n'aurait d'efficace qu'à la condition d'être choisi par le patient. Aussi Guyau ajoute une condition : pour que la souffrance « soit vraiment morale, elle doit être consentie, demandée par l'individu même. » (1985, p. 199) Autre condition : la souffrance comme médication doit être brève. Dernière condition, que Guyau ne mentionne pas, et qu'il faut pourtant ajouter (Guyau n'est pas très prolixe sur le sujet, alors qu'il nous semble que nous sommes au centre du problème) : que la souffrance produite par cette auto-sanction ne soit pas disproportionnée.

Reste une question : Guyau n'attribue-t-il pas à la souffrance cette fonction d'expiation qu'il avait refusée à la sanction ? La souffrance morale (Guyau utilise cette expression) a pour cause le choix d'un sujet qui la demande en guise de remède amer : n'est-ce pas la mystérieuse expiation ? Peut-être pas, car cette souffrance est d'abord la volonté du sujet qui cesse de subir, qui s'approprie son destin, et cesse de vouloir que l'avenir ressemble au passé : la souffrance semble être un moyen de marquer une rupture existentielle. La souffrance produit cette insatisfaction foncière, à l'instar du désagréable étonnement dont parlaient Platon et Aristote, qui nous invite à nous dépasser. En ce sens, la souffrance morale n'est rien d'autre que ce désir d'exister : sortir de ce manque, éprouver sa souffrance pour mieux sentir l'appel du plein. Nulle expiation, mais marquer objectivement (dans l'affect) l'état d'une résolution intérieure par une halte, un retour sur soi que la souffrance, plus que le plaisir, permet. Le remords n'est donc certainement pas une *fin*, et Guyau concéderait à Nietzsche que le remords abandonné à lui-même est pathologique ; mais en tant que *moyen* permettant de nous délivrer d'une configuration pulsionnelle défectueuse, il peut s'avérer utile et efficace. Non pas faire

honte ; mais vouloir mieux pour soi que ce qu'on a été. Il y a peut-être un remords qui ne se méprise pas, et qui est un stimulant plutôt qu'un pathogène.

La conclusion, par conséquent, est limpide : « Le remords est donc d'autant plus moral qu'il ressemble moins à une *sanction* véritable. » (Guyau, 1985, p. 200) ; lorsqu'il n'est non pas subi, mais un moyen volontaire d'action. C'est dire qu'on ne peut faire naître par des moyens coercitifs cette souffrance qui améliorera l'être – la question est alors : comment faire naître (sans l'entretenir) cette souffrance morale, aiguillon qui élève mais ne dresse point ? Il y a donc une fécondité morale du remords, mais comment la faire émerger ? Il est manifeste que des moyens extérieurs et coercitifs, qui relèvent précisément de la sanction, ne pourront y parvenir.

La question pourrait ainsi être élargie et se reformuler ainsi : l'éducation peut-elle se passer d'une forme de *souffrance volontaire* (qu'elle soit infligée ou que l'on se l'inflige – cette dernière, d'après Guyau, étant plus authentiquement morale) ? Si l'on ne peut nier que l'éducation est liée à une forme d'ascétisme (au sens étymologique de ἄσκησις : entraînement, exercice ; au §61 de *Par-delà bien et mal*, Nietzsche écrit en ce sens que « l'ascétisme et le puritanisme sont des moyens presque indispensables d'éducation et d'ennoblissement », 2003, p. 113), s'ensuit-il que cet ascétisme doit entraîner une forme de *dolorisme* ?

#### **4.4 Châtier pour faire apprendre des « suites naturelles ».**

Rousseau a révolutionné la pensée de l'éducation en montrant que les exigences éducatives devaient se caler sur la connaissance de l'enfant. Il écrit, dès la Préface de l'*Émile* : « On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. » Parmi ces fausses idées, il y a celle qui cherche « l'homme dans l'enfant » (Rousseau, 1971b, p. 16) : on projette sur l'enfant des attributs qui ne s'acquièrent que plus tard, à l'âge l'adulte ; c'est l'*adultomorphisme*. « L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres » écrit Rousseau au livre II (Rousseau, 1971b, p. 62). Cette erreur a son pendant politique, qui consiste à voir l'enfant dans l'homme – à considérer l'adulte comme un éternel mineur, qu'il faudrait soumettre.

Retraçons la proposition de Rousseau. *Émile* n'est pas un traité de pédagogie : dans la cinquième des *Lettres écrites de la montagne*, Rousseau écrit que son œuvre n'a pas vocation

à devenir « une méthode pour les pères et mères ». Les critiques qui portent sur le caractère fictif et utopique de l'ouvrage sont donc fondamentalement erronées : Rousseau ne l'a jamais nié. L'intention de *l'Émile* est plutôt de faire œuvre d'anthropologie éducative, dans le prolongement du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (désormais dénommé *Second discours*).

#### **4.4.1 Le questionnement anthropologique.**

De quoi s'agissait-il dans le *Second discours* ? D'une enquête anthropologique (le *Second Discours* commence ainsi : « C'est de l'homme que j'ai à parler... », Rousseau, 1971a, p. 211) à même de démêler ce qui relève du naturel et de l'artificiel. Cette enquête vise notamment à rendre manifeste le passage subreptice de l'égalité naturelle à l'inégalité sociale – notamment avec la notion de perfectibilité, faculté de développer ses facultés. Au point de vue passionnel, on passe d'une vie dominée par l'amour de soi (« sentiment naturel qui porte tout animal à veiller à sa propre conservation », Rousseau, 1971a, p. 260), tempéré par la pitié, à une existence où règne l'amour-propre (« sentiment relatif, factice et né dans la société, qui porte chaque individu à faire plus cas de soi que de tout autre »). Ce passage est irréversible : « la nature humaine ne rétrograde pas et jamais on ne remonte vers le temps d'innocence et d'égalité quand une fois on s'en est éloigné » écrit Rousseau (Rousseau, 1967, p. 474). Il n'est pas de meilleur contresens, à cet égard, que de considérer que Rousseau voudrait opérer un retour à la nature. Ce que veut montrer Rousseau, c'est que la nature humaine n'est pas irrémédiablement viciée (comme le soutient Christophe de Beaumont par exemple), mais qu'elle est naturellement bonne – c'est-à-dire innocente, sans cruauté, sans barbarie.

*Émile ou de l'éducation* (désormais *Émile*) est aussi une enquête anthropologique. La problématique du naturel et de l'artificiel est reprise dès le début du livre I : « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme » (Rousseau, 1971b, p. 19). Mais au lieu d'analyser le destin de *l'espèce*, comme il le faisait dans le *Second Discours*, Rousseau s'emploie à élucider celui de *l'individu*. Or si la société ne se peut régénérer, il est possible de préserver le naturel au niveau individuel. C'est ce qu'explore *l'Émile*, qui fait écho à une formule du *Second Discours* (« Quelles expériences seraient nécessaires pour parvenir à connaître l'homme naturel ? et quels sont les moyens de faire ces

expériences au sein de la société ? », Rousseau, 1971a, p. 209) pour y répondre non par une expérimentation réelle, mais par une expérience de pensée :

J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances et tous les talents convenables pour travailler à son éducation, de la conduire depuis le moment de sa naissance jusqu'à celui où, devenu homme fait, il n'aura plus besoin d'autre guide que lui-même. (Rousseau, 1971b, p. 29)

En d'autres termes, il s'agit d'approfondir les principes du *Second discours* en les adaptant au petit d'homme pouvant vivre de nos jours. Si cet élève imaginaire qu'est Émile est présenté comme « un sauvage fait pour habiter les villes » (Rousseau, 1971b, p. 145), l'ouvrage éponyme ne sera quant à lui qu'un « traité de la bonté naturelle de l'homme » (Rousseau, 1967, p. 474). Cette bonté peut être comprise de la manière suivante :

[...] les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain ; il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il y est entré. (Rousseau, 1971b, p. 64)

Dans l'*Émile*, cet homme est un particulier ; et c'est un enfant. Non pas l'enfant de l'homme, mais l'enfant de la nature : l'enfant, donc, tel qu'il n'a été dévié par une éducation inappropriée, notamment la maturation précoce des facultés.

Cela ne signifie pas, du reste, que Rousseau ne propose pas des réflexions sur les enfants gâtés par un amour-propre inéquitable ; au contraire, l'*Émile* est pétri d'observations. Le traité de la bonté humaine ne le cède pas à l'esprit de système.

Il nous semble donc à cet égard qu'il y a dans l'*Émile* deux lignes argumentatives, qui ne convergent pas, parce qu'elles ne s'adressent pas au même sujet à éduquer. D'une part, l'éducation de l'enfant de la nature, qu'il suffit, dans un premier temps, de préserver du vice (la fameuse éducation négative, conséquence d'une bonté originelle fragile) ; d'autre part, l'éducation de l'enfant de l'homme, dont il faut corriger les fausses idées qu'on a fait naître.

Ainsi l'enfant à qui on a indûment inoculé l'idée d'inégalité ne sent plus sa dépendance : il se croit fort alors qu'il est faible. La dénaturation inéquitable de son éducation (car il existe une éducation qui constitue une dénaturation équitable) impose toute une série d'artifices afin de lui faire comprendre la réalité de sa condition naturelle, toute contraire à celle de sa condition sociale. Les montages sophistiqués proposés parfois par Rousseau peuvent ainsi se comprendre comme l'envers de la dénaturation à laquelle ils répondent : il s'agit de renverser le renversement de la marche de la nature, d'arracher, parfois violemment, l'enfant à un ordre imaginaire qui est tout aussi violent, mais normalisée dans une société qui flatte l'amour-propre. Comme l'écrit excellemment Michel Fabre : « La *métis* pédagogique revient donc à neutraliser les rapports de domination en les transmutant en nécessités » (2008, p. 98), soit que la domination n'ait pas été inoculée dans l'esprit de l'enfant (ce qui est le cas d'Émile), soit qu'elle l'ait été (la neutralisation requiert alors une forme de violence pour déraciner les préjugés).

Venons-en désormais au problème de la sanction.

#### **4.4.2 Émile, ou la marche de la nature.**

*Émile* est un traité d'anthropologie, étude de la condition humaine. Or l'étude convenable de l'homme est celle de ses rapports. Il y aura donc autant d'éductions qu'il y aura de rapports (Rousseau, 1971b, p. 19). Il y a l'éducation de la nature (qui se rapporte au « développement interne de nos facultés et de nos organes »), l'éducation des hommes (qui se rapporte à l'usage qu'on fait de ce développement) et l'éducation des choses (qui se rapporte à « l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent »). Être bien élevé suppose une convergence entre ces trois éducations : mais l'éducation de la nature ne dépend pas de nous ; celle des choses bien peu. Il reste l'éducation des hommes, qui seule peut, idéalement (c'est-à-dire fictivement) être absolument aménagée. Aménagée à quoi ? Mais à ce qui ne dépend pas de nous : la marche de la nature, c'est-à-dire le développement des dispositions avant toute altération par l'habitude ou l'opinion.

Mais un dilemme s'offre à l'éducateur. Faut-il élever un homme d'après nature ; ou un citoyen (Rousseau, 1971b, pp. 21-23) ? La différence entre les deux n'est pas mince : il s'agit ou bien d'élever un homme pour lui-même ; ou bien de l'élever pour les autres jusqu'à la dénaturation. Existence absolue dans l'ordre de la nature (« unité numérique ») ou relative à

l'ordre social (« unité fractionnaire qui tient au dénominateur ») : il faut choisir, et on ne saurait « être à la fois l'un et l'autre ». Rousseau tranche : Émile sera un homme de la nature ; il sera « premièrement homme », ce qui n'interdit pas, comme nous l'allons voir, qu'il sera secondairement citoyen.

Dès lors, le programme est fixé : si l'on élève Émile pour lui-même, il ne faut pas l'élever pour une condition déterminée. « Qu'avons-nous à faire ? beaucoup, sans doute : c'est d'empêcher que rien ne soit fait ». Émile sera un élève sans qualité, « homme abstrait [...] exposé à tous les accidents de la vie » ; mais du moins, il faudra l'émanciper de tous « les préjugés serviles », en sorte qu'on ne l'empêche pas de mourir, mais « de le faire vivre » en épanouissant ses facultés.

Aussi, durant la première partie de l'enfance (de la naissance à douze ans ; soient les deux premiers livres de *l'Émile*), l'éducation ne doit pas être positive : « La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. » (Rousseau, 1971b, p. 64) Rigoureusement générale, elle doit garder l'enfant de toute habitude et de tout préjugé. Autrement dit, il faut bien « prendre le contre-pied de l'usage ».

#### **4.4.3 Ne pas raisonner avec les enfants.**

John Locke invitait à raisonner, le plus tôt possible, avec les enfants. Pour Rousseau, cette prescription est fort malvenue : elle consiste à solliciter au départ une faculté qui ne pourra pleinement se développer qu'à la fin.

De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières ! (Rousseau, 1971b, p. 62)

Aussi les leçons de morale sont-elles condamnées à être vaines : la raison de l'interdiction consiste à invoquer un mal, qu'on ne pourra faire comprendre à l'enfant qu'en invoquant une punition.

« L'ENFANT : Quel mal y a-t-il à faire ce qu'on me défend.

LE MAÎTRE : On vous punit pour avoir désobéi. »

Mais la réponse, rationnelle, de l'enfant consiste à chercher à escamoter ladite punition. Insensiblement, il se comporte en *sensible knave*, ce coquin sensé qui ne songe qu'à son intérêt, et prêt à tous les artifices pour parvenir à ses fins.

« L'ENFANT : Je ferai en sorte qu'on n'en sache rien.

LE MAÎTRE : On vous épiera.

L'ENFANT : Je me cacherai.

LE MAÎTRE : On vous questionnera.

L'ENFANT : Je mentirai. »

La punition, dans cette optique, conduit à une *escalade* : quand l'enfant n'est pas capable de s'élever à une hauteur vraiment morale, les raisons qu'on invoque (le fameux « c'est mal ») ne sont jamais que des mots, des coquilles vides qui ne peuvent résonner au point de vue sensible – sinon comme des motifs fort peu aimables. « Voilà le cercle inévitable » écrit Rousseau, qui estime qu'à raisonner avec les enfants, on présuppose au début ce qui en réalité ne s'acquiert qu'à la fin.

Rousseau condamne donc l'idée qui consiste à persuader les enfants d'obéir – par la parole. Les leçons verbales sont non seulement inefficaces : elles sont encore nuisibles. Car celles-ci, nécessairement, prendront toujours le ton de la menace et de la force (sanction négative) ; ou, pire encore, « la flatterie et les promesses » (sanction positive). L'enfant est mû alors par des sollicitations externes, l'intérêt ou la force, sans jamais l'être par la raison. « La crainte du châtement, l'espoir du pardon, l'importunité, l'embarras, de répondre leur arrachent tous les aveux qu'on exige ; et l'on croit les avoir convaincus, quand on ne les a qu'ennuyés ou intimidés. » (Rousseau, 1971b, p. 63) Pour Rousseau, ces effets de la sanction valent pour des enfants étrangers à l'idée de bien et de mal ; mais ne pourrait-on pas penser que ces effets continuent de valoir même à un âge plus avancé ? « Les lois, direz-vous, [...] usent de même de contrainte avec les hommes faits. J'en conviens. Mais que sont ces hommes, sinon des enfants gâtés par l'éducation ? » À avoir été faits par la sanction, ils finissent faits pour la sanction – sans jamais avoir pu développer la conscience.

L'éducation de l'enfance se fait donc par-delà conventions et devoirs : incapable de les comprendre, l'enfant n'obéira que par le ressort de l'intérêt. De là « naissent la tromperie et le mensonge », et la menace de la punition exige qu'on la mette à exécution. « N'ayant pu

prévenir le vice, nous voici déjà dans le cas de le punir. Voilà les misères de la vie humaine qui commencent avec ses erreurs. » (Rousseau, 1971b, p. 70) La punition ne devient une nécessité éducative que lorsqu'on exige de l'enfant ce qu'on ne saurait attendre raisonnablement de lui – non en vertu d'une quelconque perversion, mais en (dé)raison d'attentes déplacées.

#### **4.4.4 Le châtement comme « suite naturelle ».**

Aussi l'essentiel consiste-t-il à mettre l'enfant à sa place, à lui faire sentir sa faiblesse relative, et sa dépendance à l'égard des adultes. « Mettez-le d'abord à sa place, et tenez-l'y si bien, qu'il ne tente plus d'en sortir. » Il ne s'agit pas d'autorité (éducation des hommes, qui instaurerait un ordre moral), mais d'un état de fait (éducation des choses, corrélé à l'ordre de la nature) que l'enfant peut comprendre. Il ne doit connaître que le monde des forces inflexibles, non celui des volontés malléables. L'enfant ne doit pas avoir le sentiment d'avoir un maître, car il ne peut en avoir l'idée adéquate.

L'instrument éducatif est donc « la liberté bien réglée » (Rousseau, 1971b, p. 63) – réglée par la disposition des choses, et non par des idées morales qui lui sont inaccessibles. Jamais, par conséquent, de punition. L'éducation de la prime enfance se doit faire en-deçà toute sanction, pour la raison que l'enfant ne saurait comprendre *pourquoi* on le sanctionne.

Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience : ne lui infligez aucune espèce de châtement, car il ne sait ce que c'est qu'être en faute : ne lui faites jamais demander pardon, car il ne saurait vous offenser. Dépourvu de toute moralité dans ses actions, il ne peut rien faire qui soit moralement mal, et qui mérite ni châtement ni réprimande. (Rousseau, 1971b, pp. 63-64)

Rousseau doute qu'un enfant qui serait orienté selon ces principes (par des situations plutôt que par des commandements) produirait un quelconque désordre. Mais à supposer que ce soit le cas, il convient d'éviter au maximum d'entrer dans un rapport moral (reproche, colère, châtement, etc.) avec l'enfant.



Que si, malgré vos précautions, l'enfant vient à faire quelque désordre, à casser quelque pièce utile, ne le punissez point de votre négligence, ne le grondez point ; qu'il n'entende pas un seul mot de reproche ; ne lui laissez pas même entrevoir qu'il vous ait donné du chagrin ; agissez exactement comme si le meuble se fût cassé de lui-même ; enfin croyez avoir beaucoup fait si vous pouvez ne rien dire. (Rousseau, 1971b, p. 64)

Le plus raisonnable est donc, paradoxe, qu'il ne faut pas raisonner avec les enfants : « soyez raisonnable, et ne raisonnez point avec votre élève » (Rousseau, 1971b, p. 65). L'éducation doit d'abord être plus faite d'action que de discours.

Autre paradoxe, corrélé à l'éducation négative, qui n'impose aucun programme artificiel : « la plus importante, la plus utile [règle] de toute l'éducation » : « ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre ». Laissons l'enfant être un enfant – ce n'est pas l'infantiliser, c'est assurer l'adéquation de ses expériences à ses capacités. « Regardez tous les délais comme des avantages : c'est gagner beaucoup que d'avancer vers le terme sans rien perdre ; laissez mûrir l'enfance dans les enfants ».

Encore un paradoxe : une éducation naturelle ne saurait trouver place dans une société aussi artificieuse que la nôtre. Aussi faut-il mettre en place une série d'artifices pour compenser les multiples artifices de l'usage : l'usage étant devenu une seconde nature, il ne faut pas hésiter à paraître contre-nature pour retrouver la marche de la nature originaire.

Un dernier paradoxe : l'enfant ne sera jamais puni (puisqu'il ne connaîtra pas de reproche), mais il fera la rencontre des conséquences naturelles de ses actions. Ce sont des sanctions indirectes : elles ne seront pas vécues comme des châtiments (puisque l'enfant est dans l'ignorance des choses morales) ; mais comme la disposition des choses aura été réglée par le précepteur, celui-ci les verra comme des moyens d'instruction.

C'est dans cette optique qu'il faut comprendre l'épisode de l'enfant dyscole. Il s'agit de construire une série d'événements objectifs contraignant l'enfant à faire face aux conséquences de ses actions. Pas d'emportement, point de colère ; il faut lui laisser sentir « le préjudice de la privation ». Les fenêtres sont cassées : que l'enfant ait froid. Qu'il recommence, et on le placera dans une pièce sans fenêtre et sans lumière : ainsi il comprendra l'importance

des fenêtres, et l'utilité de ne pas les casser. Cette séquence est, d'après les prémisses de la pensée rousseauiste, absolument logique et ne relève en rien de la punition : il s'agit pour l'éducateur d'organiser une séquence d'apprentissages orientée vers l'avenir, et en rapport avec les choses plutôt qu'avec les hommes. Il faut convenir cependant que la solution (toute fictive) comporte une forme de violence sous-estimée par Rousseau : l'enfant qu'on laisse dans une chambre sans fenêtre et sans lumière apprendra plus certainement l'angoisse de l'abandon que le rapport de dépendance aux choses. Rousseau n'ignore pas les affections de l'enfance, mais en sous-estime certainement la puissance.

Ainsi la proposition de Rousseau change de sens : on ne punit pas directement l'enfant ; mais on s'arrangera pour qu'il croie que la punition qu'il reçoit est sans auteur. L'effet de l'action doit être lié si directement et sensiblement à sa cause qu'elle doit apparaître inévitable. Ainsi l'enfant ne pensera pas qu'on l'a puni ; mais qu'il s'est puni par le truchement des choses. Il s'agit, en quelque sorte, de s'assurer de ne jamais sortir d'une implacable leçon de chose.

J'en ai dit assez pour faire entendre qu'il ne faut jamais infliger aux enfants le châtement comme châtement, mais qu'il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action. Ainsi vous ne déclamerez point contre le mensonge, vous ne les punirez point précisément pour avoir menti ; mais vous ferez que tous les mauvais effets du mensonge, comme de n'être point cru quand on dit la vérité, d'être accusé du mal qu'on n'a point fait, quoiqu'on s'en défende, se rassemblent sur leur tête quand ils ont menti. (Rousseau, 1971b, p. 70)

Pour ces « suites naturelles », Rousseau parle de punitions et de châtements. Il nous semble pourtant que, ne dépendant pas d'une volonté humaine, elles ne sont guère des châtements ou des punitions : elles ne sont pas ressenties comme telles par Émile ; quant au précepteur, il s'agit pour lui de faire apprendre le rapport aux choses par des effets. Certes, c'est lui qui les orchestre, mais afin de faire sentir la vérité d'une relation sans passer par l'ordre du discours. Si vraiment l'éducateur sanctionne comme la nature sanctionne, on ne saurait

guère parler de sanction que par *métaphore* : à strictement parler, la nature ne sanctionne pas, puisqu'on ne saurait déroger à ses lois.

G. Agamben, dans *Karman* (2018, p. 40), rappelle que dans la jurisprudence romaine, les lois sont distinguées par rapport à la présence ou à l'absence de sanction. Chez Ulpien (*Regulae*, 1, 1-2), trois types de lois sont présentés :

- la loi parfaite, qui interdit, et dont la transgression est annulée par son omnipotence sans qu'on ait besoin de sanctionner;

- la loi imparfaite, qui interdit, n'annule ni ne sanctionne la transgression ;

- la loi moins que parfaite, qui interdit, n'annule pas mais sanctionne la transgression.

À la lumière de ces distinctions, il nous semble qu'on peut comprendre la proposition de Rousseau comme la soumission de la volonté de l'enfant à la loi parfaite de la nature, en sorte qu'on n'ait pas besoin de le sanctionner. La loi de la nature, en effet, ne saurait tolérer d'exception : l'enfreindre, c'est la confirmer ; son inflexibilité est gage d'un enseignement de nécessités.

#### **4.4.5 Le retour du châtement comme châtement.**

Cette proposition originale, promise à une grande destinée polémique, d'une éducation par les suites naturelles n'est pourtant pas le dernier mot de Rousseau sur la sanction. Sitôt que l'enfant entre dans des rapports moraux (éducation humaine), le châtement reprend une place qu'il avait d'abord abandonnée. Ce retour est discret, mais il est réel.

On le retrouve au livre IV, dans la Profession de foi du vicaire savoyard (voir *infra.*, 5.6.2) ; mais plus encore au livre V, lorsqu'Émile devra trouver un champ où vivre avec Sophie. Le projet de devenir époux et père fait de lui un citoyen, avec les devoirs qui débordent le cadre de l'existence naturelle. Il faut alors se confronter au problème des principes du droit politique : c'est ce que fait Rousseau dans *Le Contrat social*, dont l'*Émile* propose une synthèse.

Pourquoi Émile, homme de la nature, rigoureusement apatride, devrait-il devenir un citoyen – comment le *pourrait-il* quand « Ces deux mots *patrie* et *citoyen* doivent être effacés des langues modernes » (Rousseau, 1971b, p. 22) ? Et comment concilier l'unité numérique et l'unité fractionnaire ? Comment l'homme de la nature qu'est Émile pourra-t-il être dénaturé –

car « Les bonnes institutions sociales sont celles, qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative » (Rousseau, 1971b, p. 21) ?

La réponse de Rousseau, pour ne rien changer à son art du contre-pied, est paradoxale. Si c'est par le contrat social, idéal d'association, qu'il faut juger les sociétés existantes, il n'est cependant pas nécessaire que le contrat social ait été *effectivement* observé. Il suffit que ses effets s'apparentent à ceux du contrat pour qu'on le suppose, et, avec cette supposition, que les devoirs du citoyen soient engagés. Il n'y a peut-être plus de patrie, mais il demeure un pays ; et si le citoyen n'est plus, il reste l'habitant, auquel incombent les mêmes devoirs, *comme s'il* était citoyen. Parmi les devoirs de l'homme naturel, il y a celui qui renvoie « au lieu de la naissance » ; le contrat social est donc toujours *tacite*.

Qui n'a pas une patrie a du moins un pays. Il y a toujours un gouvernement et des simulacres de lois sous lesquels il a vécu tranquille. Que le contrat social n'ait point été observé, qu'importe, si l'intérêt particulier l'a protégé comme aurait fait la volonté générale, si la violence publique l'a garanti des violences particulières, si le mal qu'il a vu faire lui a fait aimer ce qui était bien, et si nos institutions mêmes lui ont fait connaître et haïr leurs propres iniquités. (Rousseau, 1971b, p. 321)

C'est ainsi que Rousseau entend dépasser le problème exposé dans le premier livre : s'agit-il d'éduquer un homme ou un citoyen ? Réponse : éduquer un homme, c'est médiatement éduquer un citoyen ; arrivé à un certain stade, l'existence absolue doit le céder à l'existence relative, et l'intérêt privé doit se subordonner à l'intérêt général. À l'indépendance naturelle succède ainsi la liberté de l'état civil.

Cet intérêt général qu'exprime la volonté générale est si important que le sujet qui refuserait de lui obéir devrait être « contraint par tout le corps : ce qui ne signifie autre chose sinon qu'on le forcera d'être libre » (Rousseau, 1971a, p. 524). La formule est célèbre, et exprime un de ces paradoxes (encore !) dont Rousseau a le secret : lorsque la volonté générale s'exprime (par l'intermédiaire de la loi), aucune résistance n'est tolérée de la part du sujet politique ; et qui dit loi, dit sanction.

À considérer humainement les choses, faute de sanction naturelle les lois de la justice sont vaines parmi les hommes ; elles ne font que le bien du méchant & le mal du juste, quand celui-ci les observe avec tout le monde sans que personne les observe avec lui. Il faut donc des conventions & des lois pour unir les droits aux devoirs & ramener la justice à son objet. (Rousseau, 1971a, p. 530)

Les lois civiles ne sont pas des lois parfaites (au sens d'Ulpian) : elles sont des lois moins que parfaites, qui requièrent donc une sanction pour exister. Cette sanction peut aller jusqu'à l'exil voire culminer dans la peine de mort : puisque la vie du citoyen est un « don conditionnel de l'État » (Rousseau, 1971a, p. 529), ce dernier peut lui réclamer lorsque cela est nécessaire à la survie du corps social.

Tout malfaiteur attaquant le droit social devient par ses forfaits rebelle & traître à la patrie, il cesse d'en être membre en violant ses lois, & même il lui fait la guerre. Alors la conservation de l'État est incompatible avec la sienne, il faut qu'un des deux périsse, & quand on fait mourir le coupable, c'est moins comme Citoyen que comme ennemi. Les procédures, le jugement, sont les preuves & la déclaration qu'il a rompu le traité social, & par conséquent qu'il n'est plus membre de l'État. Or comme il s'est reconnu tel, tout au moins par son séjour, il en doit être retranché par l'exil comme infracteur du pacte, ou par la mort comme ennemi public ; car un tel ennemi n'est pas une personne morale, c'est un homme, & c'est alors que le droit de la guerre est de tuer le vaincu. (Rousseau, 1971a)

Concluons sur la proposition de Rousseau : la sanction doit être, pour l'enfant, réduite aux suites naturelles. Ce n'est que lorsqu'il s'éveille à des considérations morales, fort tardivement donc, à l'âge mûr, que le châtement peut s'abattre sur lui – moins en tant qu'il est homme de la nature à éduquer qu'homme social, engagé volontairement dans un rapport

d'association avec autrui qui présuppose le contrat social. Le châtement, on le voit, n'élève pas comme tel, même s'il est la suite que doit admettre celui qui s'élève à la condition de citoyen, et qui accepte le châtement comme envers de sa liberté. Cette omnipotence de la volonté générale fait cependant trembler, car elle ne s'accommode d'aucun droit de résistance, d'aucune désobéissance possible ; et possède certains traits que condamne La Boétie en sa *Servitude Volontaire*. Que le Lacédémonien et la Lacédémonienne incarnent le type-idéal du citoyen ne laisse guère d'illusion sur le despotisme que Rousseau accorde à la volonté générale – qui ne distingue guère du Léviathan (voir infra, 5.2.1) par les moyens mis en œuvre.

#### **4.5 La fonction de responsabilisation.**

Ni la sanction extérieure ni la sanction intérieure ne sauraient justifier leur fonction éducative en exhibant une quelconque vertu expiatoire qui permettrait d'élever le sujet auquel elle s'applique. Nous ne nions pas qu'elle *puisse* exister dans l'absolu : nous nions en revanche avoir rencontré une explication qui en rende raison.

##### **4.5.1 La sanction comme imputation de la liberté.**

Une autre manière de justifier la sanction serait de considérer qu'elle repose sur un *pari éducatif*. On sanctionne le sujet, non en raison de sa responsabilité réelle (l'enfant étant par définition un mineur, son action ne saurait lui être entièrement imputée), mais de sa responsabilité *visée* – autrement dit : non parce qu'il est responsable de sa conduite, mais *afin* de le responsabiliser. Sans cette supposition, en effet, on risque l'injustice la plus manifeste. Si un enfant est par définition non responsable de sa conduite, le sanctionner, en revanche, suppose sa responsabilité : la contradiction est palpable.

Telle est la proposition de Philippe Meirieu qui écrit que la sanction « contribue à son éducation en créant chez lui progressivement cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit » (Meirieu, 1991, p. 66). À l'article « Sanction » de son Dictionnaire de pédagogie (2019), P. Meirieu concède d'abord, fort logiquement, que l'enfant ne saurait « être considéré comme juridiquement responsable de ses actes » : on peut (doit ?) supposer qu'il n'a « mal » agi que sous le coup de mauvaises influences. « Pour autant, doit-on renoncer à le punir ? » P. Meirieu le refuse : la sanction constitue une « hypothèque » sur cette liberté dont on ne sait si elle existe. Citons P. Meirieu : « car la punition est affaire d'attribution et, d'une

certaine manière, elle est susceptible de faire advenir la liberté dont il n'était pas certain, précisément, qu'elle existât avant, dont il n'est jamais absolument certain qu'elle a vraiment existé. » (Meirieu, 2019) La sanction implique le postulat de liberté : sanctionner, c'est donc, en quelque sorte, *forcer* l'autre à être libre en le présupposant. Dans *Le Choix d'éduquer*, P. Meirieu écrit encore : « en anticipant une situation sociale future on anticipe le sujet libre et on lui permet d'advenir. » (Meirieu, 1991, p. 66)

Mais il nous faut être sensible à l'embarras même de la formulation de P. Meirieu. Que signifie ce « d'une certaine manière », qui rend la punition susceptible de faire émerger ladite liberté ? Ce n'est pas parce que la punition suppose un responsable qu'on rend responsable en punissant : on pourrait punir un animal (l'histoire montre qu'on ne s'est pas privé de le faire), un objet inerte même, mais on ne le rendrait pas responsable par cela-même. On voit mal, du reste, comment sanctionner un sujet, c'est-à-dire lui faire *subir* une peine, pourrait contribuer à le rendre *actif*.

La sanction a-t-elle ce « pouvoir d'interpellation », invoqué par P. Meirieu ? Sans doute, la sanction a ce pouvoir *d'arrêt* : l'autorité s'adresse frontalement à l'individu qui ne peut ignorer cette sommation. Et il faut convenir qu'il faut bien que le sujet dont la conduite est nuisible *cesse* de nuire. Toutefois, n'y a-t-il que la sanction qui puisse *arrêter* l'individu ? A-t-elle, surtout, le pouvoir de l'interpeller – c'est-à-dire de lui signifier sa liberté ? N'y a-t-il pas des moyens plus positifs, plus appropriés à la liberté du sujet, précisément, que de la reconnaître en lui faisant offense ?

P. Meirieu écrit encore que la sanction « s'adresse à la liberté, la reconnaît et peut la faire exister, au moins en creux ; elle dispose d'un étrange pouvoir d'aspiration, elle suscite la revendication, sinon du passé, du moins du futur. Et en cela, on ne peut y renoncer... » Avouons que ce « pouvoir d'aspiration » est à tout le moins « étrange », pour ne pas dire *suspect* : en quoi la sanction rend-elle meilleur ? Non seulement, elle ne fait pas nécessairement prendre conscience de ce que la conduite sanctionnée avait d'inappropriée, mais rien ne prouve qu'une autre approche ne permettrait pas cette prise de conscience. Qu'elle suscite la « revendication [...] du passé », la sanction n'a aucun pouvoir d'intégration : elle est alors expiatoire. Mais que la revendication soit celle de « l'avenir », l'invocation de la réintégration qu'elle permet est incantatoire : rien n'assure que la sanction produise un quelconque repentir ; et, en cas de repentir, pourquoi sanctionner ?

Ne peut-on responsabiliser qu'en sanctionnant ? En quoi la peine est-elle requise pour qu'il y ait interrogation du *sens* de la conduite passée ? En quoi la peine seule serait féconde au point de vue éducatif ? En quoi permet-elle la moindre conversion, la moindre prise de conscience, la moindre activité du sujet qui la subit passivement ? Faute de répondre à ces questions, nous retrouvons le mystère qui entourait la sanction expiatoire : une sorte de causalité miraculeuse entre la sanction qu'on fait subir et le repentir sincère du sujet qui s'activerait à renouer le lien. Si la sanction est une *occasion*, reconnaissons qu'on ne saurait la confondre avec une cause ; et que cette occasion prête à discussion. Si la sanction est éducative, ce ne peut être que *problématiquement*.

Aussi nous nous inscrivons en faux contre la conclusion de P. Meirieu qui écrit au sujet de la sanction qu'en vertu de cette revendication de l'avenir, « on ne peut y renoncer... » La nécessité de cette conclusion nous paraît contestable tant les arguments avancés paraissent plus incantatoires que fondés. Présenter la sanction comme pari éducatif, c'est l'ultime argument, peut-être, pour n'avoir pas à en fonder (c'est-à-dire prouver) la teneur éducative.

Nous devons reconnaître que, dans la suite du texte, P. Meirieu se montre très prudent quant aux moyens de mettre en œuvre cette sanction. Rien ne serait plus anti-éducatif qu'une sanction qui confinerait le sujet dans un « rôle » : c'est pourquoi P. Meirieu condamne l'exclusion, comme ce qui joue le jeu de celui qui, au fond, s'exclut lui-même. Mais pourquoi ne pas étendre ce raisonnement à la sanction elle-même ? Ne peut-on pas dire de la sanction ce que l'auteur écrit au sujet de l'exclusion ?

[L'élève] comprendra vite et trouvera même, peut-être, une certaine satisfaction à occuper la place du persécuté, à jouer le rôle du contestataire, voire du dément. Il le fera d'autant plus volontiers que, dans certains cas, la transgression des règles scolaires constitue une épreuve initiatique qui permet d'intégrer des bandes ou des tribus capables de le protéger, de lui apporter une identité à bon compte, de lui donner une aura dans son entourage que l'École aurait eu bien du mal à lui fournir.

(Meirieu, 2019)



Il y a une complaisance dans l'exclusion ; mais il y en a aussi dans les sanctions. C'est cette complaisance que P. Meirieu veut casser en renonçant à l'exclusion ; mais ne devrait-on pas, logiquement, appliquer cette conclusion à la sanction elle-même ?

La sanction est un « signe » : celui « que le sujet s'est amendé et qu'après s'être exclu lui-même, il a efficacement œuvré pour être réintégré. » (Meirieu, 2019) C'est un signal qu'on adresse ; mais rien n'assure que ce signal soit interprété comme une invitation à renouer par le sujet sanctionné. Il est même surprenant que ce « signe » soit celui qu'on utilise pour dresser la conduite : comment éviter la confusion avec la volonté de faire de la peine ? Comment lever l'ambiguïté, quand on fait du mal et qu'on dit : « c'est pour ton bien » ?

La difficulté d'une telle thèse est bien perçue par P. Meirieu :

[...] les conditions pour qu'une sanction soit éducative renvoient, d'abord, à tout le travail qui aura été fait en amont : pour qu'un sujet accepte de payer le prix pour être réintégré dans un groupe, il faut que cette intégration lui apparaisse souhaitable, qu'il puisse en espérer des gains, bref, que la classe soit perçue pour lui comme un lieu de réussite possible. (Meirieu, 2019)

Pour que la sanction apparaisse comme ce signe significatif, dénué de toute ambiguïté, il faut qu'un travail soit effectué en amont : pour que la sanction soit éducative, elle doit déjà s'adresser à un sujet éduqué... dont on doit faire l'hypothèse qu'il n'a pas été sanctionné, sans quoi « toute sanction apparaîtra comme une peine inutile et rien ne viendra soutenir l'effort demandé. » On le voit : P. Meirieu n'échappe pas au cercle logique. La sanction ne peut pas avoir de sens que pour celui qui n'aura pas d'abord été sanctionné, car ce travail en amont serait dégradé par la sanction. C'est dire que cette éducation première, sur laquelle repose toute la suite de ce qui sera appris, doit être sans sanction.

Daniel Favre soutient une idée similaire. Dans le glossaire de son livre *Transformer la violence des élèves*, 2013a, p. 295, il distingue la sanction de la punition, en les mettant en vis-à-vis. La punition engage un rapport duel (du punisseur qui impose la peine au puni) tandis que la sanction fait appel à un troisième terme, la loi, qui médiatise la peine. C'est là, selon l'auteur,

toute la différence : tandis que la punition impose une situation de « domination soumission », à même de « réactiver [...] le cycle de la violence », la sanction constituerait un « moyen [...] de pouvoir revenir dans le groupe », un outil de réintégration. Car la sanction est déterminée par la loi, et surtout la valeur qui oriente la loi. Dernière opposition : la punition serait culpabilisante quand la sanction serait « éducative et responsabilisante ».

Ce serait donc la loi (et derrière elle : la valeur, comprise comme « représentation ou énoncé hautement investi sur le plan affectif et pouvant, de ce fait, jouer un rôle d'étayage sur le plan psychologique ») qui ferait toute la différence : elle serait argumentée, et, on peut le supposer, prévisible. C'est l'impersonnalité de la sanction, sa rationalité qui en ferait un marqueur d'éducabilité et de responsabilisation. Mais le problème reste entier. La sanction, même rationalisée, même épurée de tout arbitraire, constituera toujours en l'administration d'une *peine* : pourquoi et comment cette peine permettra-t-elle la *réintégration* (étant entendu que la réparation n'est pas la sanction) ? Par quel mécanisme l'établissement d'une peine permet-il de responsabiliser un sujet – et non de le culpabiliser ? On retrouve l'étrange bipolarité de la sanction déjà énoncée entre une fonction de peine et une fonction d'intégration ; et à ce jeu d'une signification de la peine, l'appel à la valeur nous semble relever soit de l'alibi (on enrobe la peine de discours – ces fameux discours moralisateurs parfois plus insupportables que la peine elle-même) soit du décalage (pourquoi la valeur devrait-elle se présenter sous forme de peine ? Quel respect peut-on alors éprouver pour ladite valeur – sinon celui de la crainte ?). La violence de la sanction ne nous semble pas congédiée : car la peine reste commune entre la sanction et la punition, et se trouve seulement épurée, pour celui qui l'exécute, de son caractère arbitraire. Certes, il est préférable d'être soumis à une loi inflexible qu'à une volonté arbitraire – mais c'est la volonté de celui qui sanctionne (non mentionnée par D. Favre) qui décide de l'exécution de la loi, et à moins de supposer une systématisme (problématique comme le verra) dans l'application de la loi (qui nous ramène du côté de la sanction dite naturelle), on ne sortira pas de la relation duelle entre un sanctionné et celui qui, souverain, applique la sanction. Autrement dit : le caractère éducatif car responsabilisant de la sanction nous paraît ici affirmé et non démontré.

Peut-être y a-t-il simplement ici problème de vocabulaire. Opposant l'autorité-soumission à l'autorité-autonomisation, D. Favre explore leurs réactions typiques en cas de transgression de règles (2013a, p. 205). Concernant, la sanction, il réaffirme sa fonction de réintégration et écrit notamment : « la première fonction de la sanction est d'être

réparatrice ». De deux choses l'une : soit la sanction est pensée comme l'administration d'une peine (mais on ne voit pas alors comment elle pourrait réparer, et à plus forte raison *réintégrer*) ; soit la sanction est pensée comme réparation (et on ne voit pas alors pourquoi on devrait peiner *de surcroît* ; il ne s'agit donc plus d'une sanction).

Résumons-nous. La sanction suppose une responsabilité que le sujet à éduquer n'a pas. N'a pas « encore », précise P. Meirieu, pour qui la responsabilité constitue un pari. Mais pourquoi la sanction éveillerait cette responsabilité, actualiserait cette liberté en puissance ? Mystère. Mais surtout, pour que la sanction fasse sens, et soit autre chose qu'un signe arbitraire, il faut qu'elle soit préparée en amont : or cette préparation en amont n'est rien d'autre que l'éducation elle-même, laquelle doit donc être sans sanction. Les conditions de possibilité de la sanction invalident le recours à la sanction.

Y a-t-il un cercle logique analogue dans le dialogue ? Dialoguer avec de jeunes enfants, n'est-ce pas présupposer une rationalité qui, de toute évidence, n'y est pas ? Mais la présupposer dans son action pédagogique n'est-il pas le meilleur moyen de la faire advenir ? Rousseau avait cette formule admirable, qu'on trouve au livre IV d'*Émile ou de l'éducation* : « faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent » (Rousseau, 1971b, p. 172). Mais alors que le lien entre sanction et éducation nous paraît problématique, il est assertorique dans le cas du dialogue : c'est la parole qui fait sens, et à même de produire cette conversion intérieure qu'on appelle *élévation*. Peut-être ne peut-on sortir du cercle logique, c'est-à-dire du pari éducatif : ce qu'est l'enfant dépend de nos croyances, de nos actions (comme dans cet effet Pygmalion, admirablement décrit par Jacobson et Rosenthal, dans *Pygmalion à l'école* : « comment l'attente d'une personne à l'égard du comportement d'une autre personne peut, tout à fait inconsciemment, se révéler exacte du simple fait qu'elle existe », Jacobson & Rosenthal, 1971, p. 17). Dès lors, autant s'engager dans ce cercle en pariant sur le meilleur possible : un être capable de dialogue, et non un être qu'on aurait à sanctionner. Car ce n'est pas la sanction, c'est la parole qui responsabilise. C'est donc le dialogue qu'il faut privilégier, même si l'être à éduquer n'est pas encore capable de s'y hisser : à supposer qu'il finira par se voir comme on le voit, il est préférable de le voir comme un être de raison que comme un être susceptible de sanction, un déviant en puissance – sans évoquer le fait qu'il pourrait y avoir de *bonnes déviances*, ainsi que nous l'apprend l'expérience de Milgram (voir infra).

#### 4.5.2 La fonction intégrative de la sanction.

Philippe Meirieu ajoute une autre fonction à la sanction : elle serait « intégrative par excellence » (Meirieu, 1991, pp. 65-71). Qu'est-ce à dire ?

Nous avons vu que P. Meirieu oppose dressage (ou conformisation) et émancipation. Concernant le dressage, il estime que « la sanction peut apparaître, au fond, comme le prolongement naturel des exigences imposées par la conception culturelle dominante de la vie collective ». Mais cette vue vaudrait aussi, selon P. Meirieu, quand l'autre « règle du jeu » prévaut, celle qui vise à stimuler l'énergie, la curiosité et l'initiative. Dès lors, « La sanction sanctionne toujours l'écart à la norme admise » : qu'il y ait dressage ou élévation, soumission ou valorisation de l'originalité, toujours on sanctionnera les élèves pour les conformer (mais sans qu'il y ait nécessairement de conformisme) à un idéal visé. C'est en cela que la sanction « est une fonction intégrative par excellence » : qu'elle menace ou qu'elle incite (« en espérant, par là, faire entrer le récalcitrant dans le rang »), elle est *indispensable*. Elle serait le trait d'union entre deux modèles normatifs que tout semble opposer ; elle serait le plus petit dénominateur commun de l'éducation.

Qu'il y ait recours à la sanction dans le cadre du dressage, cela se comprend bien : la conduite est corrigée pour la soumettre. Mais quel sens aurait une sanction lorsque la visée serait l'émancipation ? Quel sens y aurait-il à sanctionner dans un cadre « où l'on valoriserait l'expression de l'originalité de chacun, où l'on considérerait l'apathie comme un manque d'énergie, de curiosité et d'initiative » (Meirieu, 1991, p. 65) ? S'agit-il de « faire entrer le récalcitrant dans le rang » ? Mais, dans la visée d'émancipation, il n'y a plus de rang : à la « norme admise », à « la règle du jeu imposée », se substitue l'invention axiologique. On peut *forcer* la soumission ; on ne saurait forcer l'émancipation, mais seulement l'inviter. Le rôle de la sanction est donc, de toute évidence, appropriée à la première, et inappropriée à la seconde. Il y a donc, selon nous, un *paralogisme* à penser la sanction comme instrument commun du dressage et de l'élévation : la dissymétrie des fins *implique* au contraire la dissymétrie des moyens.

P. Meirieu présuppose qu'un système qui vise l'émancipation doit sanctionner : c'est précisément ce qui est en question. Cette idée est d'autant plus problématique qu'on ne saurait nier, ainsi que l'écrit P. Meirieu, que, « originellement [...] la sanction est bien un instrument de conformisation. » (1991) Comment cet instrument qui sert à créer de la docilité pourrait-il produire son contraire ? Comment un procédé qui vise à *peiner* pourrait-il servir à

autre chose qu'à dresser ? Et pourtant, P. Meirieu ajoute, comme une évidence qui nous paraît contredire toute l'histoire, non seulement de l'éducation mais aussi de la sanction pénale, que la sanction « s'est toujours voulue aussi, et simultanément [à la visée de conformisation], un moyen de promouvoir et de reconnaître l'émergence d'une liberté » (1991). Pourquoi sanctionner ? Pourquoi engendrer une peine ? Pourquoi faire souffrir ? Pour que la liberté émerge.

La liberté apparaît donc comme l'ultime *raison* de l'expiation. Elle peut apparaître comme la justification de toutes les peines qu'on peut commettre – un peu comme ceux qui disent (ou pensent !), à la suite d'un châtement, que « c'est pour ton bien » (« signe de conviction que l'éducateur a de la légitimité des normes sociales auxquelles il adhère », écrit P. Meirieu, 1991). Mais alors que cette conviction devrait être interrogée à la faveur de la cruauté qu'elle rend possible (car que d'horreurs on peut commettre au nom des convictions), P. Meirieu la légitime et la consacre... par la sanction, précisément, qui devient le moyen de refuser « le déni de légitimité de ses propres valeurs sociales et morales », d'affirmer « son adultérité ».

La sanction : relais de la conviction de l'éducateur qui s'autorise du moyen de la coercition (y compris pour émanciper) pour imputer à l'autre sa liberté. Ou peut-être : la liberté, présumé grâce auquel on peut utiliser la coercition avec bonne conscience, car elle permet d'émanciper. La liberté : alibi de toute pédoplagie, pour peu que « l'éducateur » soit convaincu qu'il œuvre pour le bien de l'enfant. À ce prix, de nombreux êtres humains (et pas que les enfants) préféreraient qu'on ne leur impute *pas* une liberté si douloureuse.

Méfions-nous des convictions, surtout de celles qui s'accompagnent de la bonne conscience : elles sont les ennemis de la vérité (plus encore que les mensonges, écrivait Nietzsche), mais aussi de la morale (plus encore que la cruauté). Apprenons à être sceptiques, ainsi qu'à voir dans le non-agir un autre agir.

Certes, « nous ne sommes pas des saints », écrit P. Meirieu ; mais ne trouvons pas dans ce truisme un prétexte pour persévérer dans l'illusion, ou dans des pratiques qui n'ont d'autre justification que leur histoire.

L'imputation de la liberté : *alibi* pour cette « scorie éducative », sanctionner pour soulager et « faciliter la vie de celui qui sanctionne » (Meirieu, 1992, p. 66) ? Et si la punition n'était pas tout entière cette scorie, et la fusion dont elle serait le résidu – un miroir aux alouettes ?

Lorsque P. Meirieu écrit enfin que « on sent bien, au fond de nous-même, que la sanction a un caractère inéluctablement arbitraire » (1992, p. 67), il ne prend pas suffisamment acte de cette assertion. Si l'acte éducatif devrait, *a minima*, éviter de nuire, qui ne voit qu'on devrait alors éviter, autant que possible, de recourir à la sanction, puisque, précisément, « nous ne sommes pas Dieu » ? Lorsque le geste est toujours arbitraire et donc gros d'injustice, le premier acte en direction de la justice n'est-il pas de suspendre ce geste – au lieu d'en appeler, comme une incantation, à sa « nécessité » ?

Ce « malaise » et la « honte d'avoir puni » nous paraissent plus authentiquement éducatifs que la sanction consciente de son arbitraire. Au lieu, donc, de présupposer la nécessité de la sanction, nous pensons qu'il faut apprendre de ces émotions qui indiquent qu'à l'échec du *résultat*, on risque d'ajouter l'échec de la *relation* par la peine qu'on inflige.

Nous reviendrons sur la proposition de P. Meirieu, selon laquelle sanctionner engage imputation, et donc responsabilisation d'un sujet libre – dans une perspective critique, où les concepts de « sujet » et de « liberté » seront soumis à un examen.

## 5. Sanctionner pour dresser ? Le problème de l'efficacité.

Une des justifications de la sanction consiste à abandonner, du moins atténuer sa visée morale : c'est la conduite du sujet qui intéresse alors, et non ce que le sujet vit ou ressent. Ou plutôt : ce que le sujet vit ou ressent n'est pris en considération qu'à la faveur du changement de conduite qu'on peut induire avec un système de punitions/récompenses. La teneur de ses intentions compte pour rien.

Dans cette optique, l'essentiel est alors de dresser ; si la perspective morale est évoquée, c'est dans le but de rendre ce dressage plus efficace encore, et de suppléer aux déficiences d'un contrôle purement externe. Mais comme la morale est interprétée comme une intériorisation des normales extérieures, on peut encore comprendre celle-ci comme la résultante d'une adaptation de l'environnement qui a pour visée d'induire un certain genre de conduite.

Dans ce chapitre, nous commencerons par étudier les arguments utilitaristes. Guyau, dans des pages lumineuses (*La Morale anglaise contemporaine*, 1885, pp. 195-367) que nous avons synthétisées (Muller, 2018, pp. 89-109), estimait que l'utilitarisme, qui portait à l'origine un projet moral, a fini par abandonner cette cause au profit d'une prétention strictement politique. Si Bentham et Mill ambitionnaient d'améliorer moralement les sujets, les contradictions de leurs propositions ne leur permettaient pas de produire autre chose que du dressage : l'échec de l'utilitarisme en tant que théorie morale était programmé.

### 5.1 La justification utilitariste de la sanction.

Quelle est la finalité de l'utilitarisme ? Procurer le bonheur du plus grand nombre (*greatest happiness principle*) : telle est l'utilité, principe qui approuve ou désapprouve toute action quelle qu'elle soit, selon sa tendance apparente à augmenter ou diminuer le bonheur du parti dont l'intérêt est en question. Le bonheur est entendu en termes de plaisir ; et le plaisir est chose, d'après l'utilitarisme de Bentham, quantifiable et comparable (on connaît la célèbre formule de Bentham : « *pushpin is as good as poetry* »). John Stuart Mill tentera bien, au chapitre II de *L'Utilitarisme*, d'amender cette quantification des affects ; c'est ainsi qu'il écrit, au chapitre I de *L'Utilitarisme*, ce passage fameux : « Il vaut mieux être un être humain insatisfait qu'un pourceau satisfait, Socrate insatisfait qu'un imbécile satisfait. Et si l'imbécile ou le pourceau sont d'un avis différent, c'est parce qu'ils ne connaissent que leur version de la

question. » (Mill, 2012, p. 37). Mais c'est au prix d'une inconséquence logique qui conduit Mill à devoir renoncer au principe qui énonce que « un vaut un ».

### **5.1.1 Exposition critique du recours par Bentham à la sanction.**

Cette fin que se donne l'utilitarisme (ou plutôt cette double fin : assurer le bonheur du plus grand nombre ; faire coïncider l'intérêt de l'individu avec celui de la société) révèle son ambition à la mesure des moyens qu'elle emploie. Sa condition de possibilité repose tout entière sur cette croyance : les intérêts convergent naturellement. Pour cela, Bentham est amené à considérer que l'individu normal est amené, sans s'appuyer sur un principe ascétique, à pouvoir naturellement renoncer à une partie de son intérêt dans l'intérêt d'autrui. Parcourons brièvement cette réponse, telle que Guyau, notamment, l'expose de manière critique dans *La Morale anglaise contemporaine* (1885).

1. La première réponse de Bentham engage un optimisme que la réalité économique met à mal. Bentham constate l'interdépendance des intérêts ; il en induit leur *convergence*. Mais on peut nier cette induction : que les intérêts des individus soient fortement entrelacés ne signifie nullement qu'ils sont identiques. Rien n'assure *a priori* que ce qui est économiquement avantageux à l'un n'est pas nuisible à l'autre.

2. La deuxième réponse intéresse clairement notre sujet : il est celui de la contrainte législative. Si les intérêts divergent, l'État peut mettre en place un ensemble de règles qui *forceront* les intérêts à coïncider même lorsqu'ils divergent. La critique de Guyau est radicale, et non sans raison : la coercition ne relève que du *dressage*, de la puissance qu'une volonté étrangère exerce sur une puissance extérieure, et ne pourra, à ce titre, jamais être pleinement efficace. L'économie du pouvoir impose de n'avoir pas toujours le glaive levé pour produire l'obéissance – et, en fait, il ne s'agit que de soutirer des individus, par cet affect triste qu'est la crainte, l'obéissance servile et passive. Guyau commente ainsi :

Ceux qui sont les instruments de cette contrainte, comme ceux qui en sont les objets, se déroberont sans cesse à la main qui voudra s'en servir et se retourneront contre elle. En d'autres termes, toute force physique est nécessairement impuissante, tyrannique, à double fin et à double effet. (Guyau, 1885, p. 285)



Si les punitions visent à « mater la sensibilité », selon l'expression de G. Compayre (cité par Prairat, 1999a, p. 47), elles finissent par terrasser la personnalité.

3. Le dernier argument mobilisé par Bentham est subtil : il s'agit de la *sympathie*. À force d'entrecroiser son intérêt avec autrui, notre imagination devance cette coïncidence et l'appréhende comme certaine. À terme, on n'imagine plus jouir sans que l'autre jouisse aussi. La sympathie crée ainsi une illusion favorable, qui sera à même de faire taire les divergences réelles : la sympathie compense un égoïsme pour ainsi dire axiomatique. Mais Guyau remarque que cette compensation buttera toujours contre ce qui fait le fond de la théorie utilitariste : l'égoïsme de l'individu, lorsqu'il est lucide, lui interdira toujours un sacrifice ; et s'il faut l'aveugler pour soutirer ce désintéressement, il suffira d'éclairer l'individu pour qu'il se recentre sur lui. L'argument de Guyau peut être compris comme croisant deux traditions argumentatives. La première vient de Hume, et de sa fiction du *sensible knave* (ou coquin sensé) : supposons un égoïste éclairé confronté au système de sanction qu'on lui présente, comment réagirait-il ? La seconde vient de Mill, qui écrit que « les associations entre les idées morales, qui sont des créations entièrement artificielles, cèdent graduellement, à mesure que la culture intellectuelle progresse, à la force dissolvante de l'analyse » (Mill, 2012, p. 78). L'analyse opérée par le *sensible knave* permet de défaire toutes les associations artificielles, et de déjouer toutes les sanctions. L'illusion de moralité engendrée par la sanction pourra toujours être dissipée par un égoïste intelligent qui saura lutter contre cette manipulation ; le cynique obsédé par son intérêt pourra toujours déjouer cette hallucination qu'on cherche à introduire en lui à son insu.

### **5.1.2 Exposition critique du recours à la sanction par Mill.**

John Stuart Mill est soucieux de ne pas reconduire les lacunes de la réponse benthamienne. Si les intérêts ne coïncident pas naturellement, on peut les faire converger artificiellement. Les chapitres II et III de *L'Utilitarisme* consacrent une partie de leur développement à cette problématique.

Le chapitre III de *L'Utilitarisme* s'intéresse notamment à la « sanction ultime du principe d'utilité ». La question « quelle est [l]a sanction [du principe d'utilité] ? » devient ainsi

celle-ci : « Quels sont les motifs d'y obéir ? Et, plus spécifiquement, quelle est la source de l'obligation qu'il entraîne ? D'où dérive sa force contraignante ? » (Mill, 2012, p. 69)

Cette force contraignante est de deux sortes : elle est soit externe et relève de l'organisation sociale, soit interne et relève de l'éducation.

### **La sanction externe.**

Concernant les sanctions externes, Mill écrit : « Il s'agit de l'espoir de plaire et la crainte de déplaire à nos semblables ou au Maître de l'Univers, accompagnés de la sympathie ou de l'affection que nous avons pour eux, ou de l'amour et la crainte respectueuse que nous avons pour Lui et qui nous poussent à faire sa volonté indépendamment des conséquences pour notre égoïsme. » (2012, p. 71) Il s'agit pour Mill de poser que ces sanctions, qui valent dans tous les systèmes de morale, peuvent également valoir dans le système utilitariste : « toute la force des récompenses et des peines externes » sont des ressources morales et constituent des « motifs d'obéissance » qui révèlent une conception de la morale comme simple obéissance.

Les intérêts ne coïncident-ils pas spontanément ? Changeons l'organisation sociale en sorte que les individus n'aient pas d'autre choix que d'allier leur bonheur. « "Traite autrui comme tu voudrais être traité et aime ton prochain comme toi-même." En tant que moyen de s'en rapprocher, l'utilité recommanderait, en premier lieu que les lois et les formes d'organisation sociale placent le bonheur ou (pour parler de manière pratique) l'intérêt de chaque individu autant que possible avec les intérêts du tout [...] » (Mill, 2012, pp. 50-51)

Cette réponse, qui n'est pas sans rappeler celle de Bentham, révèle cependant des limites. Car l'envie ne continuera-t-elle pas d'exister ? Si bien que le bonheur de l'un pourra toujours faire le malheur d'un autre. Et peut-on, du reste, se satisfaire de contribuer au bien collectif – n'y a-t-il pas, non seulement quelque naïveté mais aussi quelque danger à identifier le bonheur individuel et le bonheur de la collectivité, de fondre le premier dans le second ?

Reste cette dernière difficulté : les individus n'agiront comme ils doivent agir que tant que dure la contrainte, avec ce qu'elle requiert en termes de coût aussi bien dans la surveillance que dans la sanction. Peut-on vraiment contraindre *durablement* les individus à promouvoir un bonheur collectif auquel ils n'aspirent pas d'eux-mêmes ? Si on veut que la sanction prétende à une certaine efficacité, il faut l'internaliser.

### **La sanction interne.**

Concernant les sanctions internes, il s'agit d' « un sentiment qui est présent dans notre propre esprit, une douleur, plus ou moins intense, qui accompagne la violation du devoir, douleur qui, chez ceux dont la moralité a été éduquée comme il convient, les conduit, dans les cas les plus graves, à s'en détourner comme d'une impossibilité. » (Mill, 2012, p. 72) Ce « sentiment subjectif » constitue « la sanction ultime de toute moralité » (2012, p. 73). Si cette sanction interne n'a pas prise sur le sujet, Mill considère qu' « aucune morale d'aucune sorte n'a de prise si ce n'est par les sanctions externes ». Soit une sanction interne, soit une sanction externe : la morale ne semble pas pouvoir échapper à cette exigence de sanction.

Ainsi la véritable ressource de l'utilitarisme est l'éducation. Poursuivons l'extrait initié ci-dessus :

[...] en second lieu, que l'éducation et l'opinion qui ont un tel pouvoir sur le caractère humain utilisent ce pouvoir de façon à établir dans l'esprit de chaque individu une association indissoluble entre son propre bonheur et le bien du tout, en particulier entre son propre bonheur et la pratique des modes de conduite, négatifs et positifs, que la considération pour le bonheur universel prescrit, afin que, de cette manière, non seulement il soit incapable de concevoir la possibilité d'un bonheur pour lui-même qui s'accorde avec une conduite opposée au bien général, mais encore qu'existe, en chaque individu, une impulsion directe à promouvoir le bien général qui soit l'un des motifs habituels de l'action, et que les sentiments qui lui sont reliés occupent une place importante et éminente dans l'existence sensible de chaque être humain. (Mill, 2012, p. 73)

La puissance de l'éducation est, d'après John Stuart Mill, à peu près illimitée : l'être humain est un matériau passif, que l'on peut modeler à sa guise.

[la faculté morale] est [...] susceptible, par une utilisation suffisante des sanctions externes et par la force des premières affections, d'être cultivée dans presque n'importe quelle direction : il n'y a quasiment rien de si absurde ou nuisible qu'on ne puisse, au moyen de ces influences, imposer à l'esprit humain avec toute l'autorité de la conscience. (Mill, 2012, p. 77)

Or l'éducation consiste à conditionner l'individu à agir pour le bien de la collectivité quand il croit agir pour son bien. Il s'agit de susciter chez lui une illusion qui consiste à lui faire croire qu'il œuvre à son intérêt quand il se consacre en réalité au bien social. L'éducation consiste ainsi à créer une forme de somnambulisme grâce auquel le sujet ne pense plus par lui-même, mais se trouve parfaitement adapté à la société qui l'éduque. L'individu n'est fait que pour le social.

Guyau condamne radicalement cette conception de l'éducation. Éduquer, écrit Guyau, qui pense à un idéal d'élévation, c'est « la mise en possession de soi », c'est la personnalité. Or l'éducation utilitaire ne vise rien d'autre que le *dressage* : l'originalité peut (et même *doit*) être sacrifiée au nom du bien social. La volonté est brisée, et toute spontanéité est étouffée.

Voulant faire de l'homme un moyen en vue du bonheur social, voulant le réduire au rang d'instrument, nos réformateurs ne tardent pas à s'apercevoir que l'instrument le meilleur, dans certains cas, c'est celui qui pense et veut le moins [...] *Élever* de cette manière, en dernière analyse, ne serait-ce pas abaisser ? (Guyau, 1885, p. 318)

Pour Guyau, l'utilitarisme ne cherche pas à éduquer un être pour lui-même, mais pour l'adapter à une fonction ; pour l'employer au bonheur collectif. Le sujet à éduquer n'est plus une fin : il est un pur moyen – et Guyau estime que ce genre de dressage est propre à tous les despotismes. « Là où l'individualité disparaît, on ne tarde pas à voir apparaître la servitude, et l'abaissement moral engendre l'abaissement politique, qui l'exploite et l'accroît encore » (Guyau, 1885, p. 320). L'éducation utilitariste, en tant qu'elle ne vise que le dressage de la

conduite aux dépens de l'épanouissement des facultés (et de l'intelligence surtout), est en ce sens totalitaire et dangereuse : elle suspend le destin de l'individu au social. Le paradoxe est que l'utilitarisme est une philosophie inspirée par la liberté – mais les moyens qu'il préconise ne sauraient plus sûrement contredire le projet d'émancipation. L'éducation utilitaire présuppose et entretient la passivité des êtres qu'elle prétend éduquer : ce faisant, elle ne saurait s'élever au-dessus du dressage.

Il est étonnant de voir Mill adhérer à la thèse platonicienne d'une fonction expiatoire de la sanction : le profit, pour un penseur utilitaire, n'est-ce pas toujours le plaisir ? Comment pourrait-on, dans ce système, *vouloir la souffrance*, vouloir le mal ? Si la sanction contredit l'intérêt, elle doit toujours apparaître comme un mal, et, comme telle, non désirable. La sanction morale est impensable dans l'utilitarisme. D'où le paradoxe énoncé par Guyau : la sanction morale ne peut exister et être efficace que si l'agent moral n'est pas utilitariste !

#### **La sanction ultime : la conviction d'une différenciation qualitative des plaisirs.**

À dire vrai, Mill ne réduit pas la morale à ce double système de sanction (interne et externe) : la « sanction ultime » (2012, p. 84) réside dans la conviction que le sentiment moral, pour ceux qui le possèdent, « présente tous les caractères d'un sentiment naturel, [qui se manifeste] comme un attribut dont il serait fâcheux pour eux d'être privés. » Autrement dit, le sentiment d'obligation est une source de jouissance dont la qualité est pour ainsi dire incommensurable aux jouissances purement sensibles et, disons-le, vulgaires.

Certes, il ne s'agit que d'une conviction, c'est-à-dire une certitude subjective. Mais elle engage une thèse des plus problématiques pour l'utilitarisme : au seul critère de la quantité benthamien, Mill ajoute un critère qualitatif, qui permet de hiérarchiser les plaisirs selon une axiologie qui relève du témoignage de ceux qui ont l'expérience des deux. Au nom de l'expérience, Mill se croit donc autorisé de supposer une hiérarchie des plaisirs, où les jouissances intellectuelles, artistiques et morales vaudraient mieux que les voluptés purement sensibles. En d'autres termes, pour celui qui a accédé au plaisir de l'obligation morale, il ne fait pas de doute que ce plaisir vaut davantage que la jouissance égoïste.

Toute la difficulté est que ce principe entre en contradiction avec l'élément fondateur de l'utilitarisme : à savoir que un vaut un. La hiérarchie des plaisirs engage un aristocratism qui heurte l'exigence d'égalité. Alors que l'utilitarisme se voulait non normatif, il se voit avec

Mill teinté d'un préjugé axiologique impossible à justifier – quand bien même Mill en appelle à l'expérience. En témoigne ce passage :

[...] c'est un fait incontestable que ceux qui connaissent également bien l'un et l'autre modes de vie, et sont également capables de les apprécier et d'en tirer une satisfaction, accordent une préférence très marquée à celui qui fait appel à leur faculté noble. (Mill, 2012, p. 35)

Mais ce « fait incontestable » peut, et doit logiquement, être contesté. Rien n'assure, déjà, que ces connaisseurs y aient une connaissance *égale* des genres de plaisir : ne pourrait-on pas imaginer que c'est faute de pouvoir jouir de la volupté sensible qu'on développe les plaisirs dits « nobles » ? Peut-être, somme toute, ce sentiment n'est-il qu'une superstition née d'une éducation tellement intériorisée qu'on la croit naturelle ? De plus, cette « préférence très marquée » n'est pas absolue, puisque, souvent, un plaisir vulgaire est préféré au plaisir noble : c'est bien la preuve que l'argument de Mill est moins une preuve d'expérience qu'un jugement de valeur. Enfin, Mill écrivait à la page précédente : « Si, de deux plaisirs, il en est un auquel tous ceux, ou presque, qui ont expérimenté les deux accordent une nette préférence [...] » : ce « ou presque » est une entorse supplémentaire à l'induction empirique proposée par Mill. De son propre aveu, Mill reconnaît que les experts ne seraient pas unanimes. Il s'agirait donc seulement de la majorité (tout hypothétique !) d'une minorité. Autrement dit, non seulement ce ne sont pas tous les êtres qui ont expérimenté les deux genres de plaisir qui optent en faveur de l'obligation ; non seulement, ceux qui optent en faveur de l'obligation ne le font pas toujours, loin s'en faut ; et rien n'assure que ceux qui le font au moment où ils le font le font pour de solides raisons, et qu'ils ne sont pas conditionnés par des associations d'idées qui les trompent ultimement. C'est dire que la proposition de Mill est fragile, et repose davantage sur une conviction de son auteur que sur des arguments ou l'expérience : la sanction ultime est peut-être l'ultime illusion.

Résumons-nous : pour Mill, pas de morale sans sanction ; mais la sanction même devient, avec la sanction ultime, celle du *feeling*, une source de plaisir. Toutefois, rien ne permet d'assurer que ce sentiment n'est pas autre chose qu'une hallucination (une conviction

intérieure, ou un préjugé, ne prouvant évidemment rien), et qu'une analyse lucide de son intérêt permettra de dissiper. Autrement dit, l'utilitarisme ne pense la sanction que dans une optique de dressage, et ne peut guère susciter l'obéissance qu'au détriment de l'intérêt sensible du sujet. Ce dernier aura ainsi tout intérêt à résister à cette éducation qui vise l'emprise intérieure.

## **5.2 La fonction de protection : la crainte.**

La sanction sociale devient alors le tout de la sanction, en tant qu'elle seule n'est pas teintée d'immoralité ou de contradiction logique. On sanctionne un sujet pour qu'il ne nuise pas à la collectivité.

Quel est le bénéfice de la sanction ? Au groupe, la sécurité ; mais au sanctionné ? Rien, semble-t-il. Estime-t-on qu'il a *mérité* sa sanction ? On tombe dans l'expiation. La sanction est peut-être la condition de l'éducabilité d'un groupe lorsqu'un déviant rend impossible cette éducation – mais le déviant sanctionné est-il éduqué pour autant ? Non : il est dressé, mais non émancipé.

L'exclusion est la sanction sociale qui produit la protection du groupe avec le minimum de souffrance : on ne saurait présumer de cruauté. Elle est, à ce titre, la candidate au titre de meilleure sanction sociale : elle est sans doute la moins injuste. Mais qui ne voit que l'exclusion est un renoncement à l'éducation ? On marginalise celui qu'on exclut ; on le prive de ce dont il aurait besoin *davantage* que les autres.

Renonçons à l'exclusion (version *soft* de la sanction) : et incluons le châtement (peine sensible réglée *a priori* par une loi). Qu'y gagne-t-on ? Sur le moment : de la frustration (nous verrons si l'éducation doit poursuivre ce but de frustrer, et pourquoi) ; après coup, du remords (mais s'agit-il du remords comme aiguillon que nous avons évoqué ?) ; avant (qui est, idéalement, le but visé : la prévention), de la crainte. La crainte est l'opérateur affectif qui guide la conduite, proscrit toute déviance, inhibe la conduite. Qui ne voit pas cela qu'il s'agit là uniquement de dressage ?

### **5.2.1 La proposition de Hobbes**

La référence philosophique majeure pour penser cet effet de la sanction est Hobbes.

Le paradoxe énoncé par ce philosophe est que l'espèce humaine ne peut jamais être plongée que dans la crainte – c'est bien la crainte qui le domine à l'état de nature, et c'est encore la crainte qui étend son empire dans la société civile. Toutefois, une crainte est préférable à l'autre : nous allons voir pourquoi.

Commençons par la crainte à l'état de nature : elle est crainte de mort violente. Pourquoi ? Afin de le comprendre, il faut considérer que l'état de nature est, d'après Hobbes, un état entropique, qui roule vers le désordre. La faute n'en revient pas à une nature humaine vicieuse ou corrompue. La raison en découle simplement de la nature du désir humain. Vivre, en effet, c'est désirer ; et le désir dure aussi longtemps que dure la vie. Or, pour satisfaire son désir, l'être humain cherche à accroître la puissance dont il dispose. Au chapitre XI du *Léviathan*, Hobbes écrit : « je place au premier rang, à titre de penchant universel de tout le genre humain, un désir inquiet d'acquérir puissance après puissance, désir qui ne cesse seulement qu'à la mort. » (2000, p. 187) On le voit : toute la réponse de Hobbes repose sur une anthropologie du désir, qui fait que tout être humain (enfants et adultes compris) vise l'accroissement de sa puissance.

Pourquoi le désir est-il « inquiet » ? Parce qu'à l'état de nature règne l'*incertitude*. Mais pourquoi y a-t-il incertitude ? La réponse de Hobbes est très surprenante : parce qu'à l'état de nature, l'*égalité* règne aussi au niveau des aptitudes du corps qu'au niveau des facultés de l'esprit. Il y a, d'abord, une égalité effective de la puissance du corps, dans la mesure où nul ne peut être assuré de l'emporter définitivement sur autrui pour satisfaire son désir. Hobbes écrit ainsi au chapitre XIII : « en ce qui concerne la force du corps, le plus faible a assez de force pour tuer le plus fort, soit par une manœuvre secrète, soit en s'alliant à d'autres qui sont avec lui confrontés au même danger. » (2000, p. 220) En effet, chacun est vulnérable durant son sommeil, et le plus fort physiquement ne peut rien face à la détermination du plus faible. Concernant les facultés de l'esprit, personne ne se croit inférieur à autrui : tout un chacun est marqué par une vanité telle qu'il se prend pour la mesure même du bon sens. C'est la vanité, surtout, qui rend les hommes si égaux, et qui produit cette « égalité dans l'espérance que nous avons de parvenir à nos fins » (2000). Dès lors, on comprend comment l'égalité peut produire de l'incertitude : pour peu qu'un même objet soit convoité par plusieurs, s'observe une concurrence des désirs à la hauteur de l'espérance que chacun a de pouvoir se procurer l'objet en question. Toutes les puissances sont alors engagées, rendant la situation explosive, puisque personne, en raison de sa vanité, ne souhaitera renoncer. Aussi Hobbes repère trois causes de



guerre. La compétition, la recherche du profit, est la première cause de conflit. Fort logiquement, la défiance, qui nous pousse à rechercher la sécurité, en constitue une seconde : on se méfiera d'autrui, on cherchera donc préventivement à s'en rendre maître. Il en demeure une troisième cause de discorde, qui a trait à la réputation : la gloire. Puisque « la réputation de puissance est puissance » (2000, p. 171), l'image qu'on renvoie devient cruciale.

L'état de nature est un état de droit, où chacun a la puissance de tout faire pour se conserver. Le paradoxe est que la mise en œuvre de ces moyens (rationnels individuellement) produit une situation conflictuelle (irrationnelle globalement). Le moyen spontané de se conserver est contraire à sa conservation. L'état de nature est un état de guerre (*homo homini lupus*) car l'homme est un égoïste rationnel, et non un être animé par une sociabilité naturelle. La conséquence est que la violence ne peut que découler de cette économie des affects : violence pour se rendre maître d'autrui et de ses biens ; violence pour se défendre ; violence « pour des détails », « un mot, un sourire, une opinion différente et tout autre signe qui les sous-estime » (2000, p. 224). Aucune entreprise durable ne peut être envisagée : cette situation est un état de guerre potentielle – non pas nécessairement une guerre déclarée, mais une « disposition reconnue au combat, pendant tout ce temps qu'il n'y a pas d'assurance du contraire » (2000, p. 225). L'incertitude de l'état de nature entraîne donc une crainte généralisée : celle d'une mort violente dans une condition qui est celle d'une guerre de tous contre tous, *bellum omnium contra omnes*. Cet état, reconnaît Hobbes, n'a peut-être jamais existé comme tel ; il est cette situation limite vers laquelle tend l'humanité tant qu'un pouvoir souverain ne contraint pas les individus. Dans ce triste état, « il règne une peur permanente, un danger de mort violente. La vie humaine est solitaire, misérable, dangereuse, animale et brève. » (2000, p. 225) L'homme à l'état de nature n'est qu'un animal craintif, contrarié dans son désir de sécurité. Aussi la chose la plus raisonnable au monde consiste à vouloir sortir de cet état lamentable.

Au fond, tout le malheur de la condition humaine à l'état de nature réside dans la liberté de l'individu qui n'est limitée que par sa puissance. Freud, comme nous le verrons, ne dira pas autre chose dans *Malaise dans la culture* : la liberté n'est pas un bien de culture, mais bien de nature ; et elle est puissance potentiellement agressive. Tant que l'individu se donnera un pouvoir illimité sur toute chose, il constituera toujours une menace pour autrui, qui s'en défiera. La raison prescrit donc que l'individu renonce à ce droit ; mais si autrui n'y renonce pas en même temps, il serait irrationnel de se livrer à autrui. On ne sort pas de l'incertitude si

facilement. Il faudrait qu'une puissance supérieure me garantisse que l'autre limite sa liberté ; or cette puissance ne peut émerger que si chacun y a déjà renoncé. On ne peut sortir de l'état de nature qu'à condition d'en être déjà sorti ; on ne met fin à l'incertitude qu'en présupposant y avoir déjà mis un terme.

Le paradoxe est particulièrement visible dans la présentation que fait Hobbes de ce qu'il nomme les « lois naturelles » : ce sont des théorèmes de la raison qui énoncent des principes qui interdisent de faire ce qui nuit à sa conservation, et permettent ainsi de maximiser ses chances de survie. Premier loi de la raison : « chercher la paix et la maintenir » ; à défaut de paix, « nous défendre nous-même par tous les moyens ». Or la condition de la paix est que chacun abandonne son droit sur toute chose : telle est la seconde loi de la raison. Cet abandon, ou transfert de droit, ne peut passer que par un contrat ; mais qu'est-ce qui, à l'état de nature, oblige à tenir son engagement ? Troisième loi de la raison : il faut exécuter les conventions qu'on a faites. On voit les conditions s'enchaîner, se suspendre l'une à l'autre, sans qu'aucune ne soit ferme et établie. « Il s'agit à chaque fois de poser moralement un principe qui est le moyen de l'effectivité du principe précédent » écrit ainsi Michel Malherbe (Article *Hobbes*, in Raynaud & Rials, 2003, p. 323). Il faut un terme dernier pour mettre fin au risque de régression à l'infini.

Ce terme dernier est politique : instituer un pouvoir assez puissant qui garantira le respect des conventions (troisième loi), qui permettra donc l'autolimitation de la liberté de chacun (seconde loi), et assurera la paix (première loi). Mais comment faire ? Comme créer l'État, artifice né de la raison humaine – réducteur d'incertitude né pourtant d'un temps d'incertitude ? Toute la difficulté est que l'engagement que nous prenons avec l'autre n'a de valeur que si l'autre respecte aussi son engagement. Or qu'est-ce qui m'assure que l'autre n'est pas un insensé, qui tentera de me subjuguier au moment même où je dépose les armes pour coopérer ? Comment faire confiance à un autre dont je ne peux jamais connaître l'intention ? On voit le paradoxe : si je suis rationnel, mais que je soupçonne l'autre de pouvoir être insensé, je me conduirais moi-même comme un insensé. La crainte, telle une croyance autoréalisatrice, engendre son propre objet. On retrouve ici un des paradoxes énoncé dans le *dilemme du prisonnier* : en l'absence de communication et surtout de confiance, les décisions prises isolément conduisent à la pire situation générale. Car la confiance, voilà la difficulté, se perd, mais ne se gagne pas : la promesse, lorsque la confiance n'est pas *déjà là*, est toujours vaine. Il

y a comme un échec programmé de l'obligation à exécution différée qui repose sur une confiance que rien ne fonde. Il faut une contrainte.

Il est intéressant de noter que ce problème est si délicat que Hobbes a révisé sa réponse à plusieurs reprises. Michel Malherbe expose avec une grande clarté l'évolution de la pensée hobbésienne sur ce point (*Raynaud & Rials*, 2003, p. 325), que nous ne retracerons pas ici. Sans rentrer donc dans le détail de la réponse de Hobbes, nous dirons que c'est dans le *Léviathan* que la solution devient pleinement satisfaisante d'un point de vue logique. Les notions de personne et de représentation y sont essentielles. En latin, la personne est le personnage de théâtre : la personne en représente une autre dans ses actes et paroles. Il y a donc la personne *naturelle*, qui parle et agit par elle-même ; et la personne *artificielle*, quand elle parle et agit à la place d'un autre, et à supposer que cet autre l'ait autorisé à agir et parler à sa place. En cas d'autorisation, la personne artificielle sera l'acteur, mais la personne représentée demeure l'auteur des actions et paroles – et ce que fait et dit l'acteur pourra être imputé à l'auteur. Le sujet est cause morale, quand le Souverain est cause physique en tant qu'il représente les droits du sujet : le transfert de droit n'est pas l'abandon de tous les droits, mais l'abandon du droit de se gouverner soi-même. Voilà donc ce que l'autorisation permet de penser :

[...] une unité réelle de tous en une seule et même personne, unité réalisée par une convention de chacun avec chacun passée de telle sorte que c'est comme si chacun disait à chacun : j'autorise cet homme ou cette assemblée, et je lui abandonne mon droit de me gouverner moi-même, à condition que tu lui abandonnes ton droit et que tu autorises toutes ses actions de la même manière. (Hobbes, 2000, p. 288)

L'engagement auprès des autres au profit d'un tiers sans contre-partie est donc celui d'une autorisation, autorisation à se soumettre à une volonté qui sera donc la sienne. Obéir au souverain, c'est obéir à des lois dont on se reconnaît l'auteur. L'autorité, c'est donc autoriser un tiers à me représenter en qualité de personne artificielle ; et c'est ce tiers qui assure l'unité de la pluralité. Le Souverain ainsi créé est libre, absolu, et garantit l'exécution de tous les contrats – y compris lui-même. Tel est le tour de force de la proposition hobbésienne : le

souverain se fonde lui-même, il garantit « sa propre condition de réalité » selon l'expression de Malherbe ; il est *causa sui*.

Il est remarquable que l'opérateur de pacification ne soit pas la raison elle-même, impuissante à obliger en situation d'incertitude ; mais un affect, la crainte, contrainte suprême que même l'insensé souffrant de myopie rationnelle éprouve. Cette puissance qui plane au-dessus des hommes, tel un dieu mortel, les maintient encore dans une situation d'égalité : mais à la guerre de l'état de nature se trouve substituée la paix de l'état civil ; à la crainte d'une mort violente succède la crainte de désobéir à cet homme artificiel qu'est le souverain ; à l'irrationalité de la conduite à l'état de nature, qui consiste à accumuler de la puissance, la rationalité d'une autolimitation prend la relève. Hobbes écrit ainsi :

Le but des humains (lesquels aiment naturellement la liberté et avoir de l'autorité sur les autres) en s'imposant à eux-mêmes cette restriction (par laquelle on les voit vivre dans l'État) est la prévoyance qui leur assure leur propre préservation et plus de satisfaction dans la vie ; autrement dit de sortir de ce misérable état de guerre qui est, comme on l'a montré, une conséquence nécessaire des passions naturelles qui animent les humains quand il n'y a pas de puissance visible pour les maintenir en respect et pour qu'ils se tiennent à l'exécution de leurs engagements contractuels par peur du châtement. (Hobbes, 2000, pp. 281-282)

On voit ainsi le paradoxe de la condition humaine : il est impossible d'échapper à la crainte, même si une crainte est préférable à une autre. La crainte civile, qui est crainte de la loi, ne fait que limiter ma puissance, mais cette limitation, qui affecte tout un chacun, garantit ma sécurité. Ainsi, au nom de la sécurité, la logique passionnelle exige de renoncer à la liberté individuelle. La crainte de la loi est un opérateur de rationalisation de la conduite qui n'a pas besoin de supposer la raison chez les êtres qu'elle soumet.

### 5.2.2 Examen critique

La réponse de Hobbes est fameuse, et on ne peut qu'admirer sa rigueur. Toutefois, cette proposition n'en demeure pas moins très contestable, aussi bien dans ses conclusions que dans ses prémisses.

Commençons par la conclusion. Que vaut la paix assurée par l'autorité civile et la crainte de la loi ? Que vaut une telle existence, celle d'un animal en cage qui n'a de droit que celui d'exister ? De la paix imposée par le despotisme de la crainte, Montesquieu écrivait dans *L'Esprit des lois* : « Comme le principe du gouvernement despotique est la crainte, le but en est la tranquillité : mais ce n'est point une paix, c'est le silence de ces villes que l'ennemi est prêt d'occuper. » (Montesquieu, 1993, p. 186) Une telle paix est une lente mort – et la sanction qui ne se lève que pour dresser le sujet, pour le plonger dans l'angoisse de la transgression est-elle autre chose que cette mort lente ? À l'instar du despotisme (Montesquieu, 1993, p. 190), la sanction produit le règne de l'uniforme : les différences sont comme gommées. Qui souhaiterait vivre ainsi ? Pour contester l'idée que la tranquillité constitue la fin du vivre-ensemble, Rousseau écrivait : « on vit tranquille aussi dans les cachots ; en est-ce assez pour s'y trouver bien ? » (Rousseau, 1971a, p. 520).

De plus, pour que la sanction produise son effet, il faut s'assurer que celui qui l'applique soit juste. Que vaut sinon, pour celui qui la vit, une sécurité soumise au caprice et à l'arbitraire d'un être vivant dans l'impunité ? La justice de l'autorité doit être assurée, ce que la théorie de Hobbes ne permet pas de comprendre puisque la justice est, pour lui, pure artifice. Rousseau utilisait une analogie remarquable pour exprimer cette idée : « Les Grecs enfermés dans l'antre du Cyclope y vivaient tranquilles, en attendant que leur tour vînt d'être dévorés. » (Rousseau, 1971a, p. 520) Si l'autorité est un Polyphème, la crainte armera toujours un Ulysse contre elle : πολυτρόπος qui émergera pour ruser et terrasser l'auteur de la crainte. La consolation qui consiste à se dire que « ce pourrait être pire » ne dure qu'un temps : il faut, à partir d'un moment, promouvoir la vie pour elle-même, et non se contenter de survivre.

Passons aux prémisses. C'est Rousseau qui, le mieux, a repéré dans l'argumentation de Hobbes le diallèle de son anthropologie. La critique est de nature méthodologique et constitue, à ce titre, une objection décisive, indépendante des propositions positives de Rousseau. Hobbes, en effet, projette dans l'homme de l'état de nature des idées et sentiments qui sont nés dans la société. Il projette sur l'essence de l'homme des défauts et des qualités qu'il n'a fait qu'acquérir dans l'histoire. Voilà pourquoi Rousseau commence, au début de son Discours

par « écarter tous les faits » car « ils ne touchent point à la question » de la nature humaine. L'expression « tous les faits » signifie : tous les faits *actuels*, l'humanité d'aujourd'hui, qui n'a pas toujours été ce qu'elle est désormais. L'histoire, ce sont les mille et une façons dont l'homme se fait et se défait. Celui qui prend l'homme pour une réalité éternelle ne comprend pas que l'homme, tel qu'on l'observe aujourd'hui, est le fruit d'un *procès* : c'est un devenu, et non pas un être immuable. Pour Rousseau, l'état de nature dont parle Hobbes est déjà un état social. En effet, dans sa description de l'état de nature, Hobbes évoque l'existence de factions : c'est donc qu'il y a des alliances ; or comment pourrait-il y en avoir s'il n'y avait pas déjà le langage, réalité sociale par excellence ? De même, Hobbes décrit des hommes qui sont ambitieux, et pour qui la réputation constitue un vecteur de puissance : mais l'ambition et la réputation n'ont-elles pas de valeur qu'au sein de sociétés déjà constituées ? De même, à l'état de nature, écrit Hobbes, la rationalité de l'homme s'exerce, quoiqu'elle soit limitée – mais imagine-t-on l'être humain s'adonner spontanément au calcul des conséquences, et sans y avoir été formé ? Toutes ces propriétés (langage, alliances, ambition, raison) sont *culturelles*, et non pas *naturelles*. Hobbes aurait confondu ainsi ce qui est essentiel avec ce qui est accidentel. Voilà pourquoi Rousseau peut écrire dans le *Second Discours* que « c'est à force d'étudier l'homme que nous nous sommes mis hors d'état de le connaître » (1971a, p. 209) : on parle de l'homme d'une culture donnée en croyant parler de l'homme de l'état de nature ; on prend une évidence pour une vérité, quand la vérité exige de se déprendre des évidences. Pour le dire d'une manière plus saisissante, Hobbes ne fait que retrouver dans ses conclusions (la nécessité de la crainte liée à la menace de la loi) les conséquences de ce qu'il avait déposé implicitement dans ses hypothèses à titre d'évidence (le pessimisme anthropologique, qui conduirait naturellement l'homme à accroître sa puissance et donc à être agressif).

De même qu'on ne fait pas de science (exacte) sans supposer une forme de métaphysique (*a minima* ce que Kant nomme une analytique de l'entendement, portant sur les conditions de possibilité du savoir humain, et par conséquent sur ses limites), de même on ne saurait faire de politique, de morale ou d'éducation sans engager une réflexion de nature anthropologique. Au fond, sans doute Kant a-t-il raison lorsqu'il articule toutes les questions de la philosophie à celle-ci : *qu'est-ce que l'homme ?*

On peut ainsi contester l'efficacité d'une loi qui ne reposerait que sur la crainte. Si l'individu est égoïste, comme le considèrent Hobbes, Bentham et Mill, la sanction (et la crainte

qu'elle fait naître) seront toujours combattus comme des obstacles. La crainte crée mécaniquement de la résistance : l'autorité qui sanctionne sera alors vue comme un ennemi, au lieu d'être vue comme l'autorité médiatrice qui intègre. Il faudrait casser cet égoïsme, ce qui n'est possible qu'avec du dressage. Ou alors présupposer la volonté de bien faire, de se racheter chez le sujet qu'on souhaite intégrer – mais alors pourquoi le sanctionner ? Pour que le groupe accepte sa réhabilitation ? L'ancien déviant pourrait invoquer son remords. Mais pourquoi faudrait-il toujours payer de sa personne, de sa *souffrance* ? La souffrance est-elle la seule monnaie d'échange *crédible* ? Est-elle un critère axiologique ?

Les sanctions s'intègrent dans un système de contraintes qui crée de l'opportunisme sans créer aucune disposition morale authentique. Nous avons analysé cette idée, qui est celle de Guyau, dans notre travail consacré à la morale de l'auteur de *l'Esquisse*. Nous en proposons ici un résumé.

La sanction est-elle efficace au point de vue de social ? N'y a-t-il pas toujours une contradiction potentielle entre les intérêts de la société l'intérêt de l'individu ? Non pas, répond John Stuart Mill : la crainte que fait peser la sanction est intégrée dans le calcul de l'intérêt du sujet. Ainsi la sanction acquiert-elle une dimension préventive, et une efficacité sans remettre en question la toute-puissance de l'intérêt, lequel se trouve modifié et non supprimé. Mais Guyau objecte que si la crainte peut *contraindre*, forcer l'individu à se soumettre, elle ne *obligera* pas, intérieurement, quand la crainte cessera.

Si je ne cesse pas de le craindre [le châtement], je fais tous mes efforts pour l'é luder et pour le fuir, non pour éviter et fuir l'action à laquelle il s'attache ; direz-vous donc qu'il a toujours la même efficacité ? Lorsque le châtement m'atteint malgré moi, je le subis physiquement ; mais je le repousse moralement : il m'irrite et m'exaspère. L'esclave le plus frappé est le plus indocile : il faut être libre et maître de soi pour être puni avec profit. (Guyau, 1885, p. 365)

Il y a dans l'argument de Guyau comme une reprise de l'argument énoncé par Spinoza dans le livre III de *L'Éthique*. Les régimes politiques qui s'appuient sur le ressort de la crainte

peuvent bien contraindre, temporairement, tant que dure la menace ; mais la crainte, affect négatif qui provoque de la tristesse, suscitera mécaniquement chez le sujet qui l'éprouve l'effort pour contrer les causes de cette crainte. C'est ce qu'on peut induire de la lecture de ces passages :

Proposition XII

L'Esprit, autant qu'il peut, s'efforce d'imaginer ce qui augmente ou aide la puissance d'agir du corps. [...]

Proposition XIII

Quand l'Esprit imagine ce qui diminue ou contrarie la puissance d'agir du Corps, il s'efforce, autant qu'il peut, de se souvenir de choses qui en excluent l'existence. [...]

Proposition XVIII

L'homme se trouve, par l'image d'une chose passée ou future, affecté du même affect de Joie et de Tristesse que par l'image d'une chose présente. [...]

Proposition XIX

Qui imagine détruit ce qu'il aime sera triste ; et, s'il l'imagine conservé, joyeux. [...]

Proposition XX

Qui imagine détruit ce qu'il a en haine sera joyeux.

(Spinoza, 1999, pp. 225-237)

On voit combien la sanction sociale est condamnée à une efficacité dérisoire : non seulement le sujet cherchera toujours à l'esquiver ; mais la menace que la sanction fait planer éveillera toujours de la révolte chez l'individu qui ne la verra que comme un obstacle. La seule sanction à laquelle Guyau semble concéder de la pertinence est l'exil, ce qu'il nomme du terme



bien malheureux de « déportation »<sup>3</sup> ; mais cette sanction ultime ne sonne-t-elle pas comme un aveu d'impuissance ?

En toute doctrine la société peut exclure provisoirement de son sein le coupable comme un être anti-social, le reléguer même définitivement dans quelque lieu de déportation ; mais il est difficile d'aller plus loin. Une sanction sociale qui dépasserait les limites d'une simple exclusion resterait toujours, d'un point de vue absolu, injuste à l'égard d'un être irresponsable que l'intérêt entraîne ; elle serait également injuste à l'égard d'un être libre qui ne répondrait de sa conduite que devant sa conscience et pourrait se révolter contre tout châtement venu du dehors. (Guyau, 1885, p. 366)

C'est cette impuissance de la sanction à pouvoir se saisir de la volonté du sujet qui conduit Guyau à purger la morale de tout châtement : « Nous croyons que l'idée de châtement, d'expiation imposée, est une de celles auxquelles la morale doit résolument renoncer. » (1885, p. 366) De l'illégitimité de la sanction naît donc son inefficacité : « de cette injustice essentielle naîtrait naturellement dans la pratique une inefficacité relative : punir, ce n'est pas convaincre » (1885, p. 366).

La seule sanction qui pourrait ne pas reconduire cet écueil est la sanction que le coupable s'inflige à lui-même, non pas comme geste imposé du dehors, mais comme acte choisi de plein gré, et donc légitime à ses propres yeux – à la manière dont les citoyens de l'antique Athènes s'infligeaient eux-mêmes le châtement qui leur était soumis.

D'après la loi athénienne, chaque coupable devait lui-même proposer la peine qu'il jugeait proportionnée à sa faute : c'est là la sanction idéale, dont la société réelle

---

<sup>3</sup> Le problème est que Guyau ne précise ce qu'il entend par déportation : éloignement géographique, supposons-nous... mais pour aller où ? Il ne s'agit pas d'envoyer les criminels au bagne, puisqu'on sait que Guyau anticipe, de manière réaliste, la fin du bagne ainsi que, de manière moins réaliste, la fin de la prison. Il ne s'agit pas non plus de les exterminer, puisque Guyau est opposé à la peine de mort (on n'en attend pas moins d'un auteur critique de la sanction). On peut supposer qu'il s'agit d'un lieu éloigné, relativement désert, où les criminels ne pourraient pas nuire à leurs semblables, mais ne leur interdirait nullement de trouver une forme de bonheur.

ira se rapprochant de plus en plus. La sanction n'existe que là où le coupable l'accepte, bien plus la veut, la fixe et l'exerce lui-même. Je ne puis être puni, dans toute la force de ce mot, que si c'est moi qui me punis. (Guyau, 1885, p. 367)

On voit comment Guyau, en épousant la ligne argumentative utilitariste, la retourne contre elle-même : il n'est de potentielle sanction morale, efficace et légitime que l'*auto-sanction*. Tout autre sanction n'est que dressage. Reste à déterminer si cette auto-sanction même n'est pas encore problématique.

Autre difficulté de la sanction quant à sa fonction de protection : si le but est de générer de la souffrance, à tout le moins de susciter de la crainte, d'intimider, de menacer, il est difficile de ne pas voir dans cette sanction protectrice un acte (à tout le moins une promesse) de violence à l'égard de l'infacteur. Un acte de violence répond à un acte de violence. Certes, le transgresseur a l'initiative de la violence ; mais on peut se demander s'il n'y a pas un profond paradoxe à répondre sur un plan au fond similaire (celui de générer du malaise). Si la question peut, à la limite, ne pas se poser du point de vue de la justice pénale, elle ne peut pas manquer de se poser du point de vue éducatif : que dit-on lorsqu'on sanctionne la violence par la violence ? Lorsque le Talion est appliqué ? On ne pourra prétexter que l'éducateur est *seulement* celui qui n'a pas commencé (car cet argument n'est jamais qu'un enfantillage qui ne fonde aucun droit). Ne rentre-t-on pas dans une problématique de pouvoir ? Celui qui sanctionne ne se discrédite-t-il pas – pour autant qu'il cherche à émanciper ?

### **5.3 La fonction mnésique.**

« Pourquoi la sanction ? » pourrait signifier : « pourquoi (se) faire souffrir ? »

Une réponse possible est proposée par Nietzsche et reprise par Marcel Conche.

Marcel Conche a écrit, dans *Le Fondement de la morale* :

Pourquoi punir un enfant ? Pour qu'il ne "recommence" pas, pour qu'il évite la faute à l'avenir, bref pour lui façonner une mémoire. Il est bon de faire souffrir si cela

permet d'éviter, de corriger l'errance de la volonté, de forger une volonté forte, c'est-à-dire, d'abord, une volonté fondée sur la mémoire. (Conche, 2003, p. 124)

C'est dire que sanction, souffrance et mémoire semblent liées. Mais comment ?

Dans le deuxième traité de la *Généalogie de la morale*, Nietzsche comprend l'être humain comme l'animal qui peut promettre (2000, p. 118). Comment naît la responsabilité, chez cet animal singulièrement oublieux (et l'oubli n'est pas un déficit de mémoire, mais une faculté active condition de santé morale) qu'est l'homme ? Nietzsche estime que cette question est même « le véritable problème de l'homme ». Comment est-on passé de cette extraordinaire propension à l'oubli au sentiment de la responsabilité, à la conscience comme instinct dominant ?

### **5.3.1 Châtiment et compensation.**

On connaît la réponse de Nietzsche : par des moyens mnémotechniques qui n'ont rien de moraux : ce qu'il nomme la moralité des mœurs, cette longue période de l'histoire où l'être humain a été dressé afin d'être rendu prévisible. Et ce travail n'aurait pas été possible sans souffrance : c'est cette dernière qui assure l'incorporation : « seul ce qui ne cesse de *faire mal* reste dans la mémoire » : « la douleur [est] l'auxiliaire le plus puissant de la mnémotechnique. » (2000, pp. 125-126). Toute discipline comme résultat est donc le fruit d'une longue série de châtements, qui n'ont pour d'autres fins que de soutenir cette mémoire si aisément défaillante.

Ah, la raison, le sérieux, la domination des affects, toute cette ténébreuse affaire que l'on appelle la réflexion, tous ces privilèges et ces attributs fastueux de l'homme : qu'il a fallu les payer cher ! que de sang et d'horreur au fond de toutes les "bonnes choses" ! ... (Nietzsche, 2000, p. 128)

Nietzsche, on le voit, charge le châtement d'une fonction de régulation comportementale. Le châtement, qui s'appuie sur la souffrance (on pourrait presque dire que la souffrance est ce qu'il y a d'essentiel dans le châtement), dresse l'homme et le rend prévisible

là où sa tendance débonnaire à l'oubli le rendrait captif du présent : la socialisation est un acquis tardif, et n'aurait pas été rendue possible sans cette longue série de châtiments qui ont forgé la mémoire de l'humanité.

D'une toute autre manière que Guyau, Nietzsche retrace l'origine du sens du châtiment et son évolution. Au départ était la « dette » : la relation entre créancier et débiteur. Lors d'un contrat, le débiteur s'engage à rembourser. Or le meilleur gage consiste à payer de sa personne : si je ne peux rembourser, je pourrais au moins souffrir. Dès lors, l'homme a appris à mesurer : il devenu l'animal évaluateur par excellence. Toute dette peut être compensée par de la souffrance : le créancier étanche sa soif de puissance par la violence avec laquelle il se paye en nature. La compensation de la dette, qui donne accès au titre de seigneur, de maître, consiste donc à pouvoir faire preuve de cruauté. On fait donc mal pour le plaisir de faire mal, ou plutôt pour la satisfaction que suscite, chez celui qui inflige la souffrance, le fait de faire souffrir. La cruauté est ce qu'il a d'essentiel dans le châtiment, à titre de compensation : on se rend maître d'autrui. Peu importe alors ce que l'autre ressentait, ou même s'il était innocent ! Il ne s'agit pas d'être juste, mais de se dédommager, en donnant satisfaction à sa soif de puissance. La sanction (ou le châtiment) sont, originellement, des moyens de décharger la colère, et de trouver compensation par la cruauté exercée sur un être plus faible. Nietzsche, au §4, écrit notamment ceci, qui nous intéresse au point haut point :

Durant la plus longue période de l'histoire humaine, on n'a absolument pas châtié *parce que* l'on rendait l'instigateur responsable de son acte, et donc certes *pas* en présupposant que le coupable et lui seul doit être châtié : – mais au contraire exactement comme les parents, aujourd'hui encore, châtient leurs enfants, sous le coup de la colère que suscite un dommage subi et que l'on passe sur celui qui l'a provoqué, – cette colère étant toutefois limitée et infléchie par l'idée de que tout dommage possède d'une manière ou d'une autre son *équivalent* et peut réellement être acquitté, ne serait-ce qu'au moyen d'une *douleur* infligée à celui qui l'a provoqué.  
(Nietzsche, 2000, p. 130)

Le châtement qu'on fait subir aux enfants serait ainsi dans la logique du châtement initial : on se venge, on décharge son affect par un acte de cruauté qui ne regarde pas à la visée éducative, mais seulement au soulagement pulsionnel.

N'y a-t-il pas de cette cruauté dans toute sanction, qui rappelle la relation de dépendance, la dette initiale, qu'on ne pourra compenser qu'avec de la souffrance ? Telle est la psychologie primitive qui, d'après Nietzsche, explique la puissante tendance de l'esprit humain au châtement. Voir souffrir fait du bien ; faire souffrir procure davantage de bien encore. Ou plus succinctement encore : il y a de la joie, de la fête dans toute cruauté ; toute la psychologie (primitive) de la sanction (du côté de celui qui la fait subir) se trouve renfermée dans cette assertion.

### 5.3.2 Évolution du châtement

Mais, évidemment, cette histoire n'en reste pas là. De manière très fine, Nietzsche estime que l'histoire de la culture (ou de la civilisation supérieure) est l'histoire de la spiritualisation de cette cruauté : « Presque tout ce que nous appelons "culture supérieure" repose sur la spiritualisation et l'approfondissement de la *cruauté* » (Nietzsche, 2003, p. 202).

La justice réside, aux origines, dans la volonté de s'entendre entre puissances égales grâce à une compensation (et de soumettre ceux qui sont moins puissants) : la société est le créancier, ses sujets sont les débiteurs. Ces derniers jouissent d'avantages considérables (la sécurité notamment). Le criminel devient un débiteur : non seulement il perd la jouissance des droits qu'il avait, mais on lui fait sentir « ce que ces biens impliquent ». Le criminel se met hors société : il attire donc toutes les animosités, comme tout ennemi de ladite société. Il est un ennemi et sera châtié comme tel. Les instincts se déchaînent contre le criminel.

Lorsque la société s'agrandit, sa puissance s'accroît dans la même mesure : la faute individuelle apparaît moins dangereuse ; et le criminel se trouve défendu, au sein de la société, contre les tendances les plus agressives (notamment celles de la victime agressée). On commence à dissocier l'acte de l'acteur (cf. notre distinction entre punition et sanction, qui serait ainsi une acquisition tardive de notre conception de la justice), on ne cherche plus à faire souffrir pour souffrir (cf. notre distinction entre châtement –exemplaire– et punition) : « Si la puissance et la conscience de soi d'une communauté s'accroissent, le droit pénal ne cesse également de s'adoucir » (2000, p. 146). Ainsi, l'humanisation de la justice est-elle corrélée à

la puissance de la société qui l'applique : plus la communauté est puissante, plus elle peut éviter la sanction. Et Nietzsche anticipe un tel sentiment de puissance qu'il pourrait permettre à la société de ne plus sanctionner :

Il ne serait pas impossible d'imaginer pour une société une *conscience de sa puissance* qui fasse qu'elle serait en droit de s'accorder le luxe le plus noble qui existe pour elle, – accorder *l'impunité* à celui qui lui fait subir un dommage. "Que peuvent bien m'importer mes parasites ?" serait-elle alors en droit de déclarer. "Qu'ils vivent et prospèrent : je suis bien assez forte pour me permettre cela !"... (Nietzsche, 2000, p. 146)

La justice (ici entendue au sens de justice pénale) s'abolit elle-même – telle est la *grâce*, qui ressortit de la plus extrême puissance.

On voit que la proposition nietzschéenne est d'une grande richesse et d'une incontestable fécondité. Le châtement n'est pas un bloc monolithique : il remplit des fonctions diverses, qui ne s'épuisent nullement dans la considération de sa genèse (laquelle n'est jamais qu'une *genèse possible*, rappelons-le). Nietzsche en dresse une liste non-exhaustive, qui révèle que la procédure a engendré de nombreuses utilités.

Le châtement comme processus consistant à mettre hors d'état de nuire, à empêcher la poursuite des dommages. Le châtement comme acquittement du dommage auprès de qui en est victime, sous une forme ou une autre (également à travers une compensation en affect). Le châtement comme isolement d'un trouble affectant un équilibre, pour empêcher l'extension de ce trouble. Le châtement comme processus consistant à inspirer la peur à l'égard de ceux qui déterminent et exécutent le châtement. Le châtement comme espèce de compensation pour les avantages dont le criminel a bénéficié jusque là (par exemple lorsqu'on l'utilise comme esclave dans

une mine). Le châtement comme élimination d'un élément qui dégénère (le cas échéant d'une branche entière, comme le prescrit le droit chinois : moyen, par conséquent, de garder la race pure ou de fixer un type social). Le châtement comme fête, à savoir comme déchaînement de violences et raillerie à l'égard d'un ennemi que l'on a fini par abattre. Le châtement comme processus consistant à fabriquer une mémoire, soit pour celui qui subit le châtement – la soit-disant "amélioration", soit pour les témoins de l'exécution. Le châtement comme règlement d'honoraires que se réserve la puissance qui protège l'auteur du méfait des débordements de la vengeance. Le châtement comme compromis avec l'état naturel de vengeance, dans la mesure où celui-ci demeure maintenu par des lignées puissantes et se trouve revendiqué comme un privilège. Le châtement comme déclaration de guerre et mesure de guerre à l'encontre d'un ennemi de la paix, de la loi, de l'ordre, de l'autorité, que l'on combat comme constituant un danger pour la communauté, comme un être en rupture de contrat relativement à ses présupposés, comme un rebelle, un traître et un violateur de paix, avec des moyens comme en fournit précisément la guerre. (Nietzsche, 2000, p. 158)

Il nous semble remarquable que dans toutes ces fonctions énumérées par Nietzsche, il en est une seule qui prenne en considération le point de vue du criminel : celle qui consiste à lui forger une mémoire. Comme si, en dépit de toutes ses mœurs fonctionnelles, le châtement n'avait quasi jamais été pensé dans l'optique de celui qu'on condamne – quasi jamais dans une optique éducative. On ajoutera que Nietzsche appelle « amélioration » cette inculcation de la mémoire.

Il est remarquable que Nietzsche anticipe l'avenir de la spiritualisation de la justice comme l'abolition de la justice pénale. L'accroissement de puissance finira par rendre le châtement superflu et par évanouir le besoin de cruauté. Une éducation qui recourt donc au châtement (ou à sa version impersonnelle et plus mesurée : la sanction) ne s'est pas encore départie ni du besoin de cruauté ni n'est arrivée à ce degré de puissance qui lui permettrait de

surmonter les outrages à son égard. Si donc nous ne parvenons pas à nous passer de la sanction, ce n'est peut-être pas parce que celle-ci est nécessaire – mais parce qu'il manque à la communauté cet excédent de puissance qui lui permettrait de faire face à la provocation, et qui épargnerait des solutions qui engagent la souffrance du sujet.

Enfin, en prenant désormais nos distances avec les analyses nietzschéennes, si on considère que la sanction permet de forger la mémoire, ne pourrait-on pas partir de ce dessein (faire la mémoire), et se demander si on ne peut pas l'atteindre par un autre moyen que la souffrance ? Faut-il souffrir pour retenir ? Pour retenir *vraiment* ? Et pour faire *sens* ? Nous en doutons : si la souffrance est un moyen efficace pour *forcer* la mémoire, pour la dresser, elle n'offre guère de prise sur ce qui devrait être l'objet de l'éducateur : le jugement, qu'il s'agit de former, et la qualité de la personnalité du sujet, qu'il s'agit d'élever.

Résumons-nous. Parmi les fonctions possibles du châtiment (qui décante, sous l'effet de la spiritualisation de la justice, en sanction), la seule qui ressemble à une utilité éducative est la fonction mnésique. Telle est l'amélioration que propose le châtiment : la souffrance a permis au criminel, au déviant de se souvenir de ce qu'il doit à la société. Inutile de rappeler qu'il s'agit plutôt de dressage que d'élévation ; qu'une mémoire pourrait certainement être forgée par un autre procédé que la souffrance ; et que Nietzsche lui-même admet la non-nécessité du châtiment dans le cas d'un surplus de puissance. Autrement dit, on sanctionne d'autant plus qu'on peut moins supporter, et qu'on exige comme compensation un peu de souffrance – en raison de la psychologie primitive de l'humanité qui fait de la cruauté une joie.

Peut-on dépasser cette psychologie primitive ? Peut-on faire une mémoire à celui qui a fauté sans faire souffrir ?

### 5.3.3 Critique du lien châtiment – mémoire : les effets du punishment

Nous voudrions procéder à la critique de l'idée selon laquelle on ne peut faire une mémoire qu'à la faveur d'un châtiment, d'une sanction négative qui engendre de la souffrance.

On trouve une critique rigoureuse de la sanction punitive dans l'ouvrage de B. F. Skinner. Le terme *punishment* est traduit par le néologisme *punissement*, afin d'éviter « l'appariement entre *punition* et *infantile* » (note d'André et Rose-Marie Gonthier-Werren, p. 175, In Press 2008). Il nous semble cependant que cette précaution qui cherche à justifier ce



néologisme est assez inutile, dans la mesure où il n'est pas possible d'échapper au verbe *punir* (qui se trouve donc utilisé dans la traduction), lequel renvoie à la même source de confusion. Ceci dit, accédons à la proposition des traducteurs, et utilisons le terme de punissement pour renvoyer à la sanction comprise comme opérateur aversif de contrôle.

Comment fonctionne le punissement ? Skinner propose de le comprendre comme un renforceur (comme *stimulus*, ce qui affermit une action qui précède). Dans le cas du punissement, le renforceur peut être positif (le retrait affermit l'action qui le précède – comme retirer une friandise à un enfant) ou négatif (la présentation affermit l'action qui le précède – comme donner une gifle à un enfant). L'avantage de cette compréhension du punissement est qu'elle ne préjuge pas des effets, laissant toute latitude à l'expérience pour répondre à cette double question : « quel est l'effet de *retirer* un renforceur *positif* ou de *présenter un négatif* ? » (Skinner, 2008, p. 177).

Le premier effet du punissement ainsi compris est lié à la situation immédiate : le *stimulus* aversif engendre un comportement incompatible avec la conduite préalable, qui cesse en conséquence.

Le deuxième effet du punissement est lié au conditionnement : le comportement puni devient la cause de *stimuli* conditionnés, lesquels sont incompatibles avec le comportement qu'il s'agit de faire disparaître. Lorsque le punissement est sévère, ils réactivent des *prédispositions* émotionnelles : sentiments de honte, de culpabilité ou sens du péché. Dès lors, ce n'est plus seulement quand l'action qu'on cherche à faire disparaître est exécutée que ces sentiments émergent, mais lorsque l'*occasion* de l'action se présente. Toutefois, l'affaiblissement de la réponse punie n'est pas définitif.

Le troisième effet du punissement est le plus important. Skinner le présente ainsi : « *Tout comportement qui réduit cette stimulation aversive conditionnée sera renforcé* » (Skinner, 2008, p. 180). Le sujet puni cherchera toujours à se délivrer de la menace qui pèse sur lui : tout ce qu'il fera pour éviter un punissement ultérieur est renforcé. Et voici le paradoxe : lorsque la conduite concurrente a permis à plusieurs reprises d'éviter le punissement, le renforceur négatif tend à disparaître ; la conduite concurrente, qui est née de l'évitement, n'est plus renforcée : « ce qui fait que l'acte puni resurgit finalement » (Skinner, 2008, p. 181). Dès que le punissement cesse, la conduite qu'il voulait affaiblir émerge à

nouveau. Autrement dit, le punissement permet sans doute le *changement* de conduite – mais ne permet pas de *maintenir* ce changement.

Un punissement sévère est efficace à court terme : la tendance à agir d'une certaine manière est *immédiatement* réduite. C'est pourquoi, d'après Skinner, l'utilisation du punissement est universelle : « l'effet immédiat est suffisamment renforçant pour expliquer cette pratique. » (Skinner, 2008, p. 181) Mais supposons (comme on est en droit d'en douter) un punissement efficace : la conduite qu'il affaiblit est souvent puissante, et le punissement suscite « les réflexes caractéristiques de la peur, de l'anxiété et d'autres émotions. » Mais la conduite concurrente peut aussi produire des sentiments de vengeance, de colère à l'égard de ce qui apparaît comme la contrainte générative. Ces émotions étant physiologiques, l'organisme *doit* les manifester. D'où le fait que le punissement peut faire naître des états émotionnels à même de « causer une maladie dite psychosomatique ou interférer dans la vie quotidienne ».

B. F. Skinner estime donc que le *punishment*, est doué d'une efficacité à tout le moins douteuse. Skinner écrit notamment : « À long terme, le punissement, au contraire du renforcement, travaille au détriment à la fois de l'organisme puni et de l'agence punitive. » (2008) Les émotions, en effet, qui émergent des situations punitives, sont négatives : fuite, vengeance, angoisse. La première raison tient à ceci : il y a « une différence entre l'effet immédiat du punissement et son effet à long terme », ainsi que le montrent les expériences avec les animaux. Le punissement, c'est un fait, ne réduit pas de façon permanente une tendance à agir. Alors que le renforcement positif produit un effet durable, le punissement n'engendre que des effets de court terme. Il convient donc de noter que le punissement (ou sanction négative) n'est pas le double, en négatif, du renforcement (puisque « il n'agit pas par soustraction de réponses là où le renforcement les ajoute », Skinner, 2008, p. 177). Inutile de souffrir pour modifier le comportement, ou le contrôler : le punissement est aussi inefficace à long terme qu'il est efficace à court terme ; et les dysfonctionnements qu'il apporte sont autant d'obstacles qu'il faudra surmonter.

Pour Skinner, il s'agit bien de proposer une méthode de contrôle de la conduite. Le cadre est donc bien celui du dressage. Mais il montre que, même dans ce cadre qui paraît justifier la sanction, cette dernière n'a pas l'efficacité qu'on lui reconnaît ; et que des substituts au punissement, sous la forme notamment de renforcement positif, existent. La sanction, au

sens punitif du terme, et sans lui adjoindre d'idée expiatoire, n'est pas cet incontournable qu'on croit même lorsqu'il s'agit de contrôler la conduite d'un sujet.

#### 5.4 La frustration constructrice ? Le point de vue de la psychanalyse.

On pourrait nous faire l'objection suivante : l'objet de la sanction n'est pas de *faire souffrir* mais, plus modestement, et plus humainement sans doute, de générer une *frustration*.

Il nous faut distinguer deux formes de frustration. La première serait en rapport avec une sanction qui induit une frustration ponctuelle face à une tentative déterminée de déviance (la frustration comme réponse à une conduite). Mais on peut penser aussi une frustration qui serait plus constitutive, plus générique, qui ne s'appliquerait pas juste à une conduite déviante, mais à la conduite en général en tant qu'elle est tentation de transgression. La frustration ne serait plus alors accidentelle, mais essentielle : elle formerait le fond de l'éducation.

Lorsqu'Eirick Prairat écrit que « Le ressort de la sanction éducative est la frustration » (2003a, p. 89), il ajoute que cette frustration peut être conçue comme « privation de l'exercice d'un droit » : « priver le contrevenant des avantages de la communauté » afin de le ramener à la réalité : celle de sa dépendance. Il s'agit ici d'une frustration ponctuelle, pensée comme peine *a minima*. Présentée ainsi, la sanction semble dépouillée de ses attributs de cruauté : la sanction fonctionne à la manière d'un *rappel*. Mieux : elle est « interpellation au sens fort du terme (*interpellare* : couper, troubler, déranger) » (Prairat, 2004, p. 43). Si le droit consiste à jouir d'une liberté octroyée par l'autorité, la sanction se ramène à la contrainte, qui interdit de faire usage, dans une certaine mesure, de sa puissance. Cette proposition nous paraît très raisonnable, en tant qu'elle permet d'éviter cet écueil qu'est *l'humiliation* (c'est bien ainsi qu'E. Prairat le présente 2003a, p. 90), mais aussi en tant qu'elle tend à minimiser la souffrance infligée au déviant, conformément à cette évolution de la sanction qui se spiritualise (Nietzsche, 2000, pp. 145-146) et se conforme à la loi d'économie de la force (Guyau, 1985, p. 185). Cette frustration, cet inconfort, ce sentiment de déclassement, vise à créer ce sentiment de remords que nous avons déjà évoqué, à même de devenir un aiguillon qui opère une transformation de la personne. Mais, même avec cette version humanisée de la sanction, demeure la question : comment la frustration peut-elle permettre cette conversion ? La génère-t-elle automatiquement, mécaniquement ? On peut en douter. Cette frustration peut tout à fait s'intégrer dans une logique utilitariste de calcul des pertes et profits, des peines et

plaisirs – mais sort-on d’une logique hédoniste pour s’élever à une logique morale (visant la *conversion*) ? Autrement dit, cette frustration ponctuelle, comme rappel, est assurément un outil de *dressage* (via la sensibilité) mais n’est pas de manière certaine un moyen d’élévation (orienter différemment la volonté).

Nous aimerions éprouver cette thèse de la nécessité éducative de la frustration dans une logique qui dépasse le cadre étroit défini jusqu’à présent par E. Prairat (celui d’une sanction comme réponse ponctuelle à une conduite déviante) : faut-il, fondamentalement, *frustrer* l’être à éduquer ? La frustration est-elle une étape indispensable ? Si une réponse positive était faite à cette question, on aurait la preuve que la sanction, sous sa forme douce, est indispensable. Comme c’est la psychanalyse qui a le mieux défendu cette thèse d’une nécessité de la frustration, c’est la théorie psychanalytique que nous utiliserons pour explorer ce problème.

#### **5.4.1 Le renoncement pulsionnel**

La pulsion est caractérisée par Freud par une poussée (« facteur moteur »), un but (la satisfaction, qui supprime l’excitation originale), un objet (variable, et ce par quoi la pulsion peut atteindre son but) et une source (organique) (Freud, 1986, p. 18). Freud distingue deux groupes de pulsions originales : les pulsions du moi (relatives à l’auto-conservation) ; les pulsions sexuelles (ou pulsions d’objet). Ce sont ces dernières qui ont commencé par intéresser Freud, et auquel il applique le concept de *destin* : la pulsion peut se renverser en son contraire. Ce renversement se peut faire par « retournement d’une pulsion de l’activité à la passivité » – cas de l’exhibitionnisme-voyeurisme – et par « le renversement du contenu » – cas de l’amour qui devient haine – (1986, p. 25) ; se retourner sur la personne propre ; être refoulée ; ou encore être sublimée.

Le refoulement est, sur le plan du problème de la culture, le destin le plus intéressant : il y a des pulsions qui rencontrent des résistances, lesquelles œuvrent à faire taire les premières. Tel est le « refoulement original » (1986, p. 48) : refus de prise en charge des pulsions par la conscience. La pulsion est refusée, mais ne cesse pas d’exister. Le refoulement est le processus par lequel les rejets de la pulsion s’éloignent du représentant refoulé – en

sorte d'être en lien avec la conscience. La névrose apparaît comme « issue entre l'intérêt de l'autopréservation et les exigences de la libido » : le moi a vaincu, mais dans la souffrance.

Or, Freud estime, dans *Malaise dans la culture*, que le refoulement est une conséquence inévitable du développement de la culture : « il est impossible de ne pas voir dans quelle mesure la culture est édifiée sur du renoncement pulsionnel, à quel point elle présuppose précisément la non-satisfaction (répression, refoulement et quoi d'autre encore ?) de puissantes pulsions. » (1995, p. 41) Le principe de plaisir doit se remodeler, sous l'influence du monde extérieur, en principe plus humble : le principe de réalité.

Mais ces pulsions auxquelles il faut renoncer ne sont pas seulement de nature libidinale : Freud estime qu'il existe chez l'être humain un penchant à l'agression. Toutes les pulsions ne sont pas de la même espèce. C'est cette pulsion d'agressivité, davantage que les pulsions sexuelles, qui cause l'hostilité à la culture : le renoncement pulsionnel est trop important. Le bonheur semble sacrifié. Aussi l'hostilité à la culture provient-elle davantage des pulsions du moi que des pulsions libidinales. Freud écrit notamment « le penchant à l'agression est une prédisposition pulsionnelle originelle et autonome de l'homme, et je reviendrai à l'idée que la culture trouve en elle son obstacle le plus fort. » (1995, p. 64)

Cette pulsion d'agressivité est cause du pessimisme de Freud. Dans une page qui rappelle étrangement les analyses de Hobbes sur l'état de nature, Freud écrit :

L'homme n'est pas un être doux, en besoin d'amour, qui serait tout au plus en mesure de se défendre quand il est attaqué, mais qu'au contraire il compte aussi à juste titre parmi ses aptitudes pulsionnelles une très forte part de penchant à l'agressivité. En conséquence de quoi, le prochain n'est pas seulement pour lui une aide et un objet sexuel possibles, mais aussi une tentation, celle de satisfaire sur lui son agression, d'exploiter sans dédommagement sa force de travail, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ce qu'il possède, de l'humilier, de lui causer des douleurs, de le martyriser et de le tuer. *Homo homini lupus* ; qui donc, d'après toutes les expériences de la vie et de l'histoire, a le courage de contester cette maxime ? [...]

Dans ces circonstances qui lui sont favorables, lorsque sont absentes les contre-forces

animiques qui d'ordinaire l'inhibent, elle se manifeste d'ailleurs spontanément, dévoilant dans l'homme la bête sauvage, à qui est étrangère l'idée de ménager sa propre espèce. L'existence de ce penchant à l'agression que nous pouvons ressentir en nous-mêmes, et présumons à bon droit chez l'autre, est le facteur qui perturbe notre rapport au prochain et oblige la culture à la dépense qui est la sienne. (Freud, 1995, pp. 53-54)

Freud oppose ainsi Eros, « pulsion à conserver la substance vivante, à la rassembler en unités de plus en plus grandes » à la pulsion de mort, « qui tend à dissoudre ces unités et à les ramener à l'état anorganique des primes origines ». La pulsion d'agressivité est donc à comprendre comme manifestation de la pulsion de mort, laquelle serait liée aux pulsions du moi.

Comment la culture s'y prend-elle pour gérer cette agressivité ? En introjectant l'agressivité sur le moi propre.

L'agression est introjectée, intériorisée, mais à vrai dire renvoyée là d'où elle est venue, donc retournée sur le moi propre. Là, elle est prise en charge par une partie du moi qui s'oppose au reste du moi comme sur-moi, et qui, comme conscience morale (*Gewissen*), exerce alors contre le moi cette même sévère propension à l'agression que le moi aurait volontiers satisfaite sur d'autres individus, étrangers. La tension entre le surmoi sévère et le moi qui lui est soumis, nous l'appelons conscience de culpabilité ; elle se manifeste comme besoin de punition. La culture maîtrise donc le dangereux plaisir-désir d'agression de l'individu en affaiblissant ce dernier, en le désarmant et en le faisant surveiller par une instance située à l'intérieur de lui-même, comme par une garnison occupant une ville conquise. (Freud, 1995, p. 66)

L'émergence du sentiment de culpabilité est donc une condition *sine qua non* de la culture. Freud précise la genèse de ce sentiment : il y a d'abord l'angoisse devant la perte d'amour, angoisse sociale devant l'autorité, qui impose un renoncement pulsionnel. Mais c'est au moment où l'autorité est intériorisée sous forme d'un Surmoi qu'apparaît la conscience morale, le sentiment de culpabilité : l'intention de transgresser, et non l'acte, appelle seule le besoin de punition. La sévérité du surmoi « prolonge simplement la sévérité de l'autorité externe qui est par elle relayée et en partie remplacée. » (1995, p. 71) La difficulté est que le Surmoi est sadique à l'égard du moi : à la menace extérieure temporaire, la culture a substitué un malheur permanent.

Ces analyses révèlent la dangerosité des pulsions lorsque « la personnalité originaire n'est pas domptée par la culture » (Freud, 1995, p. 39) – le terme de domptage renvoie très précisément à l'idée de *dressage*. C'est dire que Freud manifeste la plus grande réserve à l'égard de la liberté individuelle, qui n'est pas, selon lui, « un bien de culture ». Au désir d'agressivité, la culture doit répondre par l'angoisse : ou bien angoisse sociale devant l'autorité, ou bien angoisse morale devant le Surmoi. La frustration apparaît inévitable pour que la culture puisse poursuivre son œuvre : sans elle, la pulsion d'agressivité l'emporterait sur Eros ; et c'est ce combat entre pulsion de vie et pulsion de mort qui se joue dans l'éducation pensée comme intériorisation des interdits. Toute la difficulté consiste à éviter que le moi du sujet éduqué ne soit écrasé par son Surmoi ; mais il faut aussi éviter l'agressivité du Ça ! L'éducation est prise dans cette double dérive : ou la permissivité, la libération de la pulsion d'agressivité, ou l'excessive sévérité, qui condamne le sujet à l'éprouvante culpabilité. « L'éducation doit chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration. » écrit Freud dans les *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* (1994). Dans cette optique, la sanction extérieure n'est que la première étape de l'intériorisation des interdits ; c'est le besoin d'autopunition qui constitue le relais psychiquement le plus économique, quoique le plus déplaisant pour le sujet. Mais, même s'il doit en coûter au sujet, il faut inhiber. C'est ce qu'écrit Freud :

Rendons-nous bien compte de ce qu'est la première tâche de l'éducation.

L'enfant doit apprendre à maîtriser ses pulsions. Lui donner la liberté de suivre sans restriction toutes ses impulsions est impossible. Ce serait une expérience très

instructive pour les psychologues, mais les parents n’y pourraient pas tenir et les enfants eux-mêmes subiraient de graves dommages, qui apparaîtraient en partie aussitôt, en partie au cours des années ultérieures. Il faut donc que l’éducation inhibe, interdise, réprime et elle y a d’ailleurs largement veillé en tout temps. (Freud, 1984, p. 199)

Eirick Prairat ajoute : « L’éducation est donc un processus qui s’oppose à la libre expansion et expression des pulsions, elle tend à limiter l’activité du moi par des interdits et des sanctions afin de favoriser un refoulement “normal” » (2003a, p. 66). Éduquer consiste à normaliser le système pulsionnel, à le soumettre au principe de réalité. Qu’est-ce à dire, par conséquent, sinon que l’individualité et l’originalité constituent toujours un danger ? Freud a cette formule étonnante : « [...] les abeilles, les fourmis, les termites ont très vraisemblablement lutté pendant des millénaires jusqu’à ce qu’ils aient trouvé ces institutions étatiques, cette répartition des fonctions, cette *restriction des individualités que nous admirons aujourd’hui chez eux*. » (1995, p. 65) La « restriction des individualités » devient donc admirable chez Freud, et digne d’éloge – nous voici assurément dans ce que nous avons caractérisé comme *dressage*.

Ce n’est pas à dire que Freud ne conçoive pas d’autres moyens d’orienter la vie pulsionnelle de l’enfant. *L’élévation* relèverait de la sublimation, qui fournit des satisfactions « plus délicates et *élevées* [nous soulignons]» (1995, p. 22). Mais Freud se montre pessimiste quant à la possibilité de généraliser la sublimation pulsionnelle. D’une part, l’intensité de la satisfaction est assez faible en comparaison des plaisirs organiques. D’autre part, tout le monde n’est pas capable de sublimation : « elle suppose des prédispositions et des dons particuliers qui ne sont pas précisément fréquents en proportion efficace » (1995, p. 22.) La sublimation pulsionnelle, outre qu’elle ne paraît pas très efficace, est ainsi réservée à une minorité : l’élévation, entendue comme sublimation pulsionnelle, ne peut servir de principe éducatif.

Enfin, Freud semble hésiter sur le lien qui existe entre la sévérité de l’éducation et la sévérité du surmoi. Il commence par poser l’indépendance du surmoi et de l’éducation :



L'expérience enseigne que la sévérité du surmoi, que développe un enfant, ne reproduit nullement la sévérité du traitement qu'il a lui-même connu. La première apparaît comme indépendante de la seconde ; un enfant qui a été éduqué avec beaucoup de douceur pourra avoir une conscience morale très sévère. (Freud, 1995, p. 73)

Puis Freud reconnaît l'existence d'une corrélation : « il n'est pas difficile de se convaincre que la sévérité de l'éducation exerce aussi une forte influence sur la formation du surmoi enfantin ». Ce qu'on appellerait aujourd'hui génétique et épigénétique, « facteurs constitutionnels congénitaux et des influences du milieu, de l'environnement réel » (1995, p. 73) interagissent tous deux dans l'intériorisation des interdits – le facteur constitutionnel congénital étant la pulsion d'agressivité. Freud ajoute, dans une note, que la faiblesse du père peut engendrer un surmoi sévère, du fait que l'agression de l'enfant ne rencontre aucun obstacle à l'extérieur, et doit donc être introjecté ; à l'inverse, le père excessivement sévère fait disparaître la tension entre moi et surmoi, permettant à l'agressivité de se tourner vers l'extérieur. Autrement dit : au commencement est la pulsion d'agressivité ; son destin se joue dans l'environnement (soit l'amour : l'agressivité est alors intériorisée sous forme de surmoi ; soit l'autorité : l'agressivité est alors extériorisée).

#### **5.4.2 Y a-t-il une pulsion de mort ?**

La réponse de Freud est conditionnée par son anthropologie pulsionnelle : c'est la pulsion de mort qui commande principalement la nécessité de l'inhibition. Il nous paraît nécessaire d'éprouver cette thèse : y a-t-il une pulsion de mort, comme le soutient Freud, qui commande la nécessité du renoncement pulsionnel ?

On sait que Freud n'a pas toujours soutenu cette thèse d'une pulsion de mort : il a d'abord estimé que la vie psychique était régie par le principe de plaisir (chercher la libération des tensions). Mais un certain nombre d'obstacles se sont présentés à lui, qui l'ont conduit, en toute rigueur, à poser l'existence d'une pulsion de mort (exposés notamment dans *Au-delà du principe de plaisir*).

Ainsi des rêves dans le cas des névroses traumatiques (qui révélerait un masochisme incompatible avec le principe de plaisir) et du jeu de l'enfant avec la bobine (dont l'éloignement correspond à l'absence de la mort, et que l'enfant répète) : la compulsion de répétition de l'événement traumatique semble indiquer un masochisme lié à la pulsion de mort. Ainsi encore des névroses de transfert (si le refoulement ne porte que sur des plaisirs interdits, pourquoi refouler des contenus déplaisants ?). Ainsi de la mélancolie, « pure culture de la passion de mort » (aucune satisfaction ne serait liée). Ainsi, enfin, de la bipolarité amour/haine, qui révélerait la dualité de la pulsion de vie et de la pulsion de mort.

Ces obstacles sont-ils théoriquement contraignants pour poser l'existence d'une pulsion de mort ? S'agit-il de manifestations cliniques de la pulsion de mort ? Kant estimait, dans les *Maximes de la raison spéculative*, que l'invocation de principes explicatifs doit obéir à deux lois : la *loi de spécification* (ne pas réduire le nombre de principes explicatifs sous peine de mutiler la richesse de l'objet étudié) et la *loi d'homogénéité* (ou rasoir d'Occam : ne pas multiplier sans raison les principes explicatifs sous peine de ne plus rien expliquer). Lequel de ces deux principes doit s'appliquer dans le cas de la pulsion de mort ? Le principe de spécification, en tant que les cas auxquels il s'applique sont des réalités *sui generis* ? Ou bien le principe d'homogénéité (parfois appelé principe d'agrégation), en tant que ce que la pulsion de mort décrit pourrait être expliqué de manière plus économique ?

En dépit de l'opinion de Freud, nous estimons que c'est le principe d'homogénéité qui doit ici être appliqué. André Martins estime (2005) que toutes ces difficultés peuvent être résolues de façon épistémologiquement plus économique sans avoir à recourir à la pulsion de mort.

Commençons par la répétition dans le jeu de la bobine. On peut nier qu'il s'agisse au fond d'une tendance masochiste : il s'agit de s'approprier une situation pénible pour la convertir, par la maîtrise du jeu, en plaisir de la maîtrise. André Martins écrit ainsi :

[...] transformer une situation désagréable et inévitable de la vie courante en jeu, en appuyant sur ses aspects positifs, est en principe une façon qui n'est pas masochiste d'accepter ou même affirmer la réalité en se la réappropriant de façon créative. (Martins, 2005, p. 177)

Quant aux rêves traumatiques, ils peuvent se comprendre comme non fondamentalement masochistes en modifiant la fonction du rêve (le souhait à l'œuvre « n'est pas dans le souvenir, mais dans la tentative d'arrêter cette souffrance en comprenant mieux pourquoi cet événement nous a procuré une si intense souffrance »). Le masochisme dans les contraintes de répétition même pourrait ainsi être compris comme « satisfaction secondaire », comme « palliatif » lié à une souffrance insupportable. Le masochisme essaierait de donner du sens à une souffrance absurde – conformément à une proposition de Nietzsche dans *La Généalogie de la morale* : ce n'est pas la souffrance comme telle qui est insupportable, mais la souffrance en tant qu'elle n'a pas de sens (« Ce qui révolte véritablement contre la souffrance, ce n'est pas la souffrance en soi, mais l'absence de sens de la souffrance », Nietzsche, 2000, p. 139).

Continuons avec les névroses de transfert, qui s'apparentent aux névroses de destin. Que cherche à préserver le psychisme ? Souvent, une personne que l'on aime, quand bien même elle nous a fait du mal. Le masochisme est ici un moindre mal : « La haine ressentie par la faute refoulée est prise comme le moindre mal face à la haine que la faute susciterait si elle était acceptée. Refouler le vécu désagréable éviterait d'accepter une réalité encore plus insupportable. » (Martins, 2005, p. 178) Le masochisme ne serait donc pas primaire : il serait au contraire une défense réactionnelle, recherche créatrice d'une compensation dans le cadre d'une quête de la moindre souffrance.

La mélancolie est-elle manifestation d'une pulsion de mort ? Sans doute, le surmoi se montre cruel dans la mélancolie – mais n'y a-t-il pas des satisfactions secondaires évidentes ? Cette souffrance n'est pas gratuite : elle s'accompagne d'une fierté qui n'est pas rien. L'orgueil peut accompagner le malheur qu'on choisit : l'abandonner, c'est prendre le risque d'opter pour un mal pire encore. « Le mélancolique n'est pas prêt à lâcher la prise de son seul plaisir ni de reconnaître son échec. » (Martins, 2005. p. 183) Autrement dit, la mélancolie n'est pas contraire au principe de plaisir.

Enfin, la dualité amour/haine est bien loin de devoir engager la présupposition d'une pulsion de mort. Si nous aimons ce qui suscite du plaisir et haïssons ce qui génère de la souffrance, rien n'engendre cependant sans ambivalence du plaisir ou de la souffrance – en raison du flou de la frontière qui les sépare.

On le voit : les manifestations cliniques invoquées par Freud ne sont pas contraignantes pour en appeler à la pulsion de mort. Elles engagent une spéculation, au sens fort du terme – une anthropologie qui sert de fondement aux considérations métapsychologiques.

Freud invoque ce qui s'apparente à une évidence anthropologique : l'être humain est un être violent, cruel, fondamentalement agressif. Il s'agirait là de considérations purement inductives, de « conception par les faits » (1995, p. 54). Car comment ne pas considérer comme crédule et naïf, estime Freud, celui qui contesterait ce constat ?

Que d'autres aient eu la même attitude de récusation et l'aient encore, cela m'étonne moins, car ces pauvres petits, ils n'aiment pas entendre mentionner le penchant inné de l'homme au "mal", à l'agression, à la destruction et par là aussi à la cruauté. (Freud, 1995, p. 62)

Il y a quelque chose de nietzschéen dans ce constat : au §259 de *Par-delà bien et mal*, Nietzsche estime que vivre, c'est-à-dire donner libre expression à la volonté de puissance, c'est toujours aliéner, exploiter : « la vie même est *essentiellement* appropriation, atteinte, conquête de ce qui est étranger et plus faible, oppression, dureté, imposition de ses formes propres, incorporation et à tout le moins, dans les cas les plus tempérés, exploitation » (Nietzsche, 2003, p. 247). Les exemples invoqués révèlent « la bête sauvage en l'homme » :

Quiconque se remémore les atrocités de la migration des peuples, des invasions des Huns, de ceux qu'on appelait Mogols sous Gengis Kahn et Tamerlan, de la conquête de Jérusalem par les pieux croisés, et même encore les horreurs de la dernière Guerre Mondiale, ne pourra que s'incliner humblement devant la confirmation de cette conception par les faits. (Freud, 1995, p. 54)

La revendication de réalisme est-elle justifiée ? Peut-on contester sérieusement que l'homme est *méchant* ?

Une chose est d'affirmer que l'être humain est méchant, autre chose de dire qu'il est méchant *au fond*. Tel est le sens de la remarque méthodologique de Rousseau, qui repère un diallèle chez les auteurs qui supposent la méchanceté originelle de l'être humain : ils ont pris pour des signes de la *nature* ce qui n'était que des indices de la *culture*. Ils ont projeté l'état social actuel (la culture) sur la nature humaine. De ce que les hommes *sont* méchants, cruels, agressifs, on ne peut induire qu'ils l'ont *toujours* été, et qu'ils le sont *essentiellement*. Qui sait si, au fond, cette agressivité qu'on attribue à l'être humain ne serait pas l'effet de la culture ? La remarque, méthodologique, est capitale : ne prend-on pas l'effet (l'agressivité) pour la cause ? Et la cause (la culture) ne serait-elle pas considérée comme le remède ?

On peut aller plus loin, et soutenir, avec Olivier Maurel, que cette agressivité attribuée à la nature humaine serait l'effet de ce qu'il nomme la *violence éducative ordinaire*. Expression intéressante par son ambiguïté, car elle synthétise des éléments qui paraissent contradictoires :

[Cette expression] présente l'avantage d'inclure, à travers le mot "violence", le jugement de ceux qui la contestent, à travers l'adjectif "éducative", le but que lui attribuent ceux qui l'utilisent et la justifient, et enfin, dans l'adjectif "ordinaire", la quotidienneté de son emploi et la tolérance dont elle jouit. (Maurel, 2009, p. 22)

La violence éducative ordinaire consiste à infliger des châtements aux enfants (corporels ou psychologiques) dans l'optique de les éduquer (en fait de les *dresser*), avec la conviction que ces traitements sont à la fois nécessaires et sans gravité. Aussi l'une des résistances (au sens psychanalytique) les plus caractéristiques de la profondeur de l'emprise de cette conviction réside dans la distinction, on ne peut plus imprécise, entre les châtements inoffensifs et ceux qui sont mâtinés de cruauté (ce qu'on appelle, depuis 2001 seulement dans *Le Petit Robert*, la maltraitance). Cette violence éducative ordinaire, qui n'est donc pas réellement éducative (a-t-on besoin de souligner que l'expression est en réalité oxymorique pour O. Maurel) mais relève du *dressage*, serait cause de l'agressivité qu'on prétend trouver naturellement chez l'enfant : le traitement violent a appelé une violence dans la réaction qu'une méconnaissance de la cause fait passer pour originaire. Ainsi, ce ne serait pas le

psychisme infantile qui serait agressif, mais le psychisme qui baigne dans une agressivité ambiante considérée comme « normale ».

On peut donc retourner l'évidence invoquée par Freud pour la contester : les guerres, les invasions, les génocides allégués ne seraient pas dus à la pulsion de mort, mais à la violence de l'environnement, jugée anodine et inoffensive (car légère), intériorisée, et resurgissant plus tard sous forme d'hostilité à la culture. La culture (ou du moins : la culture violente) ne serait pas le rempart contre la violence, mais sa condition d'apparition.

*A minima*, donc, on peut neutraliser l'argument freudien sur l'agressivité originare de l'être humain. Il ne s'agit pas de nier l'agressivité ou la violence de l'être humain – mais a-t-on avancé d'un pas en faveur d'une quelconque explication lorsque pour expliquer l'effet, on invoque une cause qui porte le même nom ?

La proposition d'Erich Fromm nous paraît, à cet égard, méthodologiquement plus intéressante : plutôt que d'opposer pulsion de vie et pulsion de mort (et biologiser ainsi l'agressivité), ne faudrait-il pas comprendre ladite « pulsion de mort » comme une pulsion de vie déviée ? Il écrit notamment, dans *La Peur de la liberté* :

La vie possède son propre dynamisme intérieur. Comme un arbre, elle veut pousser ses racines et ses branches, s'élever, s'étendre, faire éclater la force de sa sève. Si son expansion est contrariée, la sève de la vie se corrompt et devient une toxine de mort. Autrement dit : la soif de vivre et la fureur de détruire ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, mais ont un rapport proportionnel inverse. Plus l'énergie pourra s'épancher et moins on trouvera de résidus toxiques. *La destructivité est le fruit vénéneux de l'empêchement de vivre.* Les conditions individuelles et sociales qui paralysent l'épanouissement, engendrent la rage de saccager qui forme, pour ainsi dire, la poche de venin où s'alimentent les tendances hostiles. (Fromm, 1963, pp. 146-147)

### 5.4.3 De la théorie des pulsions à la théorie de la séduction ? Le retour de neurotica.

Toutes ces considérations engagent une modification importante de la théorie psychanalytique : à l'origine des névroses que Freud attribue à la pulsion de mort, il faut présupposer un *traumatisme*. Or, c'est précisément le refus de la théorie du *trauma* de Breuer qui fonde, en partie, la psychanalyse. Jung écrit ainsi dans *Psychologie de l'inconscient* :

[...] l'intensité d'un traumatisme ne possède en elle-même qu'un rôle pathogène assez secondaire ; ce sont des circonstances particulières, qui confèrent, pour un sujet donné, sa signification de choc émotif à l'événement traumatique [...] ce n'est pas le "shock" en soi qui est pathogène de manière immuable. [...] Si, jusqu'alors, sous l'emprise de la doctrine traumatique de Breuer, [Freud] avait cherché la cause des névroses dans les traumatismes psychiques infligés par la vie, il voyait dorénavant le centre de gravité du problème se déplacer [vers des perturbations de nature érotique] (Jung, 2008, p. 39-41)

Sommes-nous alors autorisés, afin de déterminer si la pulsion de mort a bien un mode d'existence, à admettre l'existence d'un *traumatisme* initial ou à le nier ?

Il est remarquable que ce problème s'est posé à l'origine de la psychanalyse. Reprenons brièvement cette histoire.

En 1896, Freud élabore, dans son *Étiologie de l'hystérie, la théorie de la séduction* pour expliquer l'hystérie : elle consiste à reconnaître que le patient a subi, durant sa prime jeunesse (jusqu'à l'âge de sept ans), des abus de nature sexuelle. Il est étonnant que Freud euphémise le traumatisme sous le terme de « séduction », terme qui prête à confusion, ainsi que le remarque Alice Miller, « parce qu'il implique une égalité qui n'existe pas entre l'enfant qui n'a aucun pouvoir et l'adulte qui, lui, en a » (1986, p. 66). Freud écrit notamment :

Les conditions étranges dans lesquelles le couple inégal poursuit son rapport amoureux : l'adulte, qui ne peut pas échapper à sa part de dépendance réciproque telle

qu'elle découle de la relation sexuelle, mais qui, en même temps, armé de toute l'autorité et de tous les droits à l'éducation, échange à volonté un rôle et l'autre pour satisfaire ses caprices sans la moindre gêne ; l'enfant livré à cet arbitraire dans toute son impuissance, éveillé prématurément à toutes les sensations, exposé à toutes les déceptions, fréquemment interrompu dans l'exercice des fonctions sexuelles qui lui sont attribuées par sa domination imparfaite de ses besoins naturels – tous ces déséquilibres à la fois grotesques et tragiques marquent l'évolution lointaine de l'individu et de sa névrose par une multitude d'effets durables. (cité par Miller, 1986)

Alice Miller commente ce passage de la manière suivante : « *Le lien entre les besoins d'amour des parents et leur droit à exploiter et en même temps à discipliner l'enfant est un facteur si bien intégré dans notre civilisation qu'il n'a que très rarement été remis en question* » (1986, p. 131). Ce que les enfants subissent ainsi est qualifié par Miller de « pédagogie noire » :

[...] je désigne par la notion de "pédagogie noire" une attitude qui prétend enseigner à l'enfant la morale, la correction et la sincérité, et croit pouvoir s'autoriser à le faire en recourant à des moyens tels que les châtiments corporels, le mensonge, la tromperie, la manipulation, etc. La "pédagogie noire" n'est rien d'autre que le déguisement de l'abus de pouvoir de l'adulte sur l'enfant, abus parfaitement légalisé et intégré, que l'on baptise éducation. (Miller, 1986, p. 25)

Avec cette théorie, Freud aurait été au plus proche de révéler ce scandale : la pathologie nerveuse serait consécutive à un traumatisme *réel*. Il écrit en 1896 :

J'oserais donc affirmer qu'il y a à l'origine de tout cas d'hystérie *un ou plusieurs éléments d'expériences sexuelles prématurées* – qui peuvent se reproduire par le travail



analytique en dépit des décennies d'intervalle – qui relèvent de la plus petite enfance. Je pense que c'est là une révélation importante pour la découverte d'un *caput Nili* de la neurapathologie. (cité par Miller, 1986)

Le traumatisme, l'abus sexuel, serait cette *source du Nil*, l'origine véritable de l'hystérie ; et Freud ajoute que sans cet abus initial, l'agressivité n'existerait pas :

[...] j'incline à penser que sans séduction préalable l'enfant n'est pas susceptible de trouver la voie de l'agression sexuelle. Le fondement de la névrose serait donc toujours posé dans l'enfance par les adultes et les enfants ne feraient que se transmettre ensuite la disposition à l'hystérie. (cité par Miller, 1986)

L'accueil que la Société de Psychiatrie et de Neurologie viennoise lui réserve lorsqu'il leur présente sa théorie, le 21 avril 1896, est glacial. Breuer lui-même n'adhéra pas à cette théorie. En 1897, Freud abandonne sa théorie et lui substitue sa théorie des pulsions articulée autour du complexe d'Œdipe. La cause de la névrose devient psychogène : le trauma initial n'a plus lieu d'être, et relèverait du fantasme du patient. Alice Miller décrit ainsi la théorie des pulsions de Freud (de façon nécessairement générale, car Freud n'a cessé de la modifier) :

D'une façon tout à fait générale, j'entends pas là la thèse, défendue par Freud à partir de 1897 et reprise par ses élèves, d'une sexualité infantile (phase orale, anale et phallique) culminant chez l'enfant de quatre ans, qui voudrait posséder sexuellement le parent du sexe opposé et se débarrasser du parent rival (complexe d'Œdipe) ; ce qui engendre inévitablement des conflits, car l'enfant aime ses deux parents et a besoin des deux. C'est la manière dont se résout ce conflit entre le ça et le moi, ou entre le moi et le surmoi, qui détermine si le sujet sera ou ne sera pas atteint de névrose. D'après cette thèse, tout ce que l'enfant reçoit du monde extérieur est "non

pathogène” même si c’est “lourd d’influence pour la constitution du moi et de la personnalité” (cf. Anna Freud, *Le Moi et les Mécanismes de défense*) (Miller, 1986, pp. 9-10)

C’est ce rapport à l’environnement qui fait du psychisme un mécanisme endogène qui apparaît absolument contestable à Alice Miller. La névrose ne serait plus du tout réactionnelle. Ce que le sujet raconte de son histoire (notamment concernant les abus dont il aurait été la victime) serait ainsi de l’ordre du fantasme, et, comme tel, devrait être traité comme un symptôme.

Il n’est pas facile de voir pourquoi Freud a abandonné la théorie de la séduction. Dans sa lettre à Fliess du 21 septembre 1897, Freud écrit :

[...] la constatation de la fréquence inattendue de l’hystérie, la même condition étant toujours remplie, alors qu’il y a peu de chance que la perversion à l’égard des enfants soit aussi répandue. (La perversion doit être beaucoup plus fréquente que l’hystérie, puisqu’il n’y a maladie que lorsque les événements se sont accumulés et qu’est intervenu un facteur affaiblissant les défenses.) (cité par Maurel, 2008)

« Peu de chance », peu croyable : l’argument est de nature doxique, et semble assez contradictoire avec le pessimisme anthropologique que développera Freud ensuite. Si l’être humain est porté à l’agression, comment les adultes pourraient-ils ne pas agresser l’enfant ? Pourquoi la perversion serait-elle l’apanage de l’enfant ? Et si l’adulte la prodigue à l’enfant, comment ne pas voir dans cette agression le traumatisme originaire que la théorie de la séduction exhibe ? Le pessimisme anthropologique de Freud, on le voit, ne contredit pas sa théorie de la séduction, mais pourrait au contraire la confirmer. Mais ce serait alors faire de l’enfant une victime, ce que Freud a toujours refusé.

On sait que le dernier article de Sándor Ferenczi, *Confusion de langue entre les adultes et l’enfant*, n’a pas plu à Freud (lors de la dernière visite de Ferenczi à son maître, le 30 août 1932, ce dernier refusa de lui serrer la main). Le disciple ravivait la *neurotica* de Freud,

l'étiologie traumatique de la névrose ; il écrivait notamment qu' « on ne pourra jamais insister assez sur l'importance du traumatisme et en particulier du traumatisme sexuel comme facteur pathogène. » (Ferenczi, 2004, p. 41) S. Freud écrit ainsi à sa fille Anna, que Ferenczi entretient « les vues d'une étiologie à laquelle j'ai cru, mais que j'ai abandonnée il y a trente-cinq ans : à savoir que les névroses sont couramment causées par des traumatismes sexuels subis dans l'enfance » (cité par Jay Frankel, 2003). Cela signifierait que les abus sexuels sur les enfants étaient plus fréquents que le fondateur de la psychanalyse ne l'avait accordé.

Pour Erich Fromm (*La Crise de la psychanalyse*, 1973, pp. 57-59), Freud a d'abord été au plus proche d'être « un accusateur dénonçant l'exploitation parentale, au nom de l'intégrité et de la liberté de l'enfant ». Mais en raison du « profond enracinement de Freud dans le système patriarcal autoritaire », cette position radicale fut abandonnée. L'enfant devint « un petit criminel, un pervers [...] Ainsi Freud arriva à une image et "l'enfant pécheur" qui, comme certains l'ont fait observer, ressemble à l'image augustinienne de l'enfant sur des points essentiels. » Pour E. Fromm, la raison relève moins de raisons cliniques observées par Freud que de « sa foi dans l'ordre social existant et son autorité ». Sa partialité envers les parents apparaît également clairement, selon Fromm, dans la falsification de l'image des parents : les parents du petit Hans sont présentés comme l'éduquant « loin de toute intimidation » (Freud, ...), prenant le parti « de ne pas se moquer de lui et ne pas le brutaliser ». Pourtant force est de constater que les parents (voir Fromm, 1973, pp. 96-98) le menacent (menace de castration et d'abandon) et lui mentent de manière éhontée, contredisant explicitement l'assertion de Freud.

La théorie des pulsions pourrait ainsi être interprétée comme étant à l'origine d'un déni de réalité : celui du traumatisme, normal, trop normal, que vivent les enfants victimes de la perversion des adultes. Alice Miller écrit en ce sens :

Étant donné que la théorie psychanalytique des pulsions vient conforter, chez le patient, la tendance à nier son traumatisme et à s'accuser lui-même, elle mène plutôt à masquer l'exploitation sexuelle et narcissique de l'enfant qu'à la dénoncer. Pourquoi le psychanalyste ne s'attaque-t-il pas, dans la plupart des cas, aux traumatismes réels de l'enfance ? (Miller, 1986, p. 13)

Il conviendrait ainsi de redonner à la théorie de la séduction, sous une forme évidemment révisée à l'aune des progrès de la psychologie, le crédit que sa puissance subversive, trop subversive, mérite.

Ajoutons enfin que le mythe d'Œdipe, mobilisé par Freud comme paradigme du complexe éponyme, a été interprété de manière ambiguë. On sait que Freud interprète les actions d'Œdipe, guidé par l'ignorance dans la tragédie de Sophocle, comme conduits secrètement par son désir inconscient. Cette interprétation est très habile, mais repose sur une contextualisation déficiente, qui prend le personnage d'Œdipe comme un commencement. Mais son histoire même, comme toujours dans les mythes antiques, et comme toujours dans la réalité, s'inscrit dans un contexte plus large : celui d'une famille. Comme le rappelle Olivier Maurel :

[...] la cause lointaine mais réelle du malheur d'Œdipe, c'est que Laïos, qui avait bénéficié de l'hospitalité du roi Pélops, est tombé amoureux de Chrysis, le fils de Pélops, l'a enlevé et l'a violé, ce qui a provoqué le suicide de Chrysis et la malédiction du roi Pélops sur la descendance de Laïos. Ainsi, à l'origine du malheur d'Œdipe, il y a la quadruple faute de son père, qui s'est rendu coupable d'atteinte aux lois sacrées de l'hospitalité en enlevant le fils de son hôte, de viol, de meurtre indirect à travers le suicide de Chrysis et enfin d'infanticide en exposant son fils pour essayer d'échapper à la malédiction. (Maurel, 2008, p. 197)

En contextualisant le mythe d'Œdipe, on voit que la condition de possibilité du parricide est la perversion du père. Or tous les pères ne sont pas des pervers ; c'est que par conséquent, tous les enfants ne sont pas des parricides. L'universalité du complexe d'Œdipe est mise à mal par cette contextualisation qui évoque davantage le traumatisme originel (la tentative du meurtre de l'enfant) qu'une quelconque tendance psychogène. Doit-on ajouter que,

contrairement à ce que prétend Freud dans *Totem et tabou*, le meurtre le plus ancien relevé par l'archéologie n'est pas celui du père de la horde primitive, mais l'infanticide ?

#### 5.4.4 La pulsion de mort moins à craindre que la simple obéissance sociale ?

Milgram refuse l'idée que la pulsion d'agressivité soit la clé de compréhension des souffrances que les êtres humains infligent à d'autres humains. Milgram concède l'existence de telles tendances agressives, mais, selon lui, c'est la tendance à l'obéissance qui est le véritable moteur des horreurs de la culture.

[ces pulsions agressives] n'ont en réalité pratiquement aucun rapport avec le comportement des sujets dans l'expérience, pas plus qu'elles n'en ont avec l'obéissance destructrice des soldats en temps de guerre, des pilotes qui exterminent des milliers d'innocents au cours d'une seule mission de bombardement en répandant des flots de napalm sur un village vietnamien. Le soldat tue parce qu'on lui dit de tuer et qu'il estime de son devoir d'obéir aux ordres. Le fait d'infliger une pénalisation douloureuse à la victime ne vient pas des pulsions destructrices des participants, mais de leur intégration dans une structure sociale dont ils sont incapables de se dégager. (Milgram, 2017, p. 248)

Milgram invoque la variante 11 de son expérience pour discréditer l'idée que le sadisme (lié à la pulsion de mort) œuvrerait inconsciemment dans les décharges que le sujet administre. Dans cette variante, le sujet peut choisir le niveau des chocs électriques, *en toute impunité*. Or il se trouve que les chocs administrés sont de faible intensité : « Si les pulsions destructrices avaient réellement essayé de se libérer, pourquoi les sujets auraient-ils épargné la victime alors qu'ils pouvaient au nom de la science justifier l'administration des décharges les plus fortes ? » (2017, p. 248)

Milgram se réfère encore aux travaux de Buss (1961) et de Berkowitz (1962), qui montrent que la production de frustration chez le sujet engendre bien une augmentation de

la souffrance infligée à autrui – mais dans une proportion bien moindre que dans le cadre d’une conversion à l’état agentique. La frustration n’excite pas la pulsion de mort (toujours à supposer qu’elle *existe*) capable de rivaliser avec l’obéissance, en termes de production de souffrance infligé à autrui.

La conclusion est sans appel : l’agressivité individuelle est indéniablement un facteur de décohésion sociale, mais son impact est limité. Ce facteur est sans commune mesure avec le danger de l’obéissance, en grande partie du fait que l’obéissance est à peu près *toujours* présentée comme une vertu. Ce qui doit nous conduire à nous demander si la culture n’a pas plus à perdre dans le dressage qu’on ne le considère ordinairement.

Enfin, il nous faut convenir que la pulsion de mort invoquée par Freud pour expliquer la violence à l’œuvre au sein des cultures est un postulat problématique au point de vue méthodologique, mais peut-être et surtout fautif au point de vue psychologique, tant il sous-estime la puissance des structures sociales d’autorité. Moins que jamais, la frustration fondamentale invoquée par la psychanalyse ne nous paraît justifiée.

#### **5.4.5 Genèse de l’idée d’une agressivité de l’espèce humaine : la proposition de Laborit.**

En appeler à l’évidence de l’agressivité au cours des âges constitue l’argument de sens commun le plus persuasif. Qui oserait s’insurger contre le fait que l’histoire est l’histoire de la violence ? Comment, dès lors, ne pas imputer à l’être humain l’origine de cette violence ? Ce serait pour se prémunir contre cette violence que la culture instaurerait cette discipline à même de limiter cette agressivité : l’angoisse de culpabilité ne serait que le moyen que la culture a trouvé pour se protéger de la liberté entropique de l’individu. Il y aura une tendance génétique de l’agressivité chez l’homme.

Rappelons que c’est Rousseau, le premier, qui a mis en garde contre le risque de diallèle lorsqu’il s’agit de jugement anthropologique. Gardons-nous, écrit-il en substance, en voyant les hommes tels qu’ils sont *devenus*, de porter un jugement sur ce qu’ils *sont*. Leur prétendue agressivité naturelle pourrait n’être, en réalité, que l’absorption du milieu dans lequel ils vivent. Gardons-nous de nous lamenter de l’humain quand on est porté à désespérer de l’homme tel qu’on le voit. Ainsi l’agressivité est-elle une cause ou un effet ?

Henri Laborit remarque l’ambiguïté du terme d’agressivité. Il comprend ce concept comme « *la quantité d’énergie capable d’accroître l’entropie d’un système organisé, sa*

*tendance au nivellement thermodynamique, autrement dit de faire disparaître plus au moins complètement sa structure.* » (1985a, pp. 74-75) En ce sens, toute structure vivante est amenée à subir des agressions et à se montrer agressive pour assurer le maintien de sa structure : « vie et agressivité seraient synonymes ». L'agressivité, on le voit, n'est pas gratuite : elle est réaction à un milieu en vue d'assurer le maintien de la structure. Or la société préexiste à l'individu, et forme son système nerveux en installant chez le sujet à éduquer une série d'automatismes socioculturels :

[La société apprend des] "valeurs" sociales, variables avec l'époque et le lieu, automatisées dès l'enfance au sein des systèmes nerveux humains et dont la finalité n'est la protection ni de l'individu ni de l'espèce, mais d'une organisation sociale, d'un type de hiérarchie où toujours existent des dominants et des dominés. (Laborit, 1985a, p. 75)

Ce qu'on appelle éducation n'est donc qu'une série de « jugement de valeurs favorables au maintien de [la] dominance. » Pour Henri Laborit, l'idée d'une agressivité inhérente à l'espèce humaine, qu'il tirerait de son origine animale, fait précisément partie de ces idées que les dominants doivent chercher à répandre, car elle justifie en retour le respect des hiérarchies de valeur : « tout l'apprentissage socioculturel a pour but de créer des automatismes de soumission à l'égard des hiérarchies et de faire disparaître une agressivité qui n'a rien d'animalier mais qui résulte de l'impossibilité pour l'individu de réaliser un comportement gratifiant. » (1985a, p. 76)

Loin donc, que de considérer que l'agressivité est première, il faut au contraire estimer qu'elle dérive d'une situation préalable d'angoisse.

En réalité, il faut propager au contraire la notion qu'en dehors de l'agressivité que nous pouvons appeler instinctive, sans haine, comportement assurant l'assouvissement des besoins fondamentaux qui ne conduit jamais chez l'animal au

meurtre intraspécifique, l'agressivité humaine n'est toujours qu'un moyen de résoudre l'angoisse. (Laborit, 1985a, p. 76)

Or cette angoisse s'accroît avec le développement industriel et la vie citadine : c'est cette angoisse qui produit l'agressivité qu'accompagne le « "malaise" de vivre », formule qui rappelle le titre de l'ouvrage de Freud, mais en lui donnant une tout autre signification.

Henri Laborit nous invite enfin à nous méfier de toute forme de naturalisme en matière anthropologique : derrière l'apparence de neutralité et d'objectivité risque de se tapir une idéologie qui feint de justifier d'injustifiables choix.

[...] la référence à la "nature", au "naturel" se fait généralement pour fournir un alibi aux jugements de valeurs de l'époque. C'est ainsi que l'on fera appel à la nature pour montrer l'implacabilité de l'agressivité chez l'homme puisqu'elle existe chez l'animal, ce qui déculpabilise les hiérarchies, les dominances, l'agressivité des dominants en réponse à celle des dominés (par celle des dominés qui se conduisent, eux, comme des bêtes sauvages) et des guerres. [...] La référence au "naturel" n'est un alibi que pour défendre l'idéologie dominante. (Laborit, 1985a, pp. 77-78)

Mais l'agressivité que la civilisation tente de juguler, la violence brutale, prétendue « bestiale », n'est pourtant que le contre-coup d'une agressivité qui a œuvré en amont, laquelle se présente comme légitime pour lutter contre ce qu'elle engendre : « Ainsi, la violence explosive, brutale, la seule dont on parle, n'est que la réponse à un *stimulus* et celui-ci n'est autre que la violence institutionnalisée et qui en conséquence ne se reconnaît plus pour telle. » (1985a, p. 78) Le dressage, loin de permettre de contenir la violence, la crée donc, par la production d'une institution qui inhibe le circuit de la récompense pour se focaliser sur celui de la punition, et exerce ainsi une violence continue (mais autoproclamée légitime) sur l'individu.

On en revient, de manière assez surprenante, à la proposition de Rousseau, qui considérerait l'amour de soi (ou conservation de la structure) comme passion primitive, amoral,



non agressive fondamentalement, mais susceptible de le devenir lorsque les circonstances la font jaillir. La violence, la pulsion de mort, n'est pas animale, n'est pas primitive : elle est *historique*, et ne fait pas nécessairement honneur au genre humain.

Eirick Prairat a ainsi raison d'estimer que la représentation de l'enfant comme « petit sauvage qui se plairait à vivre dans un monde livré aux jeux brutaux des pulsions et des impulsions » (2002, p. 92) est une représentation *erronée*. Au contraire, considérer qu'il faut « que jeunesse se passe », c'est penser que la violence naturelle le cédera à la socialisation pacificatrice : nous soutenons, au contraire, que c'est la paix et la sécurité que recherche l'enfant, sauf quand son environnement lui a appris la violence comme moyen de reconnaissance : c'est donc prendre l'effet pour la cause. La violence ne doit *jamais* être normalisée, banalisée : elle serait alors l'occasion d'un triste apprentissage, à savoir que la violence est un moyen légitime de résoudre les problèmes.

Dans ces pages que nous consacrons à la psychanalyse, il ne s'agit pas de nier l'apport de la psychanalyse à la compréhension de la *psychè*. Il s'agit seulement d'éprouver les arguments en faveur d'une nécessité de la frustration (et partant de la sanction) – nécessité qui reposerait sur la présence d'une pulsion de mort. Or le recours à la frustration nous est apparu comme relevant d'un *dressage*, et non d'une éducation émancipatrice ; et elle perd une grande partie de sa nécessité lorsqu'on en vient à douter de la réalité de la pulsion de mort. Ce n'est pas à dire que nous soutenons le laisser-faire en matière éducative, mais nous estimons qu'une thèse établie par des arguments défectueux s'en trouve affaiblie. Si la frustration (et la sanction qui la produit) doit être fondée, il faut qu'elle le soit sur des raisons solides – plus solides que les arguments contestables de Freud que nous venons de présenter.

### 5.5 Dressage et élevage ? La proposition de Nietzsche.

Nous proposons d'étudier la proposition nietzschéenne dans la partie consacrée au dressage, car, contrairement à ce qu'on pourrait croire, la distinction qu'opère Nietzsche entre dressage et élevage ne porte pas sur les moyens, mais sur la fin seulement. C'est ce qu'exprime le philosophe allemand dans le *Crépuscule des idoles*, Ceux qui ont voulu rendre l'humanité meilleure, §5 :

La morale de l'*élevage* et la morale du *dressage* se valent parfaitement quant aux moyens qu'elles emploient pour s'imposer : nous sommes en droit de poser en principe suprême que pour *fabriquer* de la morale, on doit vouloir inconditionnellement son contraire. (Nietzsche, 2005, p. 165)

Dressage et élevage sont des concepts *zoologiques* – ce que nous refusons pour le concept *d'élévation*. Au fond, l'élevage n'est pour Nietzsche qu'un dressage supérieur.

En quoi leurs fins diffèrent ? Par leur visée : civilisation ou culture. D'un côté : renversement des valeurs nobles, réactivité, ressentiment, promotion de l'égalité ; de l'autre côté : promotion de la puissance, activité législatrice, grande santé des *happy few*, culte de la hiérarchie et *pathos* de la distance.

Afin de le montrer précisément, nous proposons de présenter la fin que Nietzsche propose à l'élevage : nous verrons ainsi que cette fin engage des moyens absolument contraires à l'élévation telle que nous la comprenons. Étant donné qu'il s'agit d'une problématique majeure qui traverse toute l'œuvre de Nietzsche, nous n'ambitionnons pas une recension ni une analyse exhaustive, mais seulement un tour d'horizon, un aperçu sélectif de cette question dans les dernières œuvres de Nietzsche (du *Gai Savoir* à *L'Antéchrist*).

### 5.5.1 Critique du dressage

Il n'est sans doute pas conforme à la pensée de Nietzsche de commencer cette présentation par la critique du dressage : on suggère alors que la philosophie nietzschéenne est réactive, et ne se pose qu'en s'opposant ; alors que Nietzsche fait de la réactivité la marque d'une axiologie habitée par le ressentiment, et qu'il entend dénoncer précisément. On laisse entendre que la pensée de Nietzsche est fondamentalement critique, alors que lui-même a toujours récusé l'idée qu'il ne serait qu'un destructeur. Le marteau, dans *Le Crépuscule des idoles*, sert à ausculter, à dénoncer les fausses valeurs et donc à les annihiler sous le feu critique ; mais il symbolise aussi le marteau du sculpteur, de l'artiste à même d'inventer de nouvelles « tables de valeurs » (selon l'expression d'*Ainsi parlait Zarathoustra*).

En quoi consiste le dressage ? En une domestication, à l'instar de ce qui se pratique dans les ménageries.

On l'affaiblit, on la rend moins nuisible, on en fait une bête *maladive* au moyen de l'affect dépressif de la peur, au moyen de la douleur, des blessures, de la faim. – Il n'en va pas autrement avec l'homme dressé que le prêtre a "rendu meilleur".  
(Nietzsche, 2005, p. 162)

Le dressage vise donc la diminution de puissance, qu'on produit par l'empoisonnement du psychisme – notamment par l'affect de honte, qui dirige l'agressivité contre soi. L'être humain s'en trouve affaibli, diminué. Dès lors, le résultat engendré, par exemple sur les « Germains nobles (sic) » corrompus par l'Église qui les a fait entrer dans un couvent, est dramatique :

[Il ressemblait à] une caricature d'homme, à un avorton : il s'était transformé en "pécheur", il était fourré dans sa cage, on l'avait incarcéré entre des concepts absolument terrifiants... Et c'est là qu'il était à présent, malade, chétif, animé de malveillance envers lui-même ; plein de haine envers toutes les pulsions de vie, plein de soupçon envers tout ce qui était fort et heureux. Bref, un "chrétien"... (Nietzsche, 2005, p. 162)

Cette dernière citation montre que Nietzsche attribue à la religion chrétienne la responsabilité de ce dressage dans notre civilisation. Le prêtre est celui qui a permis un premier renversement des valeurs aristocratiques (§§6-7 du Premier traité de *La Généalogie de la morale*, 2000, pp. 75-79) – le ressentiment est devenu un créateur axiologique, l'amour proclamé n'est que le revers de la haine à l'égard des valeurs saines de l'aristocratie guerrière. Au §10 du Premier traité, Nietzsche écrit : « Le soulèvement d'esclaves en morale commence avec le fait que le *ressentiment*\* devient lui-même créateur et enfante des valeurs » (2000, p. 82). Les concepts de sujet, de responsabilité, de volonté auraient ainsi été inventés à cette occasion, afin de produire cette *intériorisation* de cette inversion de valeur dans l'homme.

Le paradoxe est que la victoire que les faibles ont emportée sur les forts fut une victoire à la Pyrrhus : ils se sont en quelque sorte terrassés avec leur ennemi. Le triomphe de l'idéal ascétique, qui produit le dressage en rendant malade, a aggravé la faiblesse initiale. Au §21 du troisième traité, Nietzsche écrit notamment sur l'utilité d'un tel procédé :

Si l'on veut exprimer par là le fait qu'un tel système de traitement a *rendu* l'homme *meilleur*, je ne dis pas le contraire : j'ajoute seulement que chez moi, "rendu meilleur" signifie – exactement la même la même chose que "dompté", "affaibli", "découragé", "raffiné", "rendu douillet", "émasculé" (donc presque la même chose que *brisé*). Mais s'il s'agit principalement de malades, d'aigris, de déprimés, un tel système rend à tout coup le malade, même en supposant qu'il le rende "meilleur", *plus malade* : qu'on demande aux psychiatres ce qu'entraîne toujours une application méthodique de tourments de pénitence, de contritions et de spasmes de rédemption. (Nietzsche, 2000, pp. 244-245)

Autrement dit, l'amélioration de l'humanité par le recours à l'idéal ascétique est en réalité une perversion, que Nietzsche condamne avec la dernière énergie.

Il n'en demeure pas moins un paradoxe, que nous avons déjà souligné : Nietzsche condamne moins les moyens mis en œuvre par le christianisme que sa fin – ou plutôt son absence « de fins "sacrées" » (1994, p. 120). Que le christianisme mente n'est pas une objection (pour Nietzsche, la fin justifie les moyens) ; mais qu'il mente afin de calomnier la vie : voilà ce qui provoque la fureur du philosophe allemand.

Que le christianisme n'ait pas de fins "sacrées", voilà *mon* objection contre ses moyens. Rien que des fins *mauvaises* : empoisonnement, calomnie, négation de la vie, le mépris du corps, le dénigrement et l'auto-avilissement de l'homme par la notion de péché, – *par conséquent* ses moyens aussi sont mauvais. (Nietzsche, 1994, p. 120)

Ce n'est donc pas l'affaiblissement ou l'empoisonnement qui est donc proscrit par Nietzsche ; c'est le type de sujet auquel elle s'applique : le maître ou l'esclave, le fort ou le faible, l'élite ou les masses. C'est ainsi que, dans *Le Crépuscule des idoles*, Nietzsche ne trouve rien à redire lorsque les Lois de Manou s'emploient à affaiblir le tschandala :

Mais cette organisation aussi eut besoin d'être *terrible*, – non pas cette fois pour lutter contre la bête, mais contre la notion contraire à *celle-ci*, le non-homme-d'élevage, l'abâtardi, le tschandala. Et une fois encore, elle n'eut d'autre moyen, pour le rendre inoffensif, faible, que de le rendre *malade*, – ce fut le combat contre le “grand nombre”. (Nietzsche, 2005, p. 162)

#### **5.5.2 L'élevage : « à deux doigts de la tyrannie ».**

En quoi consiste cette fin visée par l'élevage, qui justifie l'aliénation des masses ?

Au §290 du *Gai Savoir*, Nietzsche estime qu'il est essentiel de « “donner du style à son caractère” » (1997, p. 235). Cependant une telle réalisation n'est pas accessible à tous : il faut être prêt à subir durablement l'assujettissement à un même ensemble de règles, à être façonné par « la contrainte imposée par un goût identique » (1997, p. 236). Le style est affaire de mise en forme (ici on reconnaît une des manifestations de la volonté de puissance, qui est précisément puissance de mise en forme), de soumission à un goût qui doit être unique. Seuls les « caractères forts » seront capables de mener cette discipline à bien. On retrouve cette idée au §47 des *Incursions d'un inactuel (Crépuscule des idoles)* : la beauté, à l'instar du génie, est le résultat d'une discipline sur plusieurs générations : « Tout ce qui est bon est héritage : ce qui n'est pas hérité est imparfait, est commencement... » (2005, p. 212). D'où la ferme condamnation du laisser-aller, de l'absence de discipline qui conduit irrémédiablement à la médiocrité. « Ligne de conduite suprême : il ne faut jamais se “laisser aller” même à ses propres yeux. » (2005, p. 212) Mais pour ce faire, il ne suffit pas d'une discipline affective : « il faut commencer par convaincre le corps » (2005, p. 213). La culture commence ainsi non pas en cherchant une prise sur l'âme, mais « là où il faut, c'est le corps, la manière de se comporter, le régime alimentaire, la physiologie, le reste s'ensuit... » (2005, p. 213)

Le §188 de *Par-delà bien et mal* précise cette idée. La morale, au sens générique de hiérarchie de valeurs, est comprise comme « parcelle de tyrannie envers la “nature”, envers la “raison” également » (Nietzsche, 2003, p. 142) – tyrannie, c’est-à-dire « longue contrainte ». Or, d’après Nietzsche, cette longue contrainte est la condition de possibilité de la liberté, et même de ce qui de la valeur culturelle.

Mais le fait singulier est que tout ce que la terre porte et a porté de liberté, de finesse, de hardiesse, de danse et d’assurance magistrale, que ce soit dans la pensée elle-même, ou dans le gouvernement, ou dans l’art de parler et de persuader, dans les arts aussi bien que dans les moralités, ne s’est développé que grâce à la “tyrannie de ces lois arbitraires”. (Nietzsche, 2003, p. 142)

Seul ce qui a été soumis à une dure contrainte, à un seul et même goût, à une seule et même autorité finira par être beau – la justification esthétique étant pour Nietzsche la justification suprême.

Ce qui est essentiel “au ciel comme sur terre” semble-t-il, c’est, pour le dire une fois encore, que l’on *obéisse* longuement et dans une seule et même direction : cela finit toujours et a toujours fini par produire à la longue quelque chose qui fait que la vie sur terre mérite d’être vécue, par exemple vertu, art, musique, danse, raison, spiritualité, – quelque chose de transfigurant, de raffiné, de fou et de divin. (Nietzsche, 2003, p. 143)

La critique du dressage ne conduit pas Nietzsche à lui opposer une quelconque émancipation – mais juste à lui assigner une *fin*. La contrainte, la soumission à des lois tyranniques et au fond arbitraires, sont la condition de l’éducation spirituelle. On voit le paradoxe : l’esprit ne se libère qu’à la condition de s’être d’abord soumis ; il ne peut commander qu’à la condition d’avoir d’abord commencé longuement à obéir. Autrement dit,

Nietzsche admet l'idée que l'esprit peut et doit être mis sous tutelle – non pour s'élever, mais pour être élevé. L'élevage n'est pas incompatible avec l'abêtissement, et ne considère jamais l'individu comme une fin : seuls les peuples, les races importent (et on comprend pourquoi, puisque l'effet de l'élevage se fait sur plusieurs générations).

– cette tyrannie, cet arbitraire, cette rigoureuse et grandiose bêtise ont *éduqué* l'esprit ; l'esclavage est semble-t-il, au sens le plus grossier et le plus subtil, le moyen indispensable pour discipliner et élever l'esprit aussi. On peut considérer toute morale sous ce rapport : c'est la "nature" en elle qui apprend à haïr le *laisser-aller\**, la trop grande liberté, et qui plante le besoin d'horizons restreints, de tâches aussi proches que possible, – qui enseigne le *rétrécissement des perspectives*, et donc, en un certain sens, la bêtise, en tant qu'elle est une condition de vie et de croissance. "Tu obéiras, à qui que ce soit, et pour longtemps : *sans quoi* tu périras et perdras l'ultime respect pour toi-même" – voilà ce qui me paraît être l'impératif moral de la nature, lequel n'est certes pas "catégorique" comme l'exigeait le vieux Kant (d'où le "sans quoi" –), et ne s'adresse pas non plus aux individus (que lui importent les individus !), mais bien à des peuples, à des races, à des époques, à des classes, mais surtout à l'animal "homme" tout entier, à l'homme. (Nietzsche, 2003, p. 144)

Nietzsche semble faire l'éloge de la tyrannie – mais il convient de nuancer cette thèse, car il est aussi un fervent défenseur de la liberté. Toutefois, la liberté telle que Nietzsche l'entend n'est pas une liberté acquise, mais une conquête : la liberté est libération de la volonté de puissance, et le meilleur moyen d'assurer cette promotion de la puissance est la *guerre* : « la guerre élève à la liberté » ; « l'homme libre est guerrier ». Il y a bien un sens symbolique (au sens de guerre de l'esprit, à même de soutenir la guerre axiologique) ; mais aussi un sens militaire (les références à Jules César, César Borgia ou Napoléon ne sauraient nous induire en erreur). La volonté de puissance se déploie *aussi*, quoique non exclusivement, sur un terrain

qui est celui de l'agression physique. D'où un éloge de la dureté, de l'absence de pitié, et une promotion de la virilité.

Car, qu'est-ce que la liberté ! Le fait d'avoir la volonté de répondre de soi. Le fait de maintenir la distance qui nous met à part. Le fait de devenir plus indifférent à l'égard des peines, de la dureté, de la privation, même à l'égard de la vie. Le fait d'être prêt à sacrifier des hommes à sa cause, sans s'excepter soi-même. Liberté signifie que les instincts virils qui s'épanouissent dans la guerre et la victoire prédominent sur d'autres instincts, par exemple ceux de "bonheur". (Nietzsche, 2005, p. 203)

Si donc la puissance est maximisée par l'obstacle rencontré, ce n'est pas dans la soumission totale qu'on la maximisera, mais dans la soumission *presque* totale : « Il faudrait chercher le type suprême des hommes libres là où la résistance suprême est constamment surmontée : à deux doigts de la tyrannie, au seuil même du danger d'asservissement. » (Nietzsche, 2005, p. 203)

Cet éloge de la contrainte comme éducatrice de style est si récurrent dans l'œuvre de Nietzsche que nous avons presque hésité à ranger le philosophe allemand dans la catégorie de ces auteurs qui estiment qu'il faut sanctionner pour sanctionner (la sanction découlant de cette nécessité de la contrainte). Il n'en demeure pas moins, cependant, que la critique du laisser-aller, de la discipline permanente est finalisée par l'élevage et la culture. Lorsque le moyen se fait indispensable, il fait presque oublier la fin, et peut finir par se substituer à elle.

### **5.5.3 La nécessité des circonstances défavorables**

Une autre idée nous éclaire sur les conditions de l'élevage tel que Nietzsche l'entend. Il s'agit de la nécessité des circonstances dites défavorables.

« *Premier* principe : il faut avoir besoin d'être fort : faute de quoi on ne le devient jamais. » (2005, p. 203) Pourquoi une telle nécessité ? Nietzsche estime qu'en mettant le sujet en face du péril, en le forçant à réagir, on le conduit à sur-réagir et à accroître sa puissance.



C'est le dire de cette maxime fameuse : « *Tiré de l'école de guerre de la vie.* – Tout ce qui ne me tue pas me rend plus fort. » (2005, p. 122) On peut dire en ce sens que Nietzsche veut *provoquer la résilience* chez le sujet de l'élevage – non pas une résilience qui se contenterait de susciter du *normal* (au sens de Canguilhem : rapport normatif d'ajustement par rapport au milieu donné), mais celle qui produirait de la grande santé (soit la santé au sens de Canguilhem : un « luxe biologique », 2013, p. 173, un réservoir de possibles, une puissance accrue). La visée de Nietzsche est d'accroître la normativité inhérente à la vie. Ce à quoi il faut ajouter que le philosophe allemand ne se préoccupe nullement de ceux qui ne supporteraient pas ce traitement par « le mal » (selon le titre du §19 du *Gai Savoir*) : « Le poison dont meurt la nature plus faible est pour le fort fortifiant – et il ne le qualifie pas non plus de poison ». Ce qui précède cette conclusion mérite à cet égard d'être cité :

*Le mal.* – Mettez à l'épreuve la vie des meilleurs et des plus féconds des hommes et des peuples, et demandez-vous si un arbre qui doit prendre fièrement de la hauteur peut se dispenser du mauvais temps et des tempêtes : si la défaveur et la résistance extérieures, si toutes les espèces de haine, de jalousie, d'obstination, de défiance, de dureté, d'avidité et de violence ne font pas partie des conditions *propices* sans lesquelles une forte croissance n'est guère possible même dans la vertu ? (Nietzsche, 1997, p.78)

La même idée se trouve largement développée au §262 de *Par-delà bien et mal* (2003, pp. 254-257).

Précisons enfin que Nietzsche n'est pas le seul philosophe à promouvoir le risque dans une optique éducative. Dans une œuvre de 1884, millésimée 1885, Guyau a soutenu dans *l'Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction* que le risque constitue un puissant tonique : il fait ainsi de l'amour du risque dans le domaine de l'action un équivalent naturalisé du devoir. Le risque est un stimulant, qui peut servir à des fins morales. Toutefois, contrairement à Nietzsche, Guyau estime qu'il n'est pas nécessaire de pousser ce risque à un degré qui mettrait

en danger réel l'équilibre moral et physique d'un peuple – ce que Nietzsche, fidèle à son aristocratie, n'hésite pas à proposer.

On voit ainsi que l'idée d'élevage est tout sauf, dans la pensée de Nietzsche, une idée inoffensive. Elle nécessite cette *dureté* dont Nietzsche fait, de manière troublante, le perpétuel éloge ; dans *Ainsi parlait Zarathoustra, Des tables anciennes et nouvelles* (le chapitre le plus long de l'œuvre), Nietzsche écrit :

“Pourquoi si dur ? dit un jour la houille au diamant. Ne sommes-nous pas proches parents ?”

Pourquoi si mous ? Ô mes frères, voilà ce que je vous demande. N'êtes-vous pas – mes frères ?

Pourquoi si mous, si amollis, si indolents ? Pourquoi y a-t-il tant de reniement, de renoncement dans vos cœurs ? Si peu de fatalité dans vos regards ?

Et si vous ne voulez pas être fatalité et destin inexorable, comment pourriez-vous être un jour avec moi – vainqueurs ?

Et si votre dureté refuse d'étinceler, de couper, de trancher, comment pourriez-vous être un jour avec moi – créateurs ?

Car les créateurs sont durs, et il faut que vous sentiez la félicité d'imprimer votre main sur les millénaires comme sur une cire,

la félicité de graver votre empreinte dans le vouloir des millénaires comme dans un métal pareil à l'airain – plus dur que l'airain, plus noble que l'airain. Le métal le plus noble est aussi le plus dur.

Voilà la table nouvelle que je dresse à présent au-dessus de vos têtes, ô mes frères : *devenez durs*. (Nietzsche, 1996, p. 268)

Et le §2 de *L'Antéchrist* a cette formule qui glace le sang : « Les faibles et les ratés doivent périr : premier principe de *notre* philanthropie. Et on doit même encore les y aider. » (1994, p. 46) Voilà un anti-humanisme conséquent.

On voit ainsi que l'éducateur/législateur ne sera pas tendre avec ses sujets : la sélection naturelle paraîtra douce à côté de cette mise en péril volontaire, de cette dureté revendiquée. Tel est l'élevage.

#### **5.5.4 Le type supérieur d'hommes : le surhumain versus le chrétien**

C'est que la finalité de l'élevage n'est rien d'autre que la promotion d'une surhumanité. Nul humanisme, on le sait, de la part de Nietzsche, qui méprise ce contentement du Dernier Homme (Prologue du *Zarathoustra*, 1996, pp. 54-54). Les formulations de Nietzsche sont à cet égard contrastées. Dans *Zarathoustra*, il écrit que l'homme n'est pas une fin (Prologue, §4 : « L'homme est une corde tendue entre la bête et le Surhumain – une corde au-dessus d'un abîme. [...] La grandeur de l'Homme, c'est qu'il est un pont et non un terme », 1996, p. 50) ; dans *L'Antéchrist* (§3) en revanche, il soutient le contraire, affirmant de surcroît que l'homme supérieur doit être *dressé* : « Le problème que je pose ainsi n'est pas de savoir ce qui doit remplacer l'humanité dans la suite des êtres (– l'homme est un terme –) : mais quel type d'homme on doit *dresser* (*züchten*), on doit *vouloir* comme type d'une valeur plus élevée, plus digne de vivre, plus sûr d'un avenir. » (1994, pp. 46-47)

Ces deux formules ne sont pourtant pas difficiles à cohérer : le type supérieur de l'homme diffère de l'homme normal (l'homme « bon ») comme l'homme normal diffère de l'animal. Nietzsche reprend (pour la subvertir) une formule de Montaigne (*Essais*, Livre I, 42) : « il y a plus de distance de tel homme à tel homme qu'il y en a de tel homme à telle bête. » (Montaigne, 2000, p. 365) L'abîme est grand entre le singe et l'homme (normal) ; il est tout aussi grand entre l'homme (normal) et le surhumain (le type supérieur d'homme). Au §4 de *L'Antéchrist*, Nietzsche écrit ainsi que « le type plus élevé » est « quelque chose qui, eu égard à l'humanité dans son ensemble, est une sorte de surhumain » (1994, p. 47). Le surhumain n'est pas l'autre de l'humanité : il est cette humanité réussie au-delà de toute faiblesse, il est une image signifiant le dépassement de la médiocrité normale. La seule justification de l'humanité, c'est d'être un pont qui mène au Surhumain. Voilà l'objet de l'élevage.

Il y a eu des précédents – mais il s’agissait toujours d’accidents, qui n’ont pas été voulu comme tels. On peut même dire qu’ils ont été évités soigneusement, tant le type d’hommes supérieurs est effrayant pour les natures chétives.

Ce type d’une valeur plus élevée s’est déjà assez souvent présenté : mais comme un heureux hasard, comme une exception, jamais comme résultat d’une *volonté*. Au contraire, c’est *lui* qu’on a justement le plus redouté, il était jusqu’ici presque *la* chose redoutable en soi ; – et cette crainte a fait qu’on a voulu, dressé, *obtenu* le type contraire : l’animal domestique, l’animal de troupeau, l’homme animal malade, – le chrétien... (Nietzsche, 1994, p. 47)

Le « chrétien » est une reconstruction typologique qui incarne un régime pulsionnel caractérisé par le ressentiment à l’égard des valeurs nobles, et promeut des valeurs hostiles à l’instinct de vie (telles la pitié, ainsi que l’analyse Nietzsche au §7 de *L’Antéchrist*, 1994, pp. 49-51).

Si l’on veut quelques exemples de cette sorte de surhumain, on pourra se tourner vers les figures historiques alléguées régulièrement par Nietzsche : Jules César, César Borgia, Napoléon (« *Mein heros !* » écrit Nietzsche au sujet de Borgia, sur son exemplaire personnel de *l’Esquisse d’une morale sans obligation ni sanction* de Guyau ; voir Riba, 2014, p. 50).

On doit enfin ajouter que, pour Nietzsche, cet éloge de l’aristocratie s’accompagne de la nécessité d’instituer un esclavage. Au §377 du *Gai Savoir*, Nietzsche écrit ainsi :

[...] nous nous réjouissons de voir tous ceux qui comme nous aiment le danger, la guerre, l’aventure, qui ne se laissent pas satisfaire, capturer, réconcilier et châtrer, nous nous mettons nous-mêmes au nombre des conquérants, nous méditons sur la nécessité d’organisations nouvelles, d’un nouvel esclavage également – car une nouvelle espèce d’asservissement fait partie aussi de tout renforcement et de toute élévation du type “homme” – n’est-ce pas la vérité ? avec tout cela, il est nécessaire que nous ne nous sentions guère chez nous dans une époque qui aime à revendiquer l’honneur d’être appelée l’époque la plus

humaine, la plus douce, la plus équitable que le soleil ait vue jusqu'à présent ? (Nietzsche, 1997, p. 343)

Concluons.

On voit que l'élevage d'un type supérieur d'hommes (lequel est parfois qualifié de dressage par Nietzsche – la différence entre dressage et élevage ne portant que sur les fins en question, et non sur les moyens engagés) repose sur la nécessité d'un asservissement généralisé des masses, d'un dressage, d'un empoisonnement même de certaines parties de la population qui doivent être sacrifiées pour que la culture émerge.

Autrement dit : Nietzsche, en matière d'éducation, ne nous paraît pas sortir du *dressage* tel que nous l'avons présenté dans la première partie de notre travail (l'élevage n'étant qu'une variante) – et il y a fort à parier qu'il aurait regardé notre concept d'élévation (qui engage des moyens qui s'opposent terme à terme au dressage autant qu'à l'élevage) comme l'une de ces idées modernes (« donc fausse »), l'une de ces lubies visant à rapetisser l'homme. Pour notre part, nous pensons que rien n'a autant rabaissé l'homme que l'ambition des conquérants qui voient les peuples comme les moyens de satisfaire leur mégalomanie : le type d'homme supérieur théorisé par Nietzsche nous paraît trop proche de l'inhumain voire du psychopathe.

#### **5.6 Si Dieu (ou la sanction suprême) n'existe pas, tout est perdu ?**

Il nous reste une dernière option à considérer concernant la sanction conçue comme ce qui dresse la conduite. Il ne s'agit plus de sanction sociale, ou de sanction intérieure (le remords) – mais de la sanction religieuse et métaphysique. Faut-il inculquer l'idée de sanction métaphysique aux enfants, afin de poser, comme ultime barrière à l'immoralité, la peur d'un jugement des âmes ? Il ne fait pas de doute que la religion est à même de justifier la sanction : la crainte que Dieu suscite, et les recommandations des écritures saintes ne permettent guère de douter que la religion prône une forme de dressage. Nous voudrions inverser les termes de la question : le dressage peut-il justifier la religion en général, en tant que vecteur de sanction métaphysique ? La sanction métaphysique, qui accompagne la religion, et qui la sépare de la simple hypothèse spéculative sur l'inconnaissable, est-elle socialement utile – voire nécessaire ? Faut-il être métaphysiquement dogmatique (affirmer sans doute concernant ce

qui passe l'expérience sensible) si l'on veut dresser la conduite ? Est-il utile, pour dresser, d'inoculer une forme de superstition ?

Cette discussion n'est guère compatible avec le principe de laïcité ; mais elle nous semble requise afin d'explorer systématiquement tous les aspects de la sanction.

### 5.6.1 L'utilité peut-elle justifier la sanction religieuse ?

Au fond, la question ouverte ici est celle que présente Dostoïevski dans *Les Frères Karamazov* :

Moi, c'est Dieu qui me tourmente. C'est la seule chose qui me tourmente. Et si d'aventure il n'existait pas ? Si Rakitine avait raison que cette idée est artificielle dans l'humanité ? Alors, s'il n'existe pas, l'homme est le maître de la terre, de la création du monde. Magnifique ! Seulement, comment sera-t-il vertueux sans Dieu ? Voilà la question. J'y pense tout le temps. Car qui donc aimera-t-il alors, l'homme ? (Dostoïevski, 1994, p. 682)

Si Dieu n'existe pas, avec la sanction ultime qui l'accompagne, qu'est-ce qui empêchera l'être humain de sombrer dans la violence ?

Dans *La Morale anglaise contemporaine*, Guyau estime que c'est une erreur de concevoir la religion païenne comme souriante et avenante : elle place d'emblée l'être humain dans une relation de dépendance telle qu'il n'a d'autre choix que celui de « se soumettre, [de] s'incliner, [d']essayer d'émouvoir par son humilité et ses prières des dieux inconnus, peut-être inflexibles. » (1879, p. 61) La superstition, on le voit, est là dès les origines. Le bonheur de la vie terrestre est alors suspendu à la science des signes ; mais plus inquiétante encore était la crainte des enfers. « La mort même, que les philosophes considéraient comme une délivrance, semblait marquer pour la religion populaire le commencement d'un plus entier esclavage. » Plutarque estimait que le superstitieux enviait l'athée, sans avoir cependant le courage d'assumer cette incroyance : « L'athée pense qu'il n'y a pas de dieux, le superstitieux désire

qu'il n'y en ait pas, mais il croit malgré lui, car ne pas croire lui fait peur. » (Plutarque, 1985, pp. 263-265) ; la superstition, avec son « caractère passionnel [et] ulcéré » comme l'écrit Plutarque (1985, p. 253) régnait quasiment en maître. On voit que les croyances de nature métaphysique ne sont pas à prendre à la légère : elles peuvent réellement faire le bonheur ou le malheur de celui ou celle qui y adhère.

Aussi Pierre Bayle préférait-il l'athéisme à l'idolâtrie (l'adoration des images) : l'absence de religion est moins préjudiciable qu'une religion dégénérée. C'est dire d'une part que l'idée de Dieu, comme telle, peut s'avérer nuisible lorsqu'elle est mal comprise, d'autre part que l'idée de Dieu n'est pas absolument nécessaire – voire absolument pas nécessaire (voir *Pensées sur la comète*, CXVIII).

Montesquieu s'insurge contre cette idée. Pour lui, c'est un paradoxe et une erreur : « il est très utile de croire que Dieu est » (*L'Esprit des lois*, 1999, pp. 140-141). L'existence de Dieu n'est pas socialement indifférente. Pourquoi ?

Le premier argument tient à une conséquence immédiate de la négation de l'existence de Dieu : l'être humain se trouve indépendant, ou en situation de révolte. Montesquieu semble supposer (puisque l'argument s'arrête à cet effet) que l'indépendance humaine à l'égard d'un maître ou que l'esprit de révolte constituent des objections en soi, dangereux pour l'ordre social. Il faudrait donc toujours que l'homme soit laissé en situation de dépendance, de soumission – et plus précisément de soumission intérieure, puisque l'effet de la religion dont il est question ici est celui de la *croissance*. Un homme sans crainte est un homme dangereux : telle est le postulat de Montesquieu. Il faut donc contribuer à rendre l'homme craintif – ce qu'on obtient, selon notre terminologie, par du *dressage*.

Le second argument est une réponse à une objection : la sanction religieuse ne serait pas toujours efficace ; elle serait donc inutile. Montesquieu conteste cette objection : de ce que certains croyants ne sont pas contraints par la religion, il ne faut pas nier l'indifférence de la religion sur les mœurs. Au fond, on peut faire exactement la même objection aux lois civiles, qui ne sont pas non plus toujours efficaces ; ce n'est pas une raison pour en contester la nécessité. Aussi est-il vain, d'après Montesquieu, d'accumuler des exemples qui montrent ce que la religion a pu produire en termes de maux (*Tantum religio potuit suadere malorum*, écrivait Lucrèce) : invoquer des contre-exemples ne permettent pas de démontrer l'invalidité du principe. Au fond, il en va de même du politique : « Si je voulais raconter tous les maux

qu'ont produits dans le monde les lois civiles, la monarchie, le gouvernement républicain, je dirais des choses effroyables. » Montesquieu pense ainsi défendre la religion ; mais il n'envisage pas l'idée que l'objection, qui portait sur la religion, puisse s'étendre au pouvoir politique. Et si, comme pourrait le soutenir l'anarchisme – « l'ordre sans le pouvoir » –, le véritable fléau était le *pouvoir* ?

Il faut donc présenter le principe qui démontre l'utilité intrinsèque de la religion, et que les maux qui lui sont associés ne sont que des dérives.

La première réponse de Montesquieu concerne ceux qui détiennent le pouvoir. N'est-il pas préférable qu'ils croient être soumis à reddition de compte – non pas temporellement, mais spirituellement ? « Quand il serait inutile que les sujets eussent une religion, il ne le serait pas que les princes en eussent, et qu'ils blanchissent d'écume le seul frein que ceux qui ne craignent point les lois humaines puissent avoir. » (Montesquieu, 1999) La crainte d'une sanction métaphysique, à laquelle le prince ne pourrait échapper, constitue un frein d'une utilité salvatrice : il sera ainsi porté à ne pas abuser de son pouvoir. Puisque « seul le pouvoir arrête le pouvoir », la sanction métaphysique constitue un contre-pouvoir des plus salutaires.

Cet argument, qui vaut pour les détenteurs du pouvoir, est tout à fait susceptible de valoir pour les sujets : la crainte d'une sanction juste et à laquelle on ne peut échapper apparaît comme un régulateur social des plus appréciables.

L'argument suivant propose une triple distinction et une (triple) analogie. D'abord, un prince qui aime et craint ; ensuite un prince qui hait et craint la religion ; enfin, un prince sans religion.

- Le prince aimant et craintif « est un lion qui cède à la main qui le flatte ou à la voix qui l'apaise » : il est sous-entendu qu'il agit de manière vertueuse, et attend donc des récompenses pour ses actions.

- Le prince détestant la religion et craintif « est comme les bêtes sauvages qui mordent la chaîne qui les empêche de se jeter sur ceux qui passent » : il est tenu en bride par sa seule crainte, et n'est vertueux que dans la mesure où il craint d'être vicieux. Sa chaîne intérieure, la crainte, le contraint d'éviter les punitions pour les actions qu'il est tenté de faire. On constate ainsi combien l'invocation d'une sanction métaphysique stricte, récompense et punition, contribue à une morale d'inspiration utilitaire, qui vise la sollicitation de l'intérêt du sujet, et dont on peut prétendre qu'elle n'est pas *vraiment* morale. La religion, comme on peut le déduire de ce texte de Montesquieu, et en tant qu'elle implique nécessairement l'idée d'une



justice distributive suprême, ne peut guère proposer autre chose qu'un dressage utilitaire de la conduite, fondé sur l'intérêt, et ne pouvant se départir d'une connotation égoïste. L'élévation ne saurait être atteinte, et par principe même, puisqu'elle vise l'émancipation, laquelle a partie liée avec l'indépendance.

- Reste le prince athée, irréligieux, qui est « cet animal terrible qui ne sent sa liberté que lorsqu'il déchire et qu'il dévore. » Sans crainte, indépendant, sa sauvagerie est celle de l'humain à l'état de nature : il n'a aucun frein intérieur pour que ses désirs s'expriment de manière agressive et violente. Avec l'athéisme, on retourne à cet état de nature décrit par Hobbes, où « l'homme est un loup pour l'homme » : le prince qui ne rencontre aucun contre-pouvoir métaphysique peut bien devenir cette bête féroce que rien ne retiendra. On le voit : toute la réponse de Montesquieu repose sur une anthropologie.

Aussi Montesquieu estime-t-il que le problème doit être déplacé. « La question n'est pas de savoir s'il vaudrait mieux qu'un certain homme ou qu'un certain peuple n'eût point de religion [...] » (1999) : à ce stade du raisonnement, on comprend qu'il est pire, inconditionnellement, de n'en avoir pas ; l'athéisme est considéré comme une chose détestable. Non, la question est plutôt d'éviter « d'abuser de celle qu'il a ». Le vrai dilemme n'est pas de savoir si on a besoin de religion, mais de déterminer où se trouve le « moindre mal » : qu'il y ait, parfois, des abus, ou qu'il n'y ait pas de garde-fou. Pour Montesquieu, il ne fait pas de doute qu'abuser « quelquefois » de cette chose bonne qu'est la religion vaut mieux que n'en pas avoir : son excès potentiel vaut mieux que l'absence de barrière qu'entraînerait la suppression du religieux. Mais Montesquieu n'a pas montré que ces excès étaient l'exception plutôt que la règle ; et le seul argument déployé dans ce texte réside dans l'utilité que la crainte exerce, comme pression, sur la conduite du sujet. Celui-ci n'est pas rendu meilleur, mais seulement, dans le meilleur des cas, craintif, faisant reposer son efficace sur une croyance qui risque toujours de verser dans l'idolâtrie. Il nous semble qu'il s'agit là, par excellence, de *dressage*, et le moyen proposé ne nous semble garantir aucune promesse d'efficacité.

### 5.6.2 Le fanatisme préférable à l'irréligion ?

*Mutatis mutandis*, on retrouve l'argumentation de Montesquieu dans l'*Émile* de Rousseau. Dans une note essentielle de la Profession de foi du vicaire savoyard, Rousseau, de

manière d'abord surprenante, prend le parti de la religion et du fanatisme contre « le parti philosophiste », dont les maximes sceptiques seraient absolument nuisibles au corps social.

Rousseau convient que si le fanatisme, « sanguinaire et cruel », produit à court terme des abus, il n'en demeure pas moins une « passion grande et forte, qui élève le cœur de l'homme, qui lui fait mépriser la mort, qui lui donne un ressort prodigieux, et qu'il ne faut que mieux diriger pour en tirer les plus sublimes vertus ». L'irréligion, au contraire, ne fait que renforcer l'égoïsme, génère « une indifférence pour le bien » et « sape ainsi à petit bruit les vrais fondements de toute société ». À choisir, donc, il serait préférable d'opter pour le fanatisme, ressource vive, que pour la triste philosophie, dont les bienfaits ne sont que l'envers d'une inaptitude au bien et d'une mort de l'âme.

Et Rousseau d'invoquer l'exemple, énoncé par Chardin, du pont *Poul-Serrho* pour les mahométans : après la résurrection universelle, les âmes doivent franchir ce pont, dernier examen du jugement final. Or l'idée de ce pont, selon Rousseau, non seulement « répare les iniquités », mais est à même de les prévenir ; et l'auteur de *l'Émile* va jusqu'à écrire que la philosophie qui combattrait cette idée (pourtant incontestablement superstitieuse, aux yeux de Rousseau) serait mortelle par les effets délétères qu'elle entraînerait. « Il est donc faux que cette doctrine [la philosophie] ne fût pas nuisible ; elle ne serait donc pas la vérité. »

Ainsi la vérité de la religion réside-t-elle dans son pouvoir de sanction, que ne posséderait pas la philosophie. Cette sanction a beau n'être qu'une idée, une croyance, elle n'en conserve pas moins une efficacité pratique dont le monde réel a besoin, et dont ne peut se prévaloir la seule autorité de la raison. « Philosophe, tes lois morales sont fort belles, mais montre-m'en, de grâce, la sanction. Cesse un moment de battre la campagne, et dis-moi nettement ce que tu mets à la place du *Poul-Serrho*. » C'est dire que, sans cette ultime sanction métaphysique, tout est perdu, que la morale est vouée à l'insignifiance : on ne saurait donc se passer de sanction au point de vue moral ; et faute de trouver des substituts (ce qu'on mettrait « à la place »), on se condamne à un égoïsme asocial.

### 5.6.3 Critiques de l'idée de sanction religieuse.

Il n'est pas question ici, évidemment, de contester la valeur de la religion en général – mais de montrer que l'instrumentation de la croyance religieuse à des fins de dressage (jouant

sur les seuls ressorts de la crainte et de l'espérance *personnelles*) non seulement n'a aucune garantie d'efficacité, mais nous paraît être le contraire d'une éducation authentique.

Nous souhaiterions montrer, de surcroît, qu'une telle conception de la religion, comme opérateur de dressage de la conduite par l'intermédiaire de la crainte, dégrade l'idée qu'on peut se faire du Sujet par excellence de la religion : Dieu.

### **La critique de Guyau.**

C'est chez Guyau qu'on trouve une critique pénétrante de l'idée de sanction religieuse. Il écrit ainsi dans *l'Esquisse* : « Les religions, en tant qu'elles commandent une certaine règle de conduite, l'obéissance à certains rites, la foi à tels ou tels dogmes, ont toutes besoin d'une sanction pour confirmer leur commandement » (1985, p. 201).

Ce qui intéresse Guyau, c'est la conception de Dieu sur laquelle repose un tel recours à la sanction. Si Dieu sanctionne, c'est à la mesure de sa puissance, infinie : la sanction doit donc être absolue. « Se figurant Dieu comme la plus terrible des puissances, on en conclut que, lorsqu'il est irrité, il doit infliger le plus terrible des châtiments. » (1985, p. 202)

Mais Guyau retourne l'argument : si Dieu est tout puissant, on ne saurait vraiment l'offenser. Par conséquent, il n'infligerait que peu de peine – à supposer même qu'il doive en infliger.

Précisément parce que Dieu est conçu comme le maximum de puissance, il pourrait n'infliger que le minimum de peine ; car plus est grande la force dont on dispose, moins on a besoin d'en dépenser pour obtenir un effet donné. (Guyau, 1985, p. 202)

Soit Dieu est tout-puissant, et il est au-delà de l'outrage, et donc de la punition ; ou nous pouvons l'outrager, et il manque de cet absolu qu'on attribue à Dieu. Cet argument se renforce si on ajoute à Dieu cette deuxième caractéristique : la bonté suprême. Comment pourrait-il alors infliger ce « minimum de peine » : « il faut bien qu'au moins le "père céleste" ait cette supériorité sur les pères d'ici-bas, de ne point fouetter ses enfants. » (1985, p. 202) Reste ce dernier attribut que la tradition théologique confère à Dieu : la suprême intelligence.

Et si tel est, s'il ne fait rien sans raison, « pour quelle raison ferait-il souffrir un coupable ? Dieu est au-dessus de tout outrage et n'a pas à se défendre ; il n'a donc pas à frapper. » (1985, p. 202)

Il y a donc entre l'idée de Dieu et les religions positives un hiatus : la puissance de Dieu, s'il en est, L'élève au-delà de toute manifestation de cette puissance.

Les fondateurs des religions se sont imaginé que la loi la plus sainte devrait être la loi la plus forte : c'est absolument le contraire. L'idée de force se résout logiquement dans le rapport d'une puissance à une résistance : toute force physique est donc moralement une faiblesse. (Guyau, 1985, p. 203)

Concevoir Dieu comme devant punir est donc un anthropomorphisme des plus grossiers : Dieu n'est pas un geôlier, ni l'enfer une prison – s'il devait exister, ce serait une école.

De deux choses l'une : ou les coupables peuvent être ramenés au bien ; alors l'enfer prétendu ne sera pas autre chose qu'une immense école où l'on tâchera de dessiller les yeux de tous les réprouvés et de les faire remonter le plus rapidement au ciel ; ou les coupables sont incorrigibles comme des maniaques inguérissables (ce qui est absurde) ; alors ils seront aussi éternellement à plaindre, et une bonté suprême devra tâcher de compenser leur misère par tous les moyens imaginables, par la somme de tous les bonheurs possibles. (Guyau, 1985, p. 204)

Que Dieu sanctionne, Il révélera par là-même son imperfection.

### **La critique de Nietzsche.**

Nous souhaiterions présenter une autre critique : celle de Nietzsche.

Pourquoi Dieu pourrait-il juger les hommes ? Le postulat théologique qui rend la sanction métaphysique possible est celui du « libre arbitre ». L'idée de responsabilité liée à ce libre-arbitre n'est pas une idée neutre, évidente : c'était une idée absolument nécessaire pour que la sanction puisse pleinement produire son effet. « Partout où l'on cherche des responsabilités, c'est d'ordinaire l'instinct du *vouloir-châtier et -juger* qui est en quête. » (Nietzsche, 2005, p. 158) Avec le libre-arbitre (ou la liberté de la volonté), l'homme tombe sous le coup de ce juge suprême, et se trouve par conséquent esclave des prêtres. La culpabilité émerge sous le coup de cette géniale invention psychologique qui accompagne l'axiologie du ressentiment.

Toute la psychologie ancienne, la psychologie de la volonté, a pour présupposé le fait que ses instigateurs, les prêtres se trouvant à la tête des communautés anciennes voulurent se procurer un *droit* d'infliger des châtements – ou voulurent procurer ce droit à Dieu... Les hommes furent pensés comme “libres” pour pouvoir être jugés et châtiés, – pour pouvoir être *coupables* : il *fallait* par conséquent que toute action soit pensée comme voulue, que l'origine de toute action soit pensée comme résidant dans la conscience [...] (Nietzsche, 2005, pp. 158-159)

La sanction religieuse est ainsi interprétée par Nietzsche comme le moyen par lequel les valeurs saines, celles où triomphe la volonté de vivre, ont été renversées. La sanction religieuse est le produit du *ressentiment* (affect de haine qui se nourrit de sa propre impuissance, et qui finit par devenir créateur de contre-valeurs). L'innocence du devenir est corrompue par une telle sanction : l'existence est empoisonnée à la source. On voit ainsi, dans cette optique, que l'utilité de la sanction religieuse a son envers dans la pathologie qu'elle instaure dans le psychisme de ceux qui en sont la victime. Avec la sanction religieuse, le sujet est dressé – mais à ses dépens. Sa vitalité est diminuée, il vit dans une crainte permanente et une défiance de soi qui n'honore pas le genre humain. L'être humain est peut-être rendu inoffensif, mais parce qu'il a été castré de toute volonté de vivre. C'est pourquoi Nietzsche

écrivra que « Le saint en qui Dieu trouve satisfaction est le castrat idéal... C'en est fini de la vie là où *commence* le "royaume de Dieu"... » (2005, p. 149)

En définitive, et sans préjuger la valeur des religions (les arguments présentés ci-dessus n'épuisent évidemment pas cet immense sujet), on peut raisonnablement conclure que la sanction religieuse n'est pas ce « moindre mal » évoqué par Montesquieu. Elle est peut-être un opérateur de dressage, mais problématique par les postulats qu'elle engage (anthropologique : nature humaine mauvaise ; psychologique : volonté libre et responsabilité ; théologique : Dieu est conçu sur un mode anthropomorphique comme pouvant être offensé) et ses conséquences psychologiques (terreur aliénante et superstition). La sanction est peut-être renforcée par un tel usage de la sanction métaphysique – mais elle l'est funestement.

## 6. Sanctionner pour sanctionner ? Le problème de la loi.

L'antinomie du dressage et de l'élévation n'épuise pas les raisons de la sanction en éducation. De manière très surprenante, certains penseurs, et non des moindres, ont proposé l'idée qu'il fallait *sanctionner pour sanctionner*, par principe, sans qu'aucune exception ne soit tolérée, et en suspendant, en quelque sorte, les conséquences pédagogiques de cette pratique. Nous allons voir cependant que cette position s'accompagne d'insurmontables difficultés, et surtout de prémisses dogmatiques qui apparaissent fort contestables. Les deux auteurs en question sont Kant et Durkheim, qui partagent sur ce point des accointances remarquables : la loi (morale ou sociale) apparaît comme un absolu qu'il convient de faire ultimement respecter par la sanction.

### 6.1 Kant ou la sanction autotélique et défonctionnalisée.

Pour Kant, justice pénale et moralité sont synonymes. S'il y a une loi, toute transgression doit être sanctionnée en tant que telle. Les questions pragmatiques (de nature utilitaire) sont court-circuitées au profit d'une conception purement morale. Avec Kant, « on ne punit pas pour que mais parce que » ainsi que l'écrit très justement Eirick Prairat (2004, p. 42)

#### 6.1.1 La transgression de la loi appelle a priori une punition proportionnelle

Dans le Scolie II du théorème n°4 de la *Critique de la raison pratique* (lequel, pour rappel, consiste à poser l'autonomie de la volonté comme fondement des devoirs), Kant montre que la recherche du bonheur ne saurait constituer le principe déterminant de la morale, en tant que l'eudémonisme est tout entier fondé sur la matière de la loi. Et il ajoute :

[...] la punition, comme telle, c'est-à-dire comme simple mal, doit d'abord être justifiée par elle-même, de sorte que celui qui est puni, si l'on en restait là et qu'il n'entrevît même aucune faveur se cachant derrière cette rigueur devrait avouer lui-même qu'il n'a que ce qu'il mérite et que son sort est tout à fait proportionné à sa conduite. La justice doit donc d'abord se trouver dans toute punition, considérée

comme telle, et elle forme ce qui est essentiel dans ce concept. La bonté peut sans doute y être liée, mais celui qui a mérité la punition par sa conduite n'a pas la moindre raison d'y compter. La punition est, par conséquent, un mal physique qui, quand même il ne serait pas attaché comme conséquence naturelle au mal moral, devrait cependant y être lié comme conséquence, d'après les principes d'une législation morale. (Kant, 2003, pp. 38-39)

Dans ce texte, Kant affirme d'une manière explicite que le principe de la moralité (la loi morale) implique d'opérer une synthèse *a priori* entre le mal moral et le mal physique. Le vice doit être puni – et le coupable doit, le tout premier, le reconnaître. Ainsi la punition peut être qualifiée de *juste*.

Il nous semble plus que problématique d'exiger un tel aveu du coupable. Que signifie : « il faut que » le coupable reconnaisse la légitimité de la punition ? Si le but est de fonder la moralité de la punition, c'est-à-dire le fait qu'elle consiste en un devoir, on fonde alors le devoir sur le devoir : on ne sort pas du diable. De plus, loin que cet aveu constituerait une preuve d'une quelconque législation universelle, il pourrait bien ne révéler qu'un consentement passif, produit d'un conditionnement, à défaut d'une pleine reconnaissance. Enfin, que faire si le coupable en question n'éprouve absolument aucune honte, et n'estime, par conséquent, n'avoir *droit* à aucune sanction ? Ne se place-t-il pas par-delà bien et mal, ou, du moins, par-delà toute sanction possible ? Sans doute, Kant le refuserait. Mais au nom de quoi ?

Plus problématique encore, Kant n'avance aucun argument qui permettrait de rendre compte de cette synthèse *a priori*. Par définition, si elle est *a priori*, on ne saurait l'argumenter : elle conditionne notre expérience de la moralité. Mais c'est précisément présupposer ce qu'on veut démontrer. Pourquoi *devrait-on* lier mal physique et mal moral ? Pourquoi, si la vertu est désintéressée, faudrait-il supposer quelque relation entre morale et sensibilité ? Ne faudrait-il pas radicalement délier ces deux concepts ? Pourquoi un démerite moral devrait-il conduire au malheur ? Pourquoi vouloir proportionner ce qui apparaît comme incommensurables : devoir et bonheur, liberté et bonheur ?



### 6.1.2 La sanction sans fonction.

Dans la *Métaphysique des mœurs*, II, §49, Kant écrit : « Le *droit de punir* est le droit que possède le chef, envers celui qui lui est soumis, de lui infliger une souffrance en raison de son crime. » (1999, p. 151) C'est dire que la punition s'inscrit dans un cadre politique et juridique, dans un rapport de hiérarchie entre un chef et un sujet. Mais Kant entend conférer une légitimité *morale* à ce droit de punir. Il écrit notamment :

La *peine judiciaire* [...] ne peut jamais être attachée à quelqu'un simplement à titre de moyen de favoriser un autre bien, soit pour le criminel lui-même, soit pour la société civile, mais elle doit toujours intervenir contre lui pour cette unique raison qu'*il a commis un crime*. (Kant, 1999, p. 152)

Il faut éviter ici un contresens : par « un autre bien », Kant entend la satisfaction sensible, le bonheur. Kant refuse de compromettre la justice au prix du bonheur – fut-il celui de la société entière. Autrement dit, il faut punir le criminel, non pour des raisons de plaisir ou de déplaisir, mais par principe : « la loi pénale est un impératif catégorique ». Aucune utilité ne doit être jointe à l'acte de punir. Il ne s'agit pas de donner l'exemple, d'édifier les âmes ou d'améliorer celui qu'on punit : ces visées feraient tomber le principe de la punition du côté de l'hétéronomie. C'est dire que la punition ne vise pas de fin éducative : la punition est autotélique. À la limite : même s'il était démontré que la punition corrompait le sujet moral, cette conséquence (non pas inutile mais nuisible) ne devrait pas rentrer en ligne de compte. C'est dire que la punition n'a pas pour vocation d'être éducative : elle pourrait même être anti-pédagogique qu'elle demeurerait à titre de principe. On ne saurait être davantage à l'opposé de la proposition de Marcel Conche que nous avons déjà citée : « L'action de punir, comme toute autre action, ne se justifie que s'il en résulte quelque chose de bon » (Conche, 2003) Pour Kant, en effet, on ne punit pas pour l'avenir : on punit par principe ; on punit pour punir. C'est dire que le *sens* de la punition ou même la pertinence de son existence n'a pas même à être posé.

Avec ce texte tiré de la *Métaphysique des mœurs*, nous n'avons pas fait un pas en direction d'une argumentation permettant de fonder le droit de punir. Kant réaffirme que le

criminel a mérité la punition ; que la justice exige la punition (la suite du texte établit que l'étalon du châtement n'est rien d'autre que l'égalité, soit la loi du Talion (*jus talionis*) : « Ainsi ce mal immérité que tu infliges à un autre au sein du peuple, tu le fais à toi-même », 1999, p. 153). Mais aucun argument ne vient appuyer ces affirmations. Et pour cause : il s'agit d'un principe, *a priori*, qui ne souffre pas la mise à l'épreuve, et moins encore la contestation. « Ainsi le veut la justice en tant qu'idée du pouvoir judiciaire fonctionnant selon des lois universelles *a priori*. »

Prenons un exemple : celui de la peine de mort qui se trouve justifiée d'après Kant par la loi du Talion. Ainsi, « s'il a tué, il lui faut *mourir* » (Kant, 1999, p. 154). Et comme preuve pour soutenir son propos, Kant ajoute :

[...] on n'a jamais entendu qu'un condamné à mort pour meurtre se fût plaint que c'était là lui infliger une trop lourde peine et que la décision était injuste : chacun lui rirait au nez s'il venait à s'exprimer ainsi. (Kant, 1999, p. 156)

On cherche, en vain, un argument dans ces deux éléments factuels proposés par Kant. Que nul condamné n'ait jamais protesté ne saurait signifier qu'il n'y avait pas une *légitimité* à protester. Et s'il l'avait fait, le rire qui servirait de réponse (afin, dans un même mouvement, de le moquer et d'éconduire sa demande) est-il si évidemment pertinent que le considère Kant ? Bien sûr que non – rire glacé que celui d'une raison que ne vient pas troubler la chaleur pathologique de l'empathie.

On rappellera enfin que deux exceptions échappent à la loi du Talion, et donc à la punition qui veut que le meurtrier meure, l'infanticide maternel dans le cas d'un enfant conçu hors mariage et le duel. L'argumentation pour exonérer l'infanticide révèle combien Kant élève le formalisme de la loi plus haut que la considération de la dignité de la personne humaine (en tout cas de l'enfant) : conçu hors mariage, donc hors société civile, cette dernière n'a pas reconnu cet enfant, et n'a donc pas à le protéger. Que la raison peut se révéler cynique lorsqu'elle se prétend pure.

Dans la mesure où la législation ne peut faire disparaître la honte d'une naissance en dehors du mariage [...], il semble que [...] les êtres humains se retrouvent en l'état de nature et que l'homicide, sans qu'il doive dès lors nécessairement être désigné comme un meurtre, soit certes dans les deux cas bel et bien punissable, mais ne puisse être puni de mort par le pouvoir suprême. L'enfant qui est venu au monde en dehors du mariage est né hors la loi (laquelle ici se nomme en effet le mariage), par conséquent aussi en dehors de sa protection. Il s'est en quelque sorte introduit dans la république (comme une marchandise interdite) d'une manière telle que celle-ci (dans la mesure où, en toute justice, il n'aurait pas dû venir à l'existence sur ce mode) peut ignorer son existence, donc aussi son anéantissement, et que nul décret ne peut supprimer la honte de la mère dès lors que son accouchement en dehors du mariage est connu. (Kant, 1999, pp. 158-159)

On ne saurait, à notre sens, confondre plus formellement le droit et la morale. Il semble que la fascination de Kant pour le légalisme et son rationalisme afférant l'ait amené à concevoir l'humain hors société civile comme une chose, et non comme une personne. C'est dire que le règne de la loi, qui trouve son apogée théorique dans le formalisme de Kant, n'épuise pas la question morale.

### **6.1.3 La sanction dans le cadre éducatif : entorses.**

Pourtant, si la punition n'a pas à poursuivre de but éducatif, Kant reconnaît, dans ses *Réflexions sur l'éducation*, que la sanction est nécessaire dans le cadre éducatif. La punition est un principe non éducatif qui a sa place en éducation.

C'est qu'en effet, l'obéissance (et non la soumission) est fondamentale en éducation. L'obéissance peut être absolue (dérivée de la contrainte) ou relative à la reconnaissance de la rationalité et de la bonté de la volonté du guide (dérivée de la confiance). Toute transgression peut s'interpréter comme un manque d'obéissance ; et « la punition est le résultat d'un

manque d'obéissance » (Kant, 1974, p. 128). Or la punition peut être physique ou morale. Physique, cela signifie sensible, jouant sur les peines et les plaisirs. Moral désigne le penchant à être honoré et aimé – penchant puissant, et dont la contrariété constituera un levier efficace, propre à produire des effets durables. Kant se méfie, à juste titre, des sanctions physiques : en rendant l'enfant intéressé, on développe chez lui une disposition mercenaire qui contredit le désintéressement inhérent à la moralité. Les sanctions physiques, pour le dire dans un autre vocabulaire, ne font que dresser l'automate.

Deux problèmes, au moins, en découlent.

Le premier est le suivant : la loi du talion n'est plus respectée dans toute sa rigueur. Il n'y a pas de symétrie entre la transgression et la punition. Ainsi Kant propose de choisir les punitions morales plutôt que les physiques – même lorsque la transgression dont elles sont la sanction a été physique. S'il y a un choix dans la punition qu'on inflige, c'est qu'on *utilise* la punition à des fins éducatives : on ne punit plus pour punir, d'après une loi inflexible ; mais on adapte le principe de la punition aux effets recherchés (d'où la préférence pour les punitions morales, « moyen sûr pour donner aux châtiments un effet durable », Kant, 1974, p. 128). Autre exemple invoqué par Kant : au mensonge, on ne répond pas par la pratique réciproque du mensonge, mais on sanctionne par un regard de mépris.

Le deuxième problème est le suivant. Kant lui-même reconnaît que la punition, dans le cadre éducatif, doit être investie d'un sens éducatif : lorsqu'il évoque la manière dont il convient de sanctionner, Kant écrit : « D'une manière générale les punitions doivent toujours être appliquées aux enfants avec circonspection et de telle manière qu'ils voient que seule leur propre amélioration est le but de celles-ci. » (1974, p. 128). C'est donc la punition a pour visée d'améliorer : il ne s'agit plus, contrairement à ce qu'écrivait Kant dans la *Critique de la raison pratique* ou dans la *Métaphysique des mœurs*, de punir pour punir. Mais alors, cette saillie hors de la punition qui se justifie elle-même est confrontée à la difficulté qu'on connaît désormais : comment le fait de punir, c'est-à-dire d'engendrer un déplaisir, pourrait-il conduire à une amélioration morale, et pas seulement à un dressage ?

On le voit donc, Kant oscille entre deux acceptions de la punition, qui s'excluent mutuellement et qui sont toutes deux aporétiques. Soit on estime qu'il faut punir pour punir, mais on ne voit pas pourquoi au vice il faudrait ajouter le malheur. Soit on estime qu'il faut punir pour améliorer, mais pourquoi la punition engendrerait-elle la moindre amélioration

morale ? On retrouve ici la fonction d'expiation que Kant avait commencée par refouler hors de la pensée de la punition pour finalement la réintroduire.

Résumons-nous : la punition est soit fondatrice d'elle-même (ce qui est absurde) soit à visée expiatoire (ce qui est mystérieux). Dans tous les cas, on reconnaîtra que la philosophie de la punition (et partant de la sanction) est, chez Kant, lacunaire, et qu'il n'a pas présenté d'argument qui permette d'estimer que la sanction a une vertu éducative.

## **6.2 Durkheim ou la transcendance de la loi sociale**

Durkheim est l'autre penseur de référence à avoir soutenu que la sanction devait être attribuée pour elle-même, qu'il fallait obéir à la loi pour obéir à la loi. Toutefois, son argumentation se sépare nettement de celle de Kant.

Nous proposons de restituer la proposition de Durkheim dans le cadre théorique hors de laquelle elle n'aurait pas de sens.

### **6.2.1 Le réalisme social.**

Toute la proposition de Durkheim, de ses critiques à ses thèses, repose sur un postulat qu'on pourrait qualifier de *métaphysique*, à tout le moins au sens de *l'ontologie* (comprise comme métaphysique générale). « Qu'est-ce qui est *réel* ? Qu'est-ce qui existe suprêmement ? » demande l'ontologie. Traditionnellement, on oppose nominalisme et réalisme pour répondre à cette question. Le nominalisme répond : l'individu seul est réel ; l'universel, l'idée, l'*εἶδος* est dérivé. Le réalisme répond : l'universel, l'idée, l'*εἶδος* seul est réel ; l'individu est dérivé, il a moins de consistance, moins de durée, moins de réalité. Par réalisme, on entend ainsi le contraire de ce que le sens commun nomme « réalisme » (qui désigne à assigner de la réalité à l'objet de la sensation) : le réalisme pose la réalité de ce qui est *pensé*, d'un autre type de réalité à côté et au-delà de la sensation, au-delà des individus, au-delà des êtres naturels (*μετὰ τὰ φυσικά*).

Michael C. Behrent estime que la querelle du nominalisme et du réalisme est reprise, dans les sciences sociales à l'ère moderne, par Guyau et Durkheim (Behrent, 2008). Guyau serait un adepte du nominalisme, quand Durkheim serait un réaliste (au sens convenu au sein de ce qu'on appelle de manière générique la querelle des universaux). Nous avons récemment proposé (Muller, 2017) de considérer Guyau moins comme un partisan du nominalisme que

comme le promoteur original d'un réalisme vital. Ainsi les ondes de vie (émotions, pensées, volitions) traversent les individus, et sont plus réelles que lui-même : le sujet ne serait que la crispation temporaire d'une vie qui cherche à se communiquer. « La vie, comme le feu, ne se conserve qu'en se communiquant » écrit Guyau dans la conclusion de *l'Esquisse* (1985, p. 217). En revanche, l'épithète de « réaliste » nous semble parfaitement convenir à Durkheim : il ne cesse, dans ses écrits, d'évoquer l'existence d'une réalité *suis generis* (de son propre genre – soit ontologiquement différente des individus), dotée d'un degré de réalité supérieur (plus stable, plus durable, plus puissante). Cette réalité supérieure, dont l'existence *postulée* est la condition de possibilité d'une *certaine* conception de la sociologie, est la *société*.

Il nous semble possible de comprendre ce réalisme social de Durkheim à partir d'une conception simplifiée de l'ontologie platonicienne (la théorie des Formes et la participation verticale). Chez Platon, le plan du devenir, des apparences sensibles du plan des Formes intelligibles (εἶδη). Les êtres sensibles (qui ne méritent pas, à strictement parler, cette dénomination d'être, οὐσία) sont comme des fantômes, des simulacres (εἶδωλα). Seules les Formes radicalement séparées (χωρισμοί) du sensible existent véritablement : elles trônent dans une sphère suprasensible dont le sujet ne peut voir avec ses yeux de chair ; mais il peut, via une méthode (la dialectique) remonter des indices sensibles à la conception noétique de ces Formes. Ce sont ainsi ces Formes qui donnent leur intelligibilité au sensible, quoique de manière fort imparfaite, en raison des réticences nécessaires du réceptacle sensible (Χώρα) ; mais le sensible, d'une certaine manière, participe aux Formes, et reçoit imparfaitement leur empreinte. Les Formes instruisent le procès et la connaissance du sensible : leur contemplation seule oriente le désir vers ce qui seul peut le combler ; les Formes régulent le sensible, qui ne serait que chaos sans elles ; elles sont désirables, en tant qu'elles relèvent du divin ; et elles libèrent celui qui les contemple. À l'homme-mesure de Protagoras (πάντων χρημάτων μέτρον, cité par Platon dans le *Théétète*, 152a, 2008, p. 1904), Platon oppose le dieu-mesure (ὁ δὴ θεὸς ἡμῶν πάντων χρημάτων μέτρον ἂν εἴη μάλιστα, καὶ πολὺ μᾶλλον ἢ ποὺ τις, ὡς φασιν, ἄνθρωπος, *Lois*, IV, 716c).

*Mutatis mutandis*, il en va de même chez Durkheim – sauf que le réalisme des *Formes* le cède au réalisme de *la société*. Il faut prendre garde, déjà, de confondre la collection d'individus avec la société : ce serait confondre, pour reprendre la terminologie de Rousseau, la volonté de tous avec la volonté générale. La société existe en soi : elle est séparée, « distincte, écrit Durkheim, des individus qui la composent » (2012, p. 75). Il écrit encore :

Pour que la société puisse être considérée comme la fin normale de la conduite morale, il faut donc qu'il soit possible d'y voir autre chose qu'une somme d'individus ; il faut qu'elle constitue un être *sui generis* qui a sa nature spéciale, distincte de celle de ses membres, et une personnalité propre différente des personnalités individuelles. Il faut, en un mot, qu'il existe, dans toute la force du terme, un être social. (Durkheim, 2012, p. 92)

Un « être social » « dans toute la force du mot » – c'est-à-dire dans toute la force ontologique, une existence sociale autonome des individus, indépendante de leur psychologie. La société est *l'ούσία* recherchée par toute la tradition métaphysique ; la sociologie est cette *ἐπιζητούμενη ἐπιστήμη* recherchée par Aristote (*Métaphysique*, 996b, 2011, p. 1767 ; 1059a, p. 1899 ; etc.). Cette affirmation pose, en filigrane, que les individus sont des moins-êtres : ils existent moins que la société qui leur préexiste. L'affirmation pleine d'« être social » implique une hiérarchie ontologique : les individus valent moins que la société, comme la partie vaut moins que le tout. Cette proposition est mainte fois répétée dans *L'Éducation morale*. Dans la cinquième leçon, on lit notamment : « C'est que l'homme est en majeure partie le produit de la société. C'est d'elle que nous vient tout ce qu'il y a de meilleur en nous, toutes les formes supérieures de notre activité » (Durkheim, 2012, p. 84). Dans cette optique, la subordination de la partie au tout vaut comme règle absolue, véritable mesure de la moralité. On le voit : la question morale est exclusivement ramenée à sa dimension sociale. Cette affirmation ontologique justifie la méthodologie durkheimienne comme *réductionnisme* : si la société est la réalité, on peut poser un déterminisme social et éliminer, pour l'explication des phénomènes humains, tout facteur extra-social. Dans la théorie de Durkheim, l'individu est cette ombre, cet *εἶδωλον*, milieu entre l'être et le néant, rêve fugace qui ne vaut que par sa participation à une forme de transcendance. La société est cette transcendance ; le surhumain est l'homme investi par l'autorité de la société. La société est la mesure de toute chose ; elle est ce résidu laïque qui survit à la « mort de Dieu » (d'après l'expression de Nietzsche au §125 du *Gai Savoir*, 1997, p. 177) ; elle est cette transcendance, cette sacralité qui œuvre au sein désormais de l'immanence.

Seule, la société est au-dessus des individus. C'est donc d'elle qu'émane toute autorité. C'est elle qui communique, à telles ou telles qualités humaines, ce caractère *sui generis*, ce prestige qui élève au-dessus d'eux-mêmes les individus qui le possèdent.

Ils deviennent des surhommes parce que, par là, ils *participent* [nous soulignons] à la supériorité, à cette sorte de transcendance de la société par rapport à ses membres.

(Durkheim, 2012, p. 99)

La société est un dieu pour l'homme : à Dieu, on substitue « la notion empirique de cet être directement observé qu'est la société, pourvu du moins qu'on se représente la société, non comme une somme arithmétique d'individus, mais comme une personnalité nouvelle, distincte des personnalités individuelles » en sorte que « la divinité est l'expression symbolique de la collectivité » (Durkheim, 2012, p. 110). Qu'est-ce à dire, sinon que la collectivité est l'expression *réelle* de la divinité ?

L'εἶδος de Platon est immuable et éternel ; la société durkheimienne n'est pas immuable, mais elle pourrait bien être éternelle. C'est ce qu'affirme Durkheim à la Quatrième leçon de son *Éducation morale* : il s'agit d'un « fait », celui qui pose que, à côté des générations d'individus qui changent, « la société reste avec sa physionomie propre et son caractère personnel », il y a en elle « quelque chose qui persist[e], c'est la société, avec sa conscience propre, son tempérament personnel » (Durkheim, 2012, p. 77). Ainsi la France, entre le moyen âge et le début du XX<sup>e</sup> siècle, possède une « identité personnelle que nul ne peut songer à méconnaître » ; ainsi « la vie sociale de Paris présente actuellement les mêmes caractères essentiels qu'il y a cent ans ». Nous sommes bien dans une théorie qui essentialise le social pour faire de l'individu un presque rien : la société est le véritable sujet, qui impose, par sa transcendance, sa suprématie.

Mais comment s'opère cette participation à la transcendance ? On sait que Platon était fort gêné par le problème de la participation (μέθεξις) : comment des entités aussi hétérogènes



que le sensible et l'intelligible peuvent communiquer ? Les objections énoncées par Aristote (le troisième homme, par exemple), déjà largement anticipées par Platon dans la première partie du *Parménide* (132a et ss., 2008, pp. 1112-1113), ne risquent-elles pas de resurgir à l'occasion du réalisme social de Durkheim ? Comment la société et l'individu peuvent-ils communiquer ? C'est là qu'entre en scène l'éducation morale : elle est le moyen de produire le lien social, qu'on peut définir comme régulation et intégration. Cette définition permet de comprendre les deux premiers éléments de la moralité : l'esprit de discipline (avec la soumission à la loi qui régule, équivalent de ce que les moralistes nomment *devoir*) et l'attachement aux groupes sociaux (avec l'élan affectif qui porte à l'idéal, équivalent de ce que les moralistes nomment le *bien*). Discipline et attachement aux groupes sociaux sont les deux faces d'une même réalité, faces qui n'ont rien d'antinomiques, qui sont dépendantes et autonomes à la fois. La discipline permet à la société de poser son empreinte sur le sujet ; l'attachement aux groupes sociaux permet de susciter un élan vers l'idéal. Les deux aspects de la participation (communication à double sens entre le réel social et l'individu) sont ainsi expliqués.

Reste un dernier élément dans la compréhension de la morale, qui semble d'inspiration kantienne, mais qui constitue une subversion de la thèse de Kant : l'autonomie. Comme dans la philosophie critique de Kant, il s'agit de déterminer la place que doit tenir la raison. Kant, on le sait, estimait que le sujet moral a besoin de loi, mais qu'il ne pouvait, en tant qu'il était moral, demeurer passif. Aussi Kant a-t-il proposé de comprendre la loi comme produite par la raison du sujet lui-même : en devenant législateur, le sujet transcendantal devenait auteur et effet de la loi. Soumission (contrainte) et activité (volonté) étaient ainsi préservées : telle est l'autonomie, dont l'avantage est de pouvoir prétendre à l'universel. Mais Durkheim reproche justement à Kant de penser l'autonomie de la volonté comme soustraite au sensible, et donc à la temporalité, présupposant ainsi une métaphysique dualiste, opposant la nature à la liberté. Cette solidarité de la morale et de la métaphysique risque, d'après Durkheim, de compromettre la moralité. Comment comprendre alors l'autonomie de la volonté, sans la référer à la philosophie critique de Kant ? La réponse de Durkheim nous semble reprendre les thèses de Spinoza. La raison ne saurait être écartée de la morale : un sujet moral ne doit pas être un halluciné. L'autonomie n'est possible que par la connaissance ; or la connaissance du phénomène est, dans l'optique de Durkheim, rien moins que la sociologie qu'il propose. L'autonomie de la volonté, dans cette optique, se réalisera dans la connaissance sociologique :

le sujet ne sombre pas dans une « résignation passive », mais une « adhésion éclairée ». Citons Durkheim : « Se conformer à un ordre de choses, parce qu'on a la certitude qu'il est tout ce qu'il doit être, ce n'est pas subir une contrainte, c'est vouloir cet ordre librement, c'est y acquiescer en connaissance de cause » (2012, p. 118). La volonté libre, c'est la connaissance du nécessaire. Descartes écrivait que « la volonté est d'autant plus libre qu'elle connaît le meilleur » et plus encline à le rechercher. La connaissance scientifique émancipe :

C'est dans la mesure où la science se fait que, dans nos rapports avec les choses, nous tendons toujours davantage à ne plus relever que de nous-mêmes. Nous nous en affranchissons en les comprenant, et il n'est pas d'autre moyen de nous en affranchir. C'est la science qui est la source de notre autonomie. (Durkheim, 2012, p. 119)

Certes elle n'émancipe pas en donnant les moyens de changer ce qui est nécessaire, puisque le réalisme social exclut que les individus puissent altérer l'ordre social. Durkheim éprouve une insigne méfiance envers tous les grands réformateurs de la morale, qu'il qualifie de « révolutionnaires » estimant qu'en atténuant l'esprit de discipline, ils ouvrent la porte à cette dégénérescence qu'est la « tendance anarchique », qui a empêché leur œuvre de faire souche (Durkheim, 2012, p. 70). Mais la science émancipe en donnant les moyens de reconnaître ce qui est nécessaire, et ainsi de le *vouloir*. L'autonomie de la volonté, c'est vouloir ce que le positivisme sociologique nous décrit comme étant nécessaire en même temps que désirable. Ce n'est pas suffisant d'être discipliné et d'être habité par l'esprit social : il faut encore avoir « l'intelligence de la morale » (2012, p. 122) afin de vouloir le social.

### **6.2.2 La sanction au service de l'autorité.**

Étant donnée cette prépondérance de la loi sociale, qui fait de l'esprit de discipline le premier élément de la moralité, on pourrait s'attendre à ce que la sanction accompagne de manière légitime toute transgression, qui apparaîtrait comme une atteinte à l'ordre social. Si cet ordre est pour ainsi dire sacré (dans l'ordre du profane), toute atteinte qui lui est faite ne mérite-t-elle pas d'être sanctionnée ?

De manière très étonnante, Durkheim nie le caractère moral de la sanction. Il écrit notamment cette phrase, que n'aurait pas renié Guyau :

[...] tout le monde s'entend aujourd'hui pour reconnaître que, dans la mesure où la considération relative à des sanctions, de quelque nature qu'elles soient, contribue à déterminer un acte, dans la même mesure cet acte manque de valeur morale. On ne peut donc attribuer aucun intérêt moral à une conception qui ne peut intervenir dans la conduite sans en altérer la moralité. (Durkheim, 2012, p. 110)

On ne peut qu'être étonné : Durkheim, qui aime à répéter qu'il n'avance rien qui ne soit attesté par l'opinion, la prend ici à contre-pied. Un acte motivé par la considération de la sanction est évidé de sa moralité. Pourtant, la société n'a-t-elle pas une force coercitive ? On sait que la coercition est l'un des éléments de la définition que Durkheim donne des faits sociaux : ce sont des « types de conduite ou de pensée [qui] sont extérieurs à l'individu », et qui « sont doués d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à lui, qu'il le veuille ou non » (2013b). Que serait une coercition sans sanction ? Pourtant Durkheim affirme que « les sanctions n'ont pas, dans la formation de l'esprit de discipline, le rôle prépondérant qu'on leur a parfois attribué » (2012, p. 151). C'est donc que les sanctions (au sens large de système de rétribution : punitions et récompenses) ont une fonction : laquelle ? C'est à cette question que sont consacrées les leçons onze et douze.

C'est que le respect de la discipline ne doit pas se faire dans la crainte de la sanction. Si la discipline est moralisatrice en elle-même (« la discipline est, par elle-même, un facteur *sui generis* de l'éducation », 2012, p. 61), il faut la développer pour elle-même. L'autorité du maître provient de « l'idée qu'il a de sa tâche », de « l'ardeur de ses convictions », de « la foi qu'il a » – de l'attachement, en un mot, « plus étroit, plus intime à la seule réalité qui soit vraiment au-dessus de nous, je veux dire de notre attachement à la réalité morale » (2012, p. 153), c'est-à-dire la société. L'autorité est un sentiment intérieur, qui finira toujours (tel est du moins l'espérance de Durkheim) par « s'affirmer et se communiquer » quand bien même « les signes extérieurs peuvent être défectueux. » (2012, p. 153) Avouons que l'argument nous paraît bien peu convaincant : ne fait-il pas porter la responsabilité de l'indiscipline que sur le

manque de foi de l'enseignant ? Le recours à la sanction devient, pour Durkheim, le signe d'un manque d'autorité : « Punitons et indiscipline vont souvent de pair. » (2012, p. 155)

Pourquoi, alors, faut-il punir ?

Première réponse : pour prévenir l'inobservance de la règle : éviter que le déviant ne recommence, et empêcher la contagion par l'exemple. La sanction relèverait de l'intimidation. Pour Durkheim, qui reprend ici, sans le nommer, les arguments avancés par Guyau (que nous étudierons *infra*), l'efficacité d'une telle fonction est douteuse : la sanction ne saurait atteindre la volonté du sujet : « parce que la peine agit du dehors et sur le dehors, elle ne saurait atteindre la vie morale à sa source » (2012, p. 155). La sanction peut bien dresser l'automate : elle ne saurait produire un seul élan de moralité authentique.

Elle peut, dans une mesure que nous déterminerons tout à l'heure, dresser machinalement l'enfant à éviter certains actes ; mais, en regard du penchant qui l'entraîne à mal faire, elle ne saurait susciter un penchant contraire qui l'incline au bien. (Durkheim, 2012, p. 155)

Durkheim, on le voit ici, s'oppose radicalement au *dressage* – et dans des termes, répétons-le car ce fait ne nous paraît pas avoir déjà été signalé, qui évoquent ceux de Guyau, et accompagnés des mêmes références aux criminalistes italiens (Lombroso notamment). La fonction utilitaire de la sanction est donc, c'est le moindre qu'on puisse dire, sujette à caution.

Seconde réponse : la punition permettrait d'effacer la faute *via* une expiation. Telle est la conception de Pierre Janet, par exemple – mais qui, comme nous l'avons vu, a une longue tradition qui s'origine philosophiquement chez Platon. « La peine, ainsi entendue, est une sorte de contre-délit qui annule le délit, et qui remet les choses en l'état » (Durkheim, 2012, p. 157) : tournée vers le passé, elle vise à laver la faute par la souffrance qu'elle produit. C'est, en quelque sorte, le mal qui soigne le mal – d'où la nécessité de la proportionnalité. L'argument pour réfuter la fonction expiatrice de la punition est, là encore, emprunté à Guyau – mais de manière explicite.

En quoi donc le mal, qui est ainsi infligé au coupable, peut-il compenser le mal qu'il a fait? Le premier de ces maux se surajoute au second, mais ne se soustrait pas. On ne peut réaliser ainsi qu'une fausse symétrie. C'est, dit Guyau, comme si un médecin, pour guérir un bras malade, commençait par amputer l'autre bras. (Durkheim, 2012, p. 158)

En raison de ce refus, Durkheim est amené à poser, après Guyau, « l'absolue prohibition des châtiments corporels » (Durkheim, 2012, p. 171). La sanction/punition ne sera pas un châtiment.

Toutefois, en dépit de sa fausseté, Durkheim estime qu'il y a quelque chose à conserver de cette théorie, à ceci près que son essence ne réside pas dans la souffrance, mais dans la *conversion d'opinion* qu'elle permet. En effet, dans la désobéissance, le mal principal consiste dans l'opinion que l'enfant aura de la loi : son prestige s'en trouve diminué, elle perd sa sacralité, elle est pour ainsi dire profanée, et son autorité (qui tient à l'opinion qu'on en a) diminue réellement : « l'infraction morale, si rien n'en vient neutraliser les effets, démoralise ; l'acte d'indiscipline affaiblit la discipline » (Durkheim, 2012, p. 159). La loi doit se réaffirmer face à l'offense, afin que l'opinion qui en déchoit l'autorité ne se trouve pas confirmée par l'absence de réaction : la peine vise à « manifester une énergie proportionnée à l'énergie de l'attaque qu'elle a subie » (2012, p. 159). C'est la loi elle-même qui, par la sanction appliquée par le détenteur de l'autorité, s'affirme, réagit : il s'agit de maintenir l'autorité de son autorité. En ce sens, la sanction resacralise la figure de l'autorité en vue de sauvegarder l'autorité elle-même. La sanction vise à préserver l'intégrité autotélique, morale par soi, de la loi, garante de la discipline. Rien n'est plus dangereux à cet égard que de laisser le doute.

On voit ainsi ce que Durkheim conserve de l'expiation : il s'agit de *purger* le sujet déviant d'une opinion en quelque sorte d'impiété à l'égard de la loi en réaffirmant son autorité par la sanction. Mais la sanction n'est pas appliquée en vue d'améliorer le sujet directement : elle vise à protéger la loi contre les blasphèmes qui la désacralisent. Le prestige de la règle doit être sauvegardé *coûte que coûte* – au sens propre, ce coût est celui du *coup*.

Il faut donc qu'en face de l'infraction le maître atteste d'une manière non équivoque que son sentiment n'a pas varié, qu'il a toujours la même force, qu'à ses yeux la règle est toujours la règle, qu'elle n'a rien perdu de son prestige, qu'elle a toujours droit au même respect, en dépit de l'offense dont elle a été l'objet. (Durkheim, 2012, p. 159)

La sanction est ici une *sanctification* de la loi.

Le vocabulaire religieux que nous employons n'est pas usurpé : il y est explicitement question de *foi*, de *révélation* (« c'est par le maître que la règle est révélée à l'enfant », Durkheim, 2012, p. 148), de *sacré*. Eirick Prairat écrit à ce sujet :

Transcendante et immuable, la règle scolaire doit apparaître comme une instance inviolable et sacrée. Quasi religieuse, c'est un maître-prêtre qui la révèle aux élèves. » La fonction de la peine n'est ni utilitaire ni expiatoire ; mais consiste à « rassurer les consciences que la violation de la règle a pu, a dû nécessairement troubler dans leur foi, alors même qu'elles ne s'en rendent pas compte, de leur montrer que cette foi a toujours la même raison d'être. (Prairat, 2012, p. 160)

La laïcité invoquée par Durkheim vise à faire de la loi sociale le succédané de la loi divine – *a fortiori* la remplaçante de la très laïque loi morale théorisée par Kant. La sanction ne donne pas son autorité à la discipline (celle-ci est conférée par la société), mais empêche qu'elle la perde. La souffrance (entendons : la souffrance *physique*) est accessoire : c'est le blâme qui importe – c'est-à-dire, vraisemblablement, la *honte*.

La peine n'est donc pas l'essentiel de l'autorité, ni la souffrance l'essentiel de la peine : elles n'en demeurent pas moins, toutes deux, *nécessaires* au maintien de la règle, de la discipline, de l'autorité.

### 6.2.3 Νόμος, ἀντινομία, ἄνομος.

On voit que la loi sociale possède une transcendance qui l'appelle, en raison de sa dignité, à régner sur les individus.

Est-ce à dire que ce règne ne se fera pas sans tension ? Qu'elle ne se fera pas, par exemple, au détriment de l'individu ? Qu'il n'y a pas de tension entre les groupes sociaux auxquels les individus peuvent appartenir ? La seconde difficulté est qualifiée d'antinomique, et non pas la première ; mais les deux sont discutées, et Durkheim prétend les avoir résolues. Nous estimons au contraire qu'elles demeurent problématiques, et que le traitement que Durkheim réserve à cette question ne nous paraît pas convaincant.

Commençons par l'antinomie que Durkheim considère telle (à la cinquième leçon).

L'attachement aux groupes sociaux est une chose – mais à quel groupe s'attacher ? Durkheim en distingue trois principaux : la famille, la patrie et l'humanité. Son éloge de l'impersonnalité le conduit à proposer une hiérarchie : plus le groupe est large, et moins lié à l'intérêt égoïste de l'individu, plus donc l'attachement au groupe sera moral.

La famille est plus proche de l'individu ; par conséquent, elle constitue une fin moins impersonnelle, et axiologiquement moins élevée. Durkheim anticipe même que le progrès de la société réservera un rôle de moins en moins important à la famille, et finira par devenir « un organe secondaire de l'État » (2012, p. 87).

L'antinomie apparaît aux degrés d'élargissement supérieur. Au-dessus de la famille : la Nation ; mais au-dessus de la Nation : l'humanité. À quel groupe social l'éducation morale doit-elle préparer ? La difficulté est réelle : « selon que la primauté sera accordée à l'un ou à l'autre groupe, le pôle de l'activité morale sera très différent, et l'éducation morale entendue de manière presque opposée. » (2012, p. 87) On retrouve l'opposition thématifiée par Rousseau au livre I de *l'Émile* : lorsque les trois éducations (de la nature, des choses ou des hommes) ne s'accordent pas (comme c'est le cas, d'après Rousseau, dans notre civilisation), « Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un & l'autre. » Faut-il donc opter pour le Nationalisme, mais qui risque toujours d'être étroit ? Ou bien faut-il prendre le parti de l'humanité, au risque de s'aliéner nos concitoyens ?

Durkheim semble hésiter. Alors qu'il avait posé que les fins les plus abstraites et les plus impersonnelles étaient les meilleures (pour relativiser l'importance de la famille), ce critère

n'est plus le seul désormais à rentrer en ligne de compte – ou plutôt, l'abstraction, de qualité, se renverse en défaut. « L'humanité a, sur la patrie, cette infériorité [sur le Nationalisme] qu'il est impossible d'y voir une société constituée » (2012, p. 88). Cet idéal est dénué de conscience propre, d'individualité, d'organisation (juridique) : autrement dit, il n'a pas de réalité sociale. Il est juste un rêve, un horizon, mais sans consistance – du moins « un tel idéal est tellement lointain qu'il n'y a pas lieu d'en tenir compte aujourd'hui » (2012, p. 88). Il ne suffit pas de s'attacher à un groupe social : il faut (nouvelle exigence) que ce groupe social ait « sa physionomie propre et sa personnalité ». La morale s'arrête donc aux fins nationales.

C'est peu dire que l'argumentation nous paraît peu convaincante. Elle semble surtout destinée à étayer l'idée que la moralité consiste dans l'attachement à la Nation, sans que celle-ci n'ait de compte à rendre à une transcendance supranationale. En ce sens, la proposition de Durkheim est politique : il s'agit d'attacher l'individu à la Nation, mais de ne lier celle-ci à rien, afin qu'elle conserve sa Souveraineté. Il est seulement étonnant de présenter cette idée dans un contexte moral, comme si les États ne pouvaient pas être considérés comme des êtres égoïstes – après tout, si un groupe social a une personnalité et une conscience propre, ainsi que le considère Durkheim, rien n'interdit de lui attribuer les caractères moraux de l'individu humain. À moins de considérer que les groupes politiques aient en vue cet idéal d'humanité – considération dont l'histoire nous montre qu'elle est peu crédible.

Mais c'est pourtant exactement le *pari* que fait Durkheim :

Pour que toute contradiction disparaisse, pour que toutes les exigences de notre conscience morale soient satisfaites, il suffit que l'État se donne comme principal objectif, non de s'étendre matériellement au détriment de ses voisins, non d'être plus fort qu'eux, plus riche qu'eux, mais de réaliser dans son sein les intérêts généraux de l'humanité, c'est-à-dire d'y faire régner plus de justice, une plus haute moralité, de s'organiser de manière à ce qu'il y ait un rapport toujours plus exact entre les mérites des citoyens et leur condition, et à ce que les souffrances des individus soient adoucies ou prévenues. (Durkheim, 2012, p. 58)



« Il suffit que » : la difficulté est éludée avec désinvolture. Si les États, donc, se conduisent moralement, alors l'attachement au groupe politique ne posera pas de problème de moralité, puisqu'il sera conforme à l'idéal de moralité que suivent les États : on ne fait que retrouver dans la conclusion l'hypothèse qu'on avait déposée au départ. Il s'agit, en quelque sorte, d'un acte de *foi* : l'antinomie se résout si l'on espère que l'État ne sera pas « centrifuge » (agressif et tourné vers le dehors) mais tourné « vers le dedans », c'est-à-dire s'attachant « à améliorer la vie intérieure de la société » (2012, p. 59). Dès lors qu'on fait cette hypothèse, « il n'y a plus à se demander si l'idéal national doit être sacrifié à l'idéal humain, puisque les deux se confondent » (2012, p. 59). L'antinomie est résolue, mais au prix d'une hypothèse qui idéalise le patriotisme à un degré qui nous paraît déraisonnable : pour un auteur qui se pique de s'appuyer sur l'expérience, cette espérance nous paraît singulièrement déplacée, ou naïve, ou encore d'une naïveté feinte (qui confine au cynisme) servant à des fins idéologiques (on renforce ainsi l'autorité en la supposant légitime et conforme à l'idéal d'Humanité).

Passons à la seconde antinomie (non considérée par Durkheim comme véritablement problématique) : celle qui oppose l'intérêt de l'individu à la société (troisième leçon).

La discipline implique d'obéir à la règle – non pour ses conséquences, mais par respect pour sa dignité. Une objection alors émerge : l'intérêt de la société ne s'établit-il pas aux dépens de l'intérêt de l'individu ? La discipline est apparue, au cours de la deuxième leçon, comme morale ; mais n'est-elle pas une limitation de puissance de l'individu ? L'utilité sociale ne doit-elle pas contredire l'intérêt du sujet qui doit s'y soumettre ? Les institutions sociales ne sont-elles pas hostiles à l'individu ?

Durkheim estime au contraire que la discipline, loin de contredire la nature de l'individu, la réalise. Mais il faut préciser, tant le terme de « nature » est compris ici en des sens différents : puisque « la morale est un vaste système d'interdits » (2012, p. 60), la discipline qu'elle réclame heurte « la pente de notre nature » (2012, p. 60). Il y a là une thèse anthropologique, qui rappelle celle de Platon ou de Hobbes : s'il ne rencontre pas d'obstacle, le désir tend à croître à l'infini. Or, puisqu'on ne se rapproche pas d'un but qui est posé à l'infini, ne peut s'ensuivre que découragement, tristesse et pessimisme. On peut même dire qu'un individu abandonné à ses désirs, et qui ne serait limité par rien, serait en fait dominé par ses propres désirs, et que sa liberté serait moins effective que celui qui a appris à se maîtriser. Loin de monter dans la hiérarchie des êtres, il s'abaisserait. Aussi l'être humain, pour être heureux,

a besoin de *limites*. L'eudémonisme a sa part dans la nécessité de la discipline. La « limitation [est] condition de notre santé morale et de notre bonheur. » (2012, p. 65) Il faut consentir à n'être qu'une partie d'un tout plus large : c'est en cela que la discipline réalise notre nature – celle d'être social. Ajoutons qu'il y a quelque chose de grec dans cette critique de l'infini, qui rappelle combien les Anciens tenaient l'ἄπειρον en piètre estime : l'illimitation était plutôt un défaut qu'une qualité. En un sens, la réponse de Durkheim engage une *cosmologie*.

La résolution de cette antinomie nous paraît forcée : le *bonheur* réalisé dans la discipline nous paraît sinon contestable du moins problématique. Encore une fois, il est davantage présupposé que démontré – et comment Durkheim pourrait, du reste, le prouver, puisque le bonheur, problème individuel, n'est pas un fait social ? Comment le bonheur d'être un organe pourrait-il être préférable à celui d'être un sujet indépendant ? Est-il bien vrai que l'homme « ne peut être heureux que quand il s'emploie à des tâches définies et spéciales » (Durkheim, 2012, p. 59) ? N'est-ce pas là la définition de l'état agentique ? Ne pourrait-on pas, enfin, envisager la possibilité pour le sujet de s'auto-discipliner, de s'obliger, sans avoir besoin de recourir à une contrainte externe ?

Voilà donc une singulière restriction de l'horizon humain – un tel bonheur, assigné par avance, qui ne consiste qu'à remplir une fonction déterminée, et rien de plus, n'est-il pas la sanction suprême ? Nous ne nions pas que certains puissent se satisfaire de ce bonheur ; mais il nous paraît plus propre à fabriquer des Eichmann que des Socrate. On ne saurait donc être en désaccord avec Marco Orrù qui écrit que d'après Durkheim « le processus éducatif ne constitue pas un pas vers l'émancipation individuelle, mais une manière générale plus perfectionnée d'obtenir un consensus général. » (Orrù, 1998, p. 170) L'éducation comme fabrique de consensus, focalisée autour de la Nation préjugée bonne : est-on si éloigné de l'idéologie, au sens de la justification de l'institution par elle-même et dans le but d'assurer sa pérennité ?

Ajoutons enfin que, dans un texte postérieur (*Le Dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales*, 1914), Durkheim, pour maintenir la dichotomie entre le social et l'individu, affirme que les intérêts de l'individu et ceux de la société ne coïncident pas toujours – et même rarement.

Mais, en fait, la société a une nature propre et, par suite, des exigences toutes différentes de celles qui sont impliquées dans notre nature d'individu. Les intérêts du tout ne sont pas nécessairement ceux de la partie ; c'est pourquoi la société ne peut se former ni se maintenir sans réclamer de nous de perpétuels sacrifices qui nous coûtent (Durkheim, cité par Behrent, 2008)

Cette dernière formule montre assez que le bonheur que Durkheim réserve à l'individu discipliné et attaché aux groupes sociaux a des relents d'ascétisme.

Il est étonnant de voir Durkheim critiquer les doctrines philosophiques qui font dériver la morale d'un principe abstrait unique, voire de postulats métaphysiques contestables (comme le dualisme de l'homme chez Kant, à la fois nature et liberté) quand lui-même réduit la morale au social, et engage ainsi un réalisme ontologique du social, distinct de l'individu ; dichotomie qui se comprend comme un dualisme au sein de l'homme entre ce qu'il est sans société (livré à lui-même, à ce « mal de l'infini ») et ce qu'il est grâce à la société (un être limité mais intégré à un tout plus puissant), et qui engage une cosmologie. Invoquer l'expérience pour réfuter les philosophies apparaît très ambigu quand c'est une philosophie très particulière (qu'accompagne une métaphysique générale) qui conditionne cette prétendue « expérience ». Décidément, il faut le reconnaître : il n'y a pas de fait, mais seulement des *interprétations* ; et les faits sociaux ne sont pas des choses, mais bien des constructions.

La meilleure preuve de ce réductionnisme de Durkheim réside dans le traitement qu'il réserve au concept d'*anomie*. Il ne s'agit pas ici de retracer *in extenso* l'évolution de ce concept chez le sociologue français, mais le traitement qu'il lui réserve est symptomatique de sa difficulté à penser l'individu.

Le concept d'anomie a été actualisé à l'époque moderne par Jean-Marie Guyau, dans *l'Esquisse*, qui peut se comprendre comme le risque métaphysique dans la pensée<sup>4</sup>. Sous la plume de Durkheim, le terme « anomie » est pour la première fois utilisée dans sa recension

---

<sup>4</sup> Pour une étude plus approfondie de ce concept dans le *corpus* guyalcien, voir Muller (2018), pp. 151-205. Voir encore P. Saltel (2008), A. Contini (2001) et J. Riba (1999) pour une contextualisation de ce concept dans l'œuvre de Guyau.

de *L'Irréligion de l'avenir* de Guyau (dans la *Revue Philosophique*, 1887, 23, pp. 199-211). L'usage qu'il en fait n'est alors guère remarquable, quoiqu'il le deviendra rétrospectivement, relativement à l'infléchissement de sens que Durkheim lui donnera par la suite : l'anomie religieuse (ou irréligion) désigne « l'affranchissement de l'individu, dans la suppression de toute foi dogmatique » (1887). C'est exactement le sens que lui confère Guyau, et Durkheim ne prend aucune distance critique. Guyau écrivait la comprenait comme « absence de loi fixe », pour encourager l'individu à se créer sa propre loi, à créer sa propre table de valeurs.

Tout autre est la conception proprement durkheimienne de l'anomie en 1893, dans sa thèse de doctorat intitulée *De la division du travail social*. L'anomie change désormais de signe : loin d'incarner positivement l'achèvement de la morale, l'anomie est comprise désormais comme « négation de toute morale ». La morale étant ramenée, comme on l'a vu, à sa stricte dimension sociale, l'anomie ne pouvait apparaître que comme un état d'irréglementation, d'anarchie, de dérégulation préjudiciable à toute santé sociale qui doit se placer sous l'autorité de la loi. De façon fort étonnante, le nom de Guyau n'apparaît pas associé à ce concept d'anomie ; se trouve juste évoquée *La Morale anglaise contemporaine*, en guise d'appui à la critique de l'utilitarisme. Pourquoi un tel silence ? En 1893, Guyau était mort depuis cinq ans ; et les contradicteurs morts ne revendiquent pas de droit de réponse. En témoigne, dans le passage de la première à la seconde édition, cette étrange suppression : elle concerne une bonne trentaine de pages, dans lesquelles Durkheim discutait, justement, les propositions des philosophes concernant le principe de la morale. Parmi ces propositions, figurait justement celle de Guyau, non cité comme tel (alors que les noms de Kant, de Janet, de Spencer sont convoqués), mais identifiable sans ambiguïté derrière la caractérisation :

Très souvent même on semble attribuer une certaine supériorité à l'activité esthétique-morale. Or on risque d'affaiblir le sentiment de l'obligation, c'est-à-dire l'existence du devoir, en admettant qu'il y a une moralité, et peut-être la plus élevée, qui consiste en de libres créations de l'individu, qu'aucune règle ne détermine, qui est essentiellement anomique. Nous croyons au contraire que l'anomie est la négation de toute morale. (Durkheim, 1993, p. 32, note de bas de page)

Pourquoi avoir supprimé ce passage ? Voilà notre hypothèse : lors de la seconde édition, Durkheim est reconnu par ses pairs, et n'a plus besoin, pour se poser, de s'opposer : il peut alors se permettre de supprimer ces pages, et de les remplacer par cette note, brillante de condescendance :

Dans la première édition de ce livre, nous avons longuement développé les raisons qui prouvent, selon nous, la stérilité de cette méthode. Nous croyons aujourd'hui pouvoir être plus bref. Il y a des discussions qu'*il ne faut pas* [nous soulignons] prolonger indéfiniment. (Durkheim, 2013a, p. 7)

Quel est le sens de ce « il ne faut pas » ? Durkheim aurait peut-être gagné à lire le §100 du *Gai Savoir* de Nietzsche (« *Apprendre à rendre hommage* », 1997, pp. 150-151).

Cette conception de l'anomie ne doit guère surprendre : si la morale se réduit à la loi sociale, tout ce que cette dernière ne prévoit pas devient forcément *suspect*. L'individu qui n'est pas soumis à la transcendance sociale apparaît toujours comme un danger, un facteur de désordre. Cet éloge de la règle fait de la statistique, du normal, du conformisme le critère de la moralité ; l'individu qui échappe à ce que Nietzsche nomme la moralité des mœurs, la « camisole de force sociale », cet individu ne peut jamais apparaître, selon la formule de Nietzsche dans *Aurore*, que comme « le danger des dangers » :

Dans la glorification du "travail", dans les infatigables discours sur la "bénédiction du travail", je vois la même arrière-pensée que dans les louanges des actes impersonnels et conformes à l'intérêt général : la crainte de tout ce qui est individuel. » (Nietzsche, 1993, p. 1073)

Dès son œuvre de 1893, Durkheim emploie un vocabulaire qui renvoie au paradigme de la médecine : il y a des faits sociaux qui relèvent de la pathologie, de la morbidité. Dans *Le suicide*, en 1900, Durkheim considère que l'anomie constitue la pathologie sociale par excellence – et qu'il rapproche d'un « mal de l'infini » œuvrant à un plan affectif, et qui perd

le sujet dans « l'infini du désir » qui l'abîme (Durkheim, 2013c). Ajoutons que « pathologique » s'oppose ici à « santé morale » c'est-à-dire au « normal » statistique. Il reviendra à Canguilhem, dans sa remarquable thèse de 1943, *Le Normal et le pathologique*, de démontrer la fausseté médicale de cette conception de la santé comme norme statistique, proposant l'idée que « le pathologique est une sorte de normal » (Canguilhem, 2013, p. 170), avec cette différence que sa capacité normative est amoindrie. En médecine, l'état sain, *a fortiori* l'état de santé, est un état individuel que seul le vivant, à la première personne et dans sa polarité dynamique, peut proprement qualifier. « Ce qui caractérise la santé c'est la possibilité de dépasser la norme qui définit le normal momentanément, la possibilité de tolérer des infractions à la norme habituelle et d'instituer des normes nouvelles dans des situations nouvelles » (Canguilhem, 2013, p. 171) ; figer le normal comme transcendance revient à proscrire la santé. En médecine, le normal n'a aucun sens tant qu'il n'est pas individualisé : « le normal n'a pas la rigidité d'un fait de contrainte collective mais la souplesse d'une norme qui se transforme dans sa relation à des conditions individuelles » (Canguilhem, 2013, p. 156). Le paradigme épistémologique de Durkheim s'avère donc beaucoup plus fragile qu'il ne le croyait lui-même ; il est, en raison de son réalisme métaphysique et de son positivisme, trop abstrait. Canguilhem ajoute : « Le vivant ne vit pas parmi des lois, mais parmi des êtres et des événements qui diversifient ces lois [...] La vie n'est donc pas pour le vivant une déduction monotone, un mouvement rectiligne, elle ignore la rigidité géométrique, elle est débat ou explication. » (Canguilhem, 2013, pp. 171-172). On ne saurait abandonner si facilement les initiatives axiologiques des individus. Canguilhem écrit en ce sens que « la vie d'un vivant, fût-ce d'une amibe, ne reconnaît les catégories de santé et de maladie que sur le plan de l'expérience, qui est d'abord épreuve au sens affectif du terme, et non sur le plan de la science. La science explique l'expérience, elle ne l'annule pas pour autant » (Canguilhem, 2013, p. 172). C'est cette expérience de l'épreuve affective que Durkheim nous semble avoir radicalement raté – en raison même de sa méthode.

L'homme sans société, considère Durkheim, est donc malade ; dans un registre étrangement analogue, Pascal écrivait dans ses *Pensées* : « Misère de l'homme sans Dieu » (fragment 6, Pascal, 1972, p. 501).

Dans *L'Éducation morale*, le terme d'anomie est absent – mais son idée demeure présente. C'est le cas notamment lorsqu'il est question du premier élément de la moralité : l'esprit de discipline. Se trouve invoqué ici le fameux « mal de l'infini qui travaille notre temps » (2012, p. 61), et dont nous avons vu qu'il caractérisait l'anomie d'après Durkheim. Ce mal de

l'infini confine l'homme à un triste pessimisme – ce que Spengler nommera dans *Le Déclin de l'Occident* « l'esprit faustien », et qui est potentiellement cause d'indiscipline. Aussi est-il essentiel de réaffirmer la moralité intrinsèque de la discipline, et de la justifier par tous les moyens : l'anomie est le mal par excellence qu'il s'agit de conjurer. La critique des « irréguliers » est à comprendre dans cette optique : il s'agit de lutter contre tout ce qui contredit la règle et la régularité (la discipline est en effet une règle régulière). L'anomie, que Durkheim avait caractérisée comme « irréglementation », est ici visée : se trouve réaffirmée ici, quand bien même elle n'est pas explicitement évoquée, qu'elle est bien un état pathologique.

En résumé, les théories qui célèbrent les bienfaits de la liberté irréglementée font l'apologie d'un état morbide. Même on peut dire que, contrairement aux apparences, ces mots de liberté et d'irréglementation jurent d'être accouplés, car la liberté est le fruit de la réglementation. (Durkheim, 2012, p. 70)

Pour Durkheim, l'idée d'une morale individuelle est une *contradictio in adjecto* : hors de la soumission à la société, point de morale. L'intérêt individuel ne saurait être objet de la morale : « les actes qui poursuivent des fins exclusivement personnelles à l'agent sont sans valeur morale, quels qu'ils puissent être » (2012, p. 73). L'argument invoqué par Durkheim, contre tous les philosophes, est l'expérience :

Mais nous n'avons pas à nous préoccuper ici de la manière dont ces théoriciens apprécient la morale effectivement pratiquée par les hommes ; c'est cette morale même que nous voulons connaître, telle qu'elle est entendue et appliquée par tous les peuples civilisés. (Durkheim, 2012, p. 73)

Mais le sociologue français tire de l'amoralité de l'intérêt personnel l'amoralité de l'intérêt de tout individu : la morale ne saurait prendre un autrui particulier comme objet, pour la même raison que l'égoïsme ne peut apparaître comme moral.

Si chaque individu pris à part n'a pas de valeur morale, une somme d'individus ne peut en avoir davantage. Une somme de zéros est et ne peut être égale qu'à zéro. Si un intérêt particulier, soit le mien, soit celui d'autrui est amoral, plusieurs intérêts particuliers sont amoraux. (Durkheim, 2012, p. 74)

Toute fin personnelle est amorale – seules les fins impersonnelles (c'est-à-dire *sociales*) sont morales. Cette thèse, on le voit, cadre parfaitement avec le réalisme social. Mais elle implique un renoncement flagrant à un jugement de valeur collectif : celui qui fait de la *charité* un fait moral, et peut-être le fait moral par excellence. Or pour Durkheim, la charité, la générosité envers un particulier ne revêt pas de caractère moral : l'attachement à un individu ne vaut *rien* s'il n'est médiatisé par l'attachement à un groupe social. La valeur de l'autre comme autre est nulle, tant qu'il n'est pas le reflet d'un attachement à un groupe plus abstrait : la relation directe, l'empathie (dirait-on aujourd'hui), est axiologiquement nulle. Aussi Durkheim peut-il écrire « la charité d'individu à individu n'a pas de valeur morale par elle-même » même si la charité « intéresse indirectement la morale » (2012, p. 92) en tant que préparation à la vraie morale – on l'aura deviné : l'attachement au groupe social, qui s'intéressera après coup à l'individu comme un « reflet » de ce même groupe. La charité n'est qu'une propédeutique à la vraie morale.

Deux éléments de commentaire. D'une part, Durkheim, on le voit, n'hésite pas à réfuter les théories morales parce qu'elles ne coïncident pas avec le fait ; mais n'hésite pas à *interpréter énergiquement* un fait (la moralité de la charité réinterprétée comme amoralité propédeutique) quand il ne cadre pas avec sa théorie. D'autre part, *mutatis mutandis*, on retrouve le même argument chez Saint Augustin, qui estimait que l'amour de l'être humain (*cupiditas*) ne vaut rien, et se trouve même dangereux, s'il n'est médiatisé par l'amour de Dieu (*caritas*). Saint Augustin écrivait : « dilige et quod vis fac » ; Durkheim, semblablement, pourrait dire : « Attache-toi au groupe social, et fais ce que tu veux ». Il ne nous semble pas déplacé d'écrire que l'éducation morale, d'après Durkheim, réside dans une *conversion sociale*, avec renoncement à l'intérêt personnel au nom de l'*amor societatis*.



C'est surtout la considération de l'intérêt individuel (le sien ou celui d'autrui) comme « zéro » qui montre que la morale sociale de Durkheim manque absolument de chair, d'incarnation : elle est, à l'instar de la philosophie de Kant à laquelle elle prétend s'opposer, un ascétisme qui ne voit autrui que comme une ombre n'existant que comme reflet de cette réalité suprême qu'est la loi. Au formalisme de Kant répond le réalisme social de Durkheim, à relent métaphysique (étant entendu que la transcendance, chez Kant comme chez Durkheim, est à rechercher désormais dans l'immanence, mais comme s'imposant uniformément à tout un chacun).

C'est que Durkheim partage avec Kant un préjugé tout à fait étonnant : une existence (un fait, un individu, une action) n'a de valeur qu'en tant qu'elle est subsumée sous une loi. Sans ce principe d'organisation *a priori* (au sens fort de ce qui est indépendant de l'expérience et de ce qui pourtant la conditionne) guette le désordre, le règne de l'individu, que Kant et Durkheim qualifient d'anarchiste. Mais peut-être se trompent-ils quand ils supposent qu'il n'y a qu'une seule conception de l'ordre qui vaille, celle qui soumet à une règle absolue et donnée d'avance. Le désordre que ces deux auteurs tentent de conjurer ne pourrait-il pas être à l'origine d'un ordre de qualité différente ? Dans *La Pensée et le mouvant*, Bergson écrivait :

Le désordre est simplement l'ordre que nous ne cherchons pas. [...] Tout désordre comprend ainsi deux choses : en dehors de nous, un ordre ; en nous, la représentation d'un ordre différent qui est seul à nous intéresser. Suppression signifie donc encore substitution. (Bergson, 2013, p. 108)

Et si leur recherche d'un ordre absolu, figé, anti-individualiste (tant que celui-ci ne commence à se soumettre à la loi) contrevenait à l'émergence d'un autre ordre possible ? Nous aurons à revenir sur ce concept d'ordre, en assignant une autre fonction à l'initiative individuelle que celle d'une tendance entropique.

Nous rajouterons que Durkheim ne pouvait pas voir, ni même concevoir, un ordre d'une autre nature que l'ordre social figé par « la société », car sa méthode (« considérer les faits sociaux comme des choses », c'est-à-dire comme des entités ontologiques autonomes et supérieurs aux individus qui les composent) lui impose une seule et unique réponse. Encore

une fois, nous nous accordons avec Marco Orrù qui écrit notamment ceci, au sujet de Durkheim :

[la vision durkheimienne] de la société comme distincte de l'individu et qualitativement supérieure à lui, et sa conception de la morale comme une propriété exclusive de la société, amènent cet auteur à construire un système théoriquement entièrement clos, dans lequel fin et commencement se rejoignent, puisque les conclusions de Durkheim sont implicitement présentes dans ses hypothèses de départ sur la nature de la société. [...] L'identité établie par Durkheim entre faits sociaux et faits moraux, et entre ces derniers et l'idéal moral, paraît injustifiée, parce qu'elle néglige l'aspect formel de l'éthique sous prétexte d'une observation empirique de la *substance morale* dans la société. En dernière analyse, ce qu'une telle approche dissimule sous une méthode pseudo-scientifique, c'est tout simplement l'apologie d'un ordre immuable. (Orrù, 1998, pp. 172-173)

Concluons.

Gardons-nous de voir la société comme animée par des valeurs immuables : cette croyance est à même d'induire un terrible conservatisme. La société n'est jamais que le milieu dans lequel le sujet peut s'épanouir : sitôt qu'elle devient une fin, elle se rend dangereuse et suspecte. Seul l'individu peut régénérer la société, la faire positivement évoluer – à condition de lui en laisser la possibilité, et de ne pas briser ses capacités associatives.

Henri Laborit a écrit en ce sens :

Une éducation relativiste ne chercherait pas à éluder la socio-culture, mais la remettrait à sa juste place : celle d'un moyen imparfait, temporaire, de vivre en société. Elle laisserait à l'imagination la possibilité d'en trouver d'autres et dans la combinatoire qui pourrait en résulter, l'évolution des structures sociales pourrait peut-être alors

s'accélérer, comme par la combinatoire génétique l'évolution d'une espèce est rendue possible. Mais cette évolution sociale est justement la terreur du conservatisme, car elle est le ferment capable de remettre en cause les avantages acquis. » (Laborit, 1985b, pp. 58-59)

La socio-culture, loin d'émanciper, ressemble alors à une prison : les gratifications ne deviennent possibles que par la soumission, et on ne peut qu'être effrayé, comme Henri Laborit, « par les automatismes qu'il est possible de créer à son insu dans le système nerveux d'un enfant ». Pour lutter contre ces automatismes bien rôdés (et qui sont la finalité du dressage), Henri Laborit oppose une autre conception de l'éducation, hélas bien plus informelle :

[...] si le rôle de l'adulte peut se résumer en disant qu'il doit favoriser chez l'enfant la conscience de lui-même et de ses rapports avec les autres (et pas seulement de production [ce que nous avons appelé la sphère *économique*]), la connaissance de et l'intérêt pour ces rapports sous toutes leurs formes : biologique, psychologique, sociologique, économique et en résumé politique, l'imagination pour en créer sans cesse de nouveaux mieux adaptés à l'évolution de la biosphère et de l'écologie humaine, par contre les moyens à utiliser pour y parvenir ne sont point encore et ne seront, espérons-le, jamais codifiés. » (Laborit, 1985b, p. 63)

Éduquer est et sera toujours un défi. Car s'il est facile d'imposer l'obéissance stérile, on ne saurait systématiser la créativité sans dommage pour cette dernière.

### 6.3 Hegel ou l'honneur d'être sanctionné.

Il reste une raison à exposer de manière critique : celle qui fait de la sanction un moyen d'élever le criminel lui-même à un niveau qui n'est plus celui de la particularité d'une volonté particulière, mais au niveau de l'essence. La sanction ne serait plus considérée comme une simple contrainte, visant à limiter la liberté ; mais comme ce qui permet à la liberté de se réaliser pleinement. Ce paradoxe est présenté par Hegel dans *Les Principes de la philosophie du droit* (2003), et il nous faut l'explorer.

#### Dialectique du crime et de la peine.

C'est dans le cadre d'un développement sur le « droit abstrait » que Hegel expose l'idée du crime. Le droit abstrait peut se définir comme « un *droit de contrainte* » (Hegel, 2003, p. 195) – ce qui est, pour Kant comme pour Fichte, la définition même du droit. Ce pouvoir de contrainte est réglé par loi qui stipule l'égalité. La difficulté consiste de penser, comme l'a bien montré M. Foessel (2003), le rapport entre cette « force contraignante » et la liberté comme « fondement du droit ». Ce rapport, précisément, n'est pas pensé par le droit abstrait : sa logique est d'entendement, nécessaire mais limitée en tant qu'elle est unilatérale, et destinée à être dépassée. Autrement dit, la « rationalité de la peine » (Foessel, 2003) n'est pas pleinement pensée par le seul droit de contrainte : elle n'est qu'apparente. Toute l'ambition de Hegel consiste à montrer comment s'opère ce dépassement *de l'intérieur*, et pas seulement par un geste distributif mécanique, et comment la peine se trouve absolument justifiée – par le criminel lui-même.

Partons donc de la volonté du criminel, telle qu'elle se manifeste dans son apparence immédiate.

Une volonté, déposée « en une *Chose extérieure* » (Hegel, 2003, p. 193), et reconnue comme propriété par un contrat, se trouve violente par une autre volonté. Le crime est donc *violence* sur « l'être-là de la liberté » (Hegel, 2003, p. 194), contrainte exercée sur la liberté déposée sous forme de chose, sur la liberté au sens concret.

Le droit abstrait propose une réponse *extérieure* : à la contrainte surgie dans le crime, il oppose une contre-contrainte, une seconde contrainte censée anéantir la première. Le droit abstrait, en ce sens, est *réactif* et *symétrique* : il se place sur le même plan que le crime, qu'il entend annuler purement et simplement. Il relève à cet égard d' « une action extérieure et

[d']une violence qui abroge l'autre, la première » (§94, 2003, p. 196). Dans cette optique, le criminel en sa « volonté particulière » (2003, p. 190) contingente introduit un déséquilibre qui le met en dette et que la sanction vient mécaniquement compenser. Cette égalité entre le crime qui porte atteinte à la loi et la peine qui vient rétablir son hégémonie est notamment illustrée par la loi du talion, dans une sorte d'échange mercantile : le criminel doit payer.

Mais cette perspective offerte par le droit abstrait est partielle et limitée (caractéristiques d'une pensée d'entendement, qui peine à s'élever au-dessus d'une proposition unilatérale) ; elle n'est que « conditionnée » (§93, 2003, p. 195) et son échec s'en trouve programmé. La sanction que prône le droit abstrait se réduit à ainsi à des « *représailles* » (§100, 2003, p. 201), à une « lésion de la lésion », simple égalité selon la valeur.

Car ce n'est pas seulement une autre volonté qui s'est trouvée ruinée par le crime : c'est le droit en lui-même. La volonté du criminel se contredit immédiatement elle-même. C'est ce qu'énonce le §92 : « la violence ou contrainte, [prise] en son concept, se détruit immédiatement elle-même, en tant qu'expression-extérieure d'une volonté qui abroge l'expression-extérieure d'une volonté. (Hegel, 2003, p. 194) Le criminel, par son acte, se nie lui-même comme sujet : son acte est un « *jugement négativement infini* en son sens complet » (2003, p. 196), qui nie le droit en tant que droit. Aussi cette positivité du crime dans la lésion n'est qu'apparence, extériorité : le crime est porteur d'un vide substantiel, d'une existence qui est « nulle *au-dedans de soi* » (2003, p. 198). Dans cette optique, une réparation ou un dédommagement (§98), quoique nécessaire, serait insuffisant, puisque c'est la volonté en soi qui est affectée. Il faut donc passer au sens moral, celui de la subjectivité : « le point de vue moral, l'aspect subjectif du crime devient l'essentiel » (Hegel, 2003, p. 199).

Comment s'élever, donc, des vues partielles de l'entendement au concept du droit ? En renonçant, à la peine ? Non pas, répond Hegel, puisqu'en cas d'impunité, la volonté particulière du criminel « serait ce qui a validité » : il faut donc « La lésion de [la volonté particulière du criminelle] en tant que volonté qui est-là » – et c'est ce qu'on appellera « l'abrogation du crime » (2003, p. 199). Mais cette abrogation, telle est la nuance capitale, ne viendra pas du dehors : elle doit venir du criminel lui-même, pour qu'il puisse se réconcilier avec lui-même. Le criminel s'est nié avec son crime : il lui faudra nier cette négation. Tel est, selon Hegel, le sens dialectique de la peine : manifester la « nullité » intrinsèque du crime (Hegel, 2003, p. 198), sa singularité nue en tant qu'elle est « vulnérable » (comme le rappelle

Foessel, 2003). La sanction est reconnaissance de liberté, de « son droit », de son « être-rationnel » aspirant à l'universel.

Michael Foessel remarque que pour exprimer ce processus dialectique d'un crime qui appelle, par lui-même, sa peine, Hegel mobilise le concept de « destin » (qui fait jouer une nécessité immanente) qu'on peut opposer à la « transcendance contraignante de la loi » (Foessel, 2003). Avec cette dernière, la peine est imposée par un acte extérieur qui cherche à rétablir l'équilibre par la force, déresponsabilisant le criminel : le déboire est inévitable. Avec le destin, au contraire, c'est en poussant à bout le concept de crime qu'il finit par se retourner en son contraire – du fait du criminel lui-même qui appelle sa peine. Le criminel s'éveille à la subjectivité et à la reconnaissance de son statut de sujet de droit : il veut sa liberté en voulant la sanction. C'est lorsqu'il est sanctionné que le criminel est « honoré comme un être rationnel » (Hegel, 2003, p. 201) : la peine signe le « rétablissement de la liberté » du criminel, de l'universalité du droit.

### Critiques

Il nous semble pourtant qu'il y a une ambiguïté de la proposition hégélienne. Michael Foessel estime que « Le sens de la dialectique du crime et de la peine tient tout entier dans cet effort qui vise à unifier à nouveau la volonté du criminel qui a été brisée par son acte » (Foessel, 2003). Tout le problème est que cette unification n'est pas nécessairement initiée par le criminel lui-même – en témoigne le fait que Hegel légitime, selon le concept du droit, la peine de mort : « [L'État] est plutôt le terme-supérieur qui revendique aussi cette vie et cette propriété mêmes, et exige leur sacrifice. » (Hegel, 2003, p. 201).

De deux choses l'une, donc.

Soit la sanction provient d'un agent extérieur – et on ne sait plus exactement ce qui distingue le concept de la peine de la sanction dans l'optique du droit abstrait, sinon qu'on punit, dans le premier cas, pour le bien du sujet, au nom du droit, de la justice, de sa liberté, de son honneur, etc. La belle affaire : le geste est le même, mais les principes devraient le sublimer ? C'est se payer de mots, et il faut convenir qu'alors on sanctionne dans une finalité extérieure à celle du criminel.

Soit c'est le criminel qui se sanctionne lui-même parce qu'il manifeste la volonté d'être libre. Cette proposition nous paraît plus cohérente, et plus problématique également.

Car que faire si le criminel ne *veut pas* être libre ? S'il refuse de considérer l'universel comme désirable ? Si le droit universel ne l'émeut pas ? Autrement dit : s'il ne *coopère* pas en vue de se réconcilier avec le tout ? S'il n'envisage pas la conversion (ou la prise de conscience de la nullité de son acte) ? S'il refuse de s'honorer ? Il faut le contraindre, et nous retombons dans le droit abstrait.

Supposons même un sujet qui souhaite la liberté, qui désire dorénavant l'universel, et redevenir sujet de droit au sens plein du terme. En quoi lui faudrait-il *souffrir* si sa conscience s'est désormais éveillée ? Qu'est-ce que la peine apporterait ? A-t-on besoin d'une preuve extérieure – la souffrance, toujours la souffrance ? Mais cette preuve peut être apportée sans rien prouver, précisément, à titre d'alibi pour une volonté qui cherche à duper les apparences. À moins de supposer que le criminel doit avoir intégré le principe du droit abstrait, lequel consiste en une égalité, pour faire amende honorable, nous ne voyons aucune raison pour laquelle la peine apparaîtrait comme inévitable.

Nous en revenons à cette question : pourquoi faudrait-il une peine qui se surajoute à la reconnaissance de cette nullité à laquelle le criminel a succombé ? Pourquoi (se) faire souffrir – sinon par un principe qui, quel que soit son nom, sera toujours formel ?

Reste enfin un présupposé majeur de la pensée de Hegel, qui conditionne toutes ses analyses : l'opposition de la nature et de la liberté, qui conduit cette dernière à ne pouvoir exister qu'en niant la première, et qui justifie *in fine* toute contrainte comme ayant valeur d'arrachement à l'immédiateté. Il nous faut citer, à cet égard, cet extrait du §93 des *Principes de la philosophie* du droit :

Une contrainte pédagogique, ou bien une contrainte exercée à l'encontre de la sauvagerie et de la grossièreté, apparaît, il est vrai, comme une contrainte première, ne s'ensuivant pas d'une première qui la précède. Mais la volonté seulement naturelle est *en soi* une violence contre l'idée, qui est en soi, de la liberté, laquelle doit être protégée contre une telle volonté inculte et portée en elle à la validité. Ou bien un être-là éthique est déjà posé dans la famille ou l'Etat, à l'encontre desquels cette naturalité-là est un acte de violence ; ou bien c'est seulement un état de nature – état de violence

en général – qui est présent-là, [et] l'idée fonde alors contre cet état un *droit des héros*. (Hegel, 2003, p. 195)

La nature doit ainsi être considérée comme grossière et sauvage, comme une immédiateté ayant valeur de violence faite à « l'idée de liberté » : nul préjudice, donc et au contraire, à faire violence à cette violence. On ne saurait mieux justifier la valeur radicalement culturelle de la contrainte et de la sanction. Ou, pour le dire autrement : la nature, en son immédiateté, est coupable de violence : elle est comme une injure faite à l'honneur de l'homme, qui est esprit. Nous retrouvons ici le présupposé partagé par Kant et Durkheim sur l'origine du mal : la nature qui n'est pas soumise à des règles. Ne serait-il pas temps de purger l'idée (et l'état) de nature de tout anthropomorphisme, de tout jugement de valeur, pour ne voir que son indifférence (comme le proposait Guyau dans *l'Esquisse*, 1985, pp. 41-48) – et de reconquérir « le droit de commencer à *naturaliser* les hommes que nous sommes au moyen de cette nature purifiée » (Nietzsche, 1997, p. 163)?



## 7. Ne pas sanctionner ?

Cette quatrième perspective se nourrit des lacunes des autres. Son sens apparaît clairement lorsqu'on a rendu compte de l'échec des propositions qui précédaient.

### 7.1 Critique de la pédoplégie scolaire

Commençons par la sanction corporelle, et plus particulièrement celle qui pourrait s'appliquer à l'école.

Franck d'Arvert, dans l'article *Punitions* du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* publié sous la direction de Buisson (1888), s'interroge sur la légitimité d'accorder un droit de punir aux enseignants – et en fait de punition, il n'évoque que les châtiments corporels. Conformément aux lois alors en vigueur (mais contrairement aux pratiques en usage), l'auteur de l'article condamne l'utilisation des châtiments. Son argumentation (dans la seconde partie de l'article ; la première étant dédiée à l'histoire des punitions corporelles dans l'éducation) vise à exposer de manière critique les quatre arguments susceptibles de fonder le recours aux châtiments corporels :

1° Les textes de l'Écriture sainte [...] ; 2° le droit de l'instituteur en tant que délégué du père de famille ; 3° la nécessité de la punition corporelle comme moyen de répression ; 4° son efficacité comme moyen d'amélioration. (Arvert, 1888)

On voit que les motifs invoqués par l'auteur relèvent de genres différents. Ce qui pourrait justifier la sanction relève de l'autorité (autorité familiale ou autorité du texte sacré) ou de la fonction (amélioration morale ou répression – soit, dans notre vocabulaire : élévation ou dressage).

#### 7.1.1 L'autorité paternelle intransférable

L'autorité de la famille et sa légitimité pour infliger des châtiments corporels aux enfants n'est pas contestée par Franck d'Arvert. Mais l'auteur refuse la légitimité d'un transfert de droit de la sphère privée vers la sphère publique, représentée par l'école : ce n'est qu'une partie de l'autorité qui est déléguée. En effet, l'autorité de la famille « se fonde sur un droit

naturel dont l'exercice est limité par l'amour » ; l'autorité de l'enseignant, en revanche, repose sur un droit contractuel, relative à sa mission d'instruction, sans que l'affection n'ait à avoir sa part (ce qui ne signifie pas qu'elle soit absente). Dès lors, de même que l'éducation domestique se distingue de l'éducation publique, le droit magistral ne saurait être réduit au droit paternel : les régimes d'autorité diffèrent donc d'autant.

### **7.1.2 L'autorité du texte sacré**

La distinction des sphères (domestique et publique) est à nouveau mobilisée pour neutraliser un argument : celui qui invoquerait l'autorité de l'Écriture Sainte pour justifier le recours aux punitions corporelles. Dans la Bible, le châtiment n'est recommandé qu'au père, et non à l'enseignant. Dès lors, sans statuer sur la légitimité du châtiment lui-même (on a vu que Franck d'Arvert n'y est pas opposé dans l'ordre familial), il est possible de refuser son application dans le champ scolaire.

À l'issue de cette première phase argumentative, ni l'autorité de la famille ni celle de la Bible ne permettent de justifier la correction corporelle à l'école.

### **7.1.3 La légitimité fautive de la punition corporelle**

À la question de savoir si la punition corporelle est un instrument indispensable de l'éducation scolaire, Franck d'Arvert se montre radical – sous couvert d'une concession apparente. Lorsque la situation l'exige (« lorsque : 1° la population d'une école est de mœurs grossières ; 2° l'organisation matérielle très défectueuse ; 3° le directeur inexpérimenté ou incapable »), il est raisonnable d'armer l'éducateur du pouvoir de recourir aux châtiments corporels. Mais si ce genre de situation doit demeurer *exceptionnelle*, et ne saurait servir de norme : « ces circonstances sont accidentelles, locales et temporaires », et il est du ressort des États de pallier ces conditions défavorables. C'est dire que l'absence de punition physique doit devenir la règle : la pédoplagie est plutôt un symptôme d'incompétence d'un instrument pédagogique. Après Alexander Bain qui considérait le châtiment corporel comme « la plus brutissante des punitions », Franck d'Arvert condamne la punition comme moyen d'amélioration morale, d'élévation. Sa légitimité, s'il en était, serait toute fautive.

### 7.1.5 La punition corporelle comme dressage.

La punition corporelle ne peut jamais faire un homme de bien, mais peut-être peut-elle disposer au bien ? Franck d'Arvert rapporte cette motion adoptée par une conférence d'instituteurs réunis à Brême en 1882 : « Quoiqu'on ne puisse pas former par le bâton des hommes moralement bons, on peut cependant par là les habituer au bien », et estime que cette habitude au bien, est tout extérieure, teintée d'hypocrisie, de passivité, et qu'elle est aux antipodes d'un véritable effet moralisant. Elle relève, selon les propres mots de l'auteur, du *dressage* : « Les jeunes gens *dressés* [c'est Franck d'Arvert qui souligne] de la sorte constituent plus tard au sein de la société un élément des plus dangereux », car leur honnêteté ne repose que sur la crainte, qu'il faut sans cesse réactiver et surveiller. L'habitude qu'on fait contracter n'est pas alors celle du bien, mais celle de la servilité.

Enfin, à supposer même que les coups soient efficaces dans une optique éducative (quoique non morale – par conséquent : en vue du dressage), d'Arvert pointe un danger dans un droit qu'on accorderait au *magister* : celui d'en abuser. Tolérer, même en l'encadrant législativement, le châtiment corporel à l'école, c'est ouvrir une boîte de Pandore : celle qui permettrait aux éducateurs d'en faire un usage excessif et immodéré, du reste corrélé à leur degré d'incompétence.

Il nous reste à nuancer cette critique apparemment radicale de l'idée de châtiment. Dans l'article de Franck d'Arvert, il n'est question que de ceux qu'on administre à l'école : il n'est pas question d'étendre la critique aux punitions corporelles que les parents (réduite ici à la figure paternelle, le *δεσπότης* au sens originel) sont en droit d'infliger à leur enfant. Il y a, sur ce point, une dissymétrie significative :

Sans doute on peut soutenir, en thèse générale, la légitimité et l'efficacité d'une calotte, appliquée par le père ou la mère, avec mesure, tact et à propos, pour créer une association d'idées négative chez un bambin qui n'est encore qu'un petit animal.  
(Franck d'Arvert, 1888)

Le châtement corporel, la sanction dans sa version de violence originelle n'est pas condamné ; le début de l'article « Punitons » (qui commence par : « Le soufflet paternel est le commencement de la pédagogie ») ne saurait donc apparaître comme une critique de la pédoplégie, mais comme la réservation de celle-ci à l'éducation domestique.

## **7.2 Guyau, ou la critique de la justice distributive.**

Pour Kant, justice pénale et moralité sont synonymes. S'il y a une loi, toute transgression doit être sanctionnée en tant que telle.

Le premier à avoir compris l'inconséquence de Kant, qui est d'avoir voulu lier bonheur et devoir (en affirmant le lien *a priori* entre crime et punition), est Jean-Marie Guyau. Dans la dernière partie de *l'Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, on trouve une critique radicale de l'idée de sanction morale : non seulement la sanction sous toutes ses formes n'améliore pas, mais il y a tout lieu de croire qu'elle est au mieux amonale (dans le cas des sanctions naturelles), au pire immorale.

Nous avons analysé les thèses de Guyau relatives à la sanction dans notre ouvrage *Jean-Marie Guyau ou l'éthique sans modèle* (2018, plus précisément pp. 207-221). Nous proposons de synthétiser la proposition critique de Guyau, et d'en marquer la profonde originalité.

### **7.2.1 Critique morale de l'idée de sanction.**

Guyau commence par remarquer le *consensus* que nous avons relevé au début de notre travail : tous les moralistes semblent s'accorder sur la nécessité morale de la sanction. Les idéalistes, tenants de la liberté, avec Kant : si la sanction ne fonde pas la loi, elle en est le nécessaire complément. Les déterministes, qui nient la liberté, mais considèrent la sanction comme un régulateur comportemental. Les utilitaristes, enfin, estiment qu'entre la vertu et le bonheur, tout autant qu'entre vice et malheur, doit être établi un lien – comme si une morale sans sanction était absurde. La religion semble répondre favorablement à cette exigence de justice distributive, qui serait dispensée jusqu'après la mort.

Ce consensus repose sur un préjugé que Guyau veut éprouver : y a-t-il un devoir quelconque de punir pour punir ou de récompenser pour récompenser ?

Commençons par l'idée de sanction naturelle : cette notion a-t-elle un sens ? Non, répond Guyau, car la nature, comme telle, est amonale, et ne se préoccupe nullement des

intentions de ceux qui n'ont pas d'autre choix que de se soumettre à ses lois. Il n'y a pas de sanction naturelle parce qu'on ne peut pas offenser la nature : son règne est nécessaire, et implacable. La conclusion est lapidaire :

[...] les lois de la nature, comme telles, sont immorales, ou, si l'on veut, ammorales, précisément parce qu'elles sont nécessaires ; elles sont d'autant moins saintes et sacrées, elles ont d'autant moins de sanction véritable, qu'elles sont en fait plus inviolables. (Guyau, 1985, p. 163)

Repartons de la sanction : elle est une rémunération sensible pour un acte de la volonté. Comment peut-on justifier cette rétribution, sachant que sensibilité et volonté ne sont pas sur un même plan ? Pourquoi un être mauvais devrait-il recevoir une souffrance sensible ? Pour Guyau il n'y a pas de raison véritable – mais seulement une « induction grossièrement empirique et physique, tirée des principes du talion ou de l'intérêt bien entendu. » (1985, p. 166) Qu'on invoque le mérite, l'ordre ou la justice distributive, on met en rapport un « passage brusque du moral au sensible » (1985, p. 166) que rien ne peut justifier – et encore moins dans le cas du libre-arbitre, qui est, rappelons-le, le postulat de Kant. À moins de rabattre la question morale sur la question sociale (et celle de l'utilité), celui qui punit le mal par le mal se rend égal à celui qu'il veut punir : la sanction expiatoire est, Guyau a cette formule saisissante, « une copie dont la faute est le modèle. » (1985, p. 167) La sanction, entendue comme compensation, peut bien avoir un sens social : elle n'en a aucune légitimité morale. Il y a dans la sanction, pensée dans une optique idéaliste, une antinomie : pour que la punition ait du sens, il faudrait que le criminel la veuille ; or il ne peut la vouloir que s'il est converti ; et s'il est converti, pourquoi faudrait-il le punir ? « Aussi longtemps qu'un criminel reste vraiment tel, il se place par cela même au-dessus de toute sanction morale ; il faudrait le convertir avant de le frapper, et, s'il est converti, pourquoi le frapper ? » (1985, p. 169) Dès lors qu'on admet n'avoir pas prise sur la volonté du sujet, le désir de sanction ressemble à de la cruauté :

Pendant la Terreur blanche, on brûla des aigles vivants à défaut de celui qu'ils symbolisaient ; les juges humains, dans l'hypothèse d'une expiation infligée au libre

arbitre, ne font pas autre chose ; leur cruauté est aussi vaine et aussi irrationnelle ; tandis que le corps innocent de l'accusé se débat entre leurs mains, sa volonté, qui est l'aigle véritable, l'aigle souverain au libre vol, plane insaisissable au-dessus d'eux. (Guyau, 1985, p. 170)

Ce n'est pas à dire que le crime (et partant le criminel) n'a pas à être jugé comme étant détestable. Mais dans la sanction, il ne s'agit pas de jugement : il est question d'agir, et la sanction est une action. Que le crime soit méprisable n'implique aucunement qu'on doive frapper ce qui est méprisable. En fait, la seule attitude morale conséquente est la pitié qu'on éprouverait pour tous, vicieux et vertueux – ce serait la pitié dont serait capable un Dieu, s'il en était. Dieu, s'il est bon et puissant, ne saurait être outragé, d'après l'idée que nous avons déjà rencontrée : il accorderait son pardon et son amour à tous, sans considération de mérite ou de démerite. Il serait assez riche pour cela. Guyau concède que ce point de vue moral radical, la pitié universelle, aveugle, est « absurde au point de vue pratique et social » (1985, p. 173) : il n'en demeure pas moins le seul point de vue strictement légitime.

En ce sens, la vraie loi morale serait, pour Guyau, la loi imparfaite au sens d'Ulpian : la loi qui proscrit, mais n'annule ni ne sanctionne.

En conséquence de quoi la justice pénale ne peut apparaître que comme immorale et injuste. La seule justification de ce qui s'apparente à une sanction sociale réside dans la fonction de protection, lorsque le criminel est endurci et incapable de remords. Ce qu'on appelle sanction se réduit, dans cette optique de défense sociale, ainsi à l'exclusion, l'éloignement, ce que Guyau nomme « déportation ».

### **7.2.2 Pourquoi l'idée de justice pénale ?**

Il reste cependant à expliquer pourquoi l'humanité tient tant à cette idée de justice distributive. « Pourquoi ce sentiment tenace, ce besoin persistant d'une sanction chez l'être sociable, cette impossibilité psychologique de rester sur l'idée du mal impuni ? » (1985, p. 177) Guyau l'attribue à son « merveilleux instinct social » : l'homme ne peut rester indifférent devant le crime impuni, et sent qu'il est un facteur de destruction sociale. En un sens, cet instinct l'honore – mais il est des interventions, même bien intentionnées, qu'il est préférable

d'éviter, et qui risquent toujours d'empirer le mal en voulant le réduire. La frustration est de ne pas sanctionner : le principe est légitime mais les applications sont mauvaises – aussi est-il préférable de « souffrir que [de] profaner » (1985, p. 179). « Seule la volonté intérieure peut efficacement se corriger elle-même. » (1985, p. 179) Pour le dire dans les termes de notre antinomie éducative, seul le sujet peut s'élever lui-même. On sait que l'enfer est pavé de bonnes intentions : il faut se garder de vouloir faire souffrir autrui *pour son bien*. Demeurons humbles, et n'allons pas croire qu'on peut améliorer l'individu malgré lui. Guyau a ainsi cette belle formule : « le progrès définitif ne peut venir que du dedans des êtres. Les seuls moyens que nous puissions employer sont tout indirects (l'éducation par exemple). » (1985, p. 180)

Précisons (et anticipons) le progrès de l'instinct social : au départ, était le mouvement réflexe (mécanisme inconscient) qui répond à l'agressivité par l'agressivité. Pour Guyau, c'est là un avantage sélectif certain. Toutefois, contrairement à d'autres instincts, qui s'évanouissent sous l'effet d'une conscience qui étend son empire, cet instinct ne disparaît pas, tant il est vitalement utile : il faut pouvoir frapper quand on est frappé. « La vie même, en son essence, est une *revanche*, une revanche permanente contre les obstacles qui l'entravent. » (1985, p. 181) On comprend donc pourquoi on ne se débarrassera pas de sitôt de ce puissant instinct de punir – auquel, Guyau le remarque fort bien, nulle idée de moralité ou de justice ne peut être attaché : « À tout ce mécanisme, remarquons-le, la notion morale de justice ou de mérite est encore étrangère. » (1985, p. 182) Mais supposons qu'un sujet ne soit plus victime de l'agressivité d'autrui – mais spectateur d'une agression. Par sympathie, il se réjouira si l'attaquant est repoussé : chaque coup qu'il se prendra apparaîtra comme une compensation, une juste sanction. La sanction est donc la dérivation par sympathie de cet instinct réflexe : elle n'est désintéressée qu'en apparence : son intérêt est seulement spéculaire.

Lorsque cette action réflexe est excitée par sympathie, elle semble revêtir un caractère moral en prenant un caractère désintéressé : ce que nous appelons la sanction pénale n'est donc au fond qu'une défense exercée par des individus *à la place desquels nous pouvons nous transporter en esprit, contre d'autres à la place desquels nous ne voulons pas nous mettre*. (Guyau, 1985, p. 183)

Ce qui vaut pour la sanction négative (le châtement) vaut pour la sanction positive (la récompense) : ce même instinct de conservation qui incline à aimer celui qui nous manifeste de la bienveillance nous poussera à admirer celui qui témoigne de la bienveillance à autrui. Dans le bienfait, il y a une sorte de dette qui s'engage, et on est comme poussé à croire que son mérite doit être récompensé : la sympathie et même la reconnaissance fait qu'il est illusoire (mais naturel) de croire que le bienfaiteur mérite d'être heureux.

Étendez par la sympathie et généralisez cette impression d'abord toute personnelle, vous en viendrez à formuler ce jugement : il est naturel que tout être qui travaille au bonheur de ses semblables reçoive lui-même, en échange, les moyens d'être heureux. (Guyau, 1985, p. 184)

Dès lors, l'idée de justice distributive est née : au mérite doit être liée la récompense ; au démérite la peine. L'idée de justice distributive n'est rien d'autre que « le symbole métaphysique d'un instinct physique vivace » (Guyau, 1985, p. 184).

Si on arrêta ici notre lecture de *l'Esquisse*, on se demande comment Guyau pourrait critiquer l'idée de sanction. Tout le projet de Guyau consiste à montrer que l'exigence morale n'est pas un artifice civilisationnel, mais s'origine dans l'effort de la vie pour se maintenir et se répandre. Comment la sanction, née de l'instinct de vie, pourrait-elle être critiquée dans cette optique vitaliste ? Pour le comprendre, il faut considérer que l'instinct n'est pas donné une fois pour toute : il est amené à changer de forme avec les progrès de l'intelligence. Cette métamorphose est lente, ce qui s'explique par la viscosité de l'instinct : ce qui a été longtemps vital ne saurait rapidement disparaître.

La sanction a commencé par être disproportionnée à l'agression : la défense était plus forte que l'attaque. « Pour se défendre d'un ennemi, on l'écrasait » (Guyau, 1985, p. 185). Mais Guyau fait intervenir la loi d'économie de la force : l'énergie dépensée à la conservation tend à se réduire, parce qu'elle est mieux employée. Moins de moyens engagés suffisent à produire un effet, au fond, équivalent. C'est ainsi qu'on s'est rendu compte qu'il n'y avait aucune nécessité à détruire l'ennemi : la sanction s'est donc progressivement proportionnée à l'agressivité initiale. La défense vaut désormais l'attaque : cet idéal est exprimé par la loi du



Talion. Mais il n'est pas même utile de maintenir cette égalité : seul importent les défenses sociales qui assurent la défense de l'individu et de la société. Aussi n'a-t-on pas besoin de châtier les criminels au-delà de cette mesure. Guyau prédit ainsi un adoucissement progressif des sanctions : les duels, cette chose absurde (alors que Kant y voyait la défense de l'idée d'honneur, « qui n'a rien ici de délirant », Kant, 1999, p. 159), disparaîtront, ainsi que les bagnes et les prisons, qui seront remplacés par la « déportation ». Quant à la peine de mort, elle sera abolie ou ne servira qu'à titre préventif, pour « d'épouvanter mécaniquement les criminels de race, les criminels mécaniques » (1985, p. 187) – à des fins de dressage donc. Dans tous les cas, la peine de mort sera marginalisée, parce qu'elle est en inadéquation avec cet idéal, formulé par Guyau, de la justice pénale : « le *maximum de défense sociale* avec le *minimum de souffrance individuelle*. » (1985, p. 187) La justice pénale doit travailler à s'abolir autant que possible ; le dressage qu'elle permet doit être réduit à la portion congrue.

Même la sanction, sous sa forme actuelle, ne porte pas vraiment sur l'acte du criminel : elle est un signal que la société envoie aux potentiels criminels pour leur manifester le risque qu'ils encourent à transgresser les lois. Du point de vue de Kant, ce serait faire de la sanction au criminel un moyen, et se trouver dans une logique d'hétéronomie : Guyau ne le nierait pas. Mais, pour l'auteur français, puisque la sanction ne saurait être morale, elle ne peut avoir tout au plus qu'une *utilité sociale* : c'est au nom de l'utilité qu'on peut l'*utiliser* et la justifier. On voit bien ce qui éloigne Kant et Guyau. L'autonomie kantienne voit dans la sanction une fin et surtout pas un moyen ; l'anomie guyalcienne voit dans la sanction tout au plus un moyen, et jamais une fin. Les notions de « responsabilité », de « libre-arbitre » sont aux yeux de Guyau tellement vagues et métaphysiques qu'on devrait se défendre de les invoquer pour se permettre de sanctionner. Et Guyau ajoute (ce qui légitime un usage social de la sanction) : « ce qui seul justifie la peine, c'est son *efficacité* au point de vue de la défense sociale. » (1985, p. 188)

On voit donc que Guyau ne condamne pas la sanction, tant qu'elle porte sur un plan strictement social (qui inclut du reste des considérations sur la volonté, c'est-à-dire sur le caractère de l'individu) et non pas moral. C'est dire, en d'autres termes, qu'il s'accorde avec les utilitaristes sur l'efficacité d'une certaine forme de sanction, en tant qu'elle *dresse* ; mais il lui conteste radicalement la possibilité *d'élever* durablement et intérieurement le sujet. La sanction, et avec elle tout l'utilitarisme, en reste au niveau des *sollicitations* sensibles sans jamais atteindre celui des *obligations* de nature morale. Philippe Saltel explique que la

sollicitation « vient d'un objet extérieur » quand l'obligation « sourd d'une tension intérieure » (Saltel, 2008, p. 251) : la sollicitation engendre le désir de jouir passivement, tandis que l'obligation suscite le désir d'agir activement. C'est dire que l'utilitarisme ne voit dans l'être humain qu'un être passif, qu'il faut motiver de l'extérieur, sans voir que la véritable source de l'activité est interne au sujet – est-ce là l'éducation que nous devons viser ? Veut-on d'un être éduqué qu'il ne fasse que se conformer aux attentes du milieu, et qui cessera de paraître moral au moment où l'environnement changera ? On ne fera, au mieux, qu'apposer un vernis d'éducation sur un égoïsme radical ; au pire, on inculquera de l'hypocrisie, qui se joue de toutes les règles dès que l'occasion se présente – dès qu'il en aura le pouvoir (ce qu'on appelle : opportunisme). Qui ne voit que c'est là tout le contraire d'une élévation ?

Dans notre livre sur Guyau (Muller, 2018), nous avons expliqué ce paradoxe de la sanction, légitime quant à son sentiment, illégitime quant à ce qu'on en fait. Nous nous permettons de renvoyer à notre travail :

Ne pouvant rester indifférent et passif, ne pouvant que se révolter à la tentation qu'incarne le criminel, étant enclin par la nature de son esprit à produire une symétrie entre la peine morale et la peine physique, ne pouvant supporter enfin la laideur morale, l'homme révèle sa force morale en recherchant la réparation. Son absence d'indifférence l'honore. Mais le vulgaire conclut du refus de l'indifférence au devoir de réparation : c'est là qu'il raisonne mal, car en matière de sanction morale, l'abstention est préférable. "L'homme ne sait pas qu'il est des choses auxquelles il vaut mieux ne pas toucher" (1985, p. 179), tant il est facile de glisser de la rectitude apparente d'une réparation à une sanction qui sonnera comme une dégradante vengeance. De plus, on peut considérer que l'intervention extérieure empire la situation première, comme ces sculptures antiques de Vénus que l'on prétendrait corriger en leur adjoignant des membres qui ne sont pas les leurs, en les rendant finalement difformes. En d'autres termes, si le *sentiment* à l'origine de la sanction est légitime et moral (puisqu'il résulte

de l'instinct social de l'homme), il n'est ni légitime ni moral de s'en servir comme d'un guide : "Ainsi le sentiment qui nous pousse à désirer une sanction est en partie immoral. Comme beaucoup d'autres sentiments, il a un principe très légitime et des applications mauvaises." (1985, p. 180) (Muller, 2018, p. 214)

Toutes ces considérations semblent nous conduire vers cette thèse : sanctionner un sujet autre que soi est immoral, et relève toujours quelque peu de la cruauté ; il n'en demeure pas moins que sanctionner peut s'avérer *efficace* au point de vue social, en tant que signal renvoyé aux autres membres de la collectivité tentés par la transgression. Le bien qu'il résulte de la sanction ne serait donc jamais *pour* l'être sanctionné, mais pour les *autres*.

Toute la difficulté semble donc de devoir concilier les exigences morale et sociale. *Primum non nocere* : cela semble être, hélas, une maxime impossible. Il faut toujours que quelqu'un soit sacrifié : ou bien le déviant, qu'on sanctionne de manière immorale ; ou la victime, qu'on n'aura pas su protéger socialement. À tout prendre, il semble qu'il vaut mieux protéger la victime : mais cela ne se doit faire qu'avec les plus extrêmes précautions. On ne saurait éduquer la plupart au détriment d'un seul, fut-il coupable – au contraire, c'est ce dernier qui a besoin, plus que les autres, d'éducation. Sans doute, la sanction est éducative en ce sens qu'elle est la condition de possibilité de la coexistence d'individus, parmi lesquels certains seront tentés de transgresser. Mais l'élévation du groupe ne saurait se faire au détriment du dressage même d'un seul. Le concéder, c'est faire un aveu d'échec qui sera pour ainsi dire programmatique.

### 7.3 Recul de Guyau sur la question de la sanction ?

Trois œuvres de Guyau portent sur la sanction.

Dans *La Morale anglaise contemporaine*, à l'occasion de sa critique de l'utilitarisme, Guyau estime que seule l'auto-sanction peut avoir une pertinence morale. La sanction sociale est totalement discréditée.

Dans *l'Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, la sanction est perçue comme immorale, mais ne recueille pas une fin de non-recevoir dans la mesure où elle peut s'avérer utile socialement. Guyau tente d'équilibrer les dimensions sociales et morales.

Dans *Éducation et hérédité*, enfin, Guyau semble se rétracter, et la perspective sociale l'emporter. Analysons brièvement ses thèses et ses arguments, afin de déterminer s'il y a de la nouveauté argumentative.

Pourquoi une telle évolution ? Il n'est pas facile de le déterminer. S'agit-il d'une inflexion de sa pensée ? S'agit-il, dans *Éducation et hérédité*, d'un complément sociologique qui n'avait pas sa place dans cette œuvre morale qu'est *l'Esquisse* ? S'agit-il d'un ajout de Fouillée, qui aurait falsifié son édition de l'œuvre posthume de Guyau ? La grande difficulté de cette dernière suggestion est qu'elle est gratuite, et qu'elle ne s'appuie sur aucune donnée factuelle – et un soupçon n'est pas une preuve, d'autant qu'il n'y pas lieu, selon nous, de mettre en doute l'intégrité de Fouillée. En l'état, nous constaterons seulement une tension dans les thèses présentées par Guyau, que nous mettrons précisément à l'épreuve.

### **7.3.1 L'autorité : l'amour, la soumission et la crainte.**

Au premier chapitre d'*Éducation et hérédité* (œuvre posthume publiée en 1889 par Alfred Fouillée), Guyau, après une étude de la suggestion dans le domaine éducatif, aborde la question de l'autorité. Il distingue trois éléments dans l'autorité : « 1° L'affection et le respect moral ; 2° l'habitude de la soumission, habitude née de l'exercice même ; 3° la crainte » (1889, p. 24). Qu'on ne s'y trompe pas : ce n'est pas l'autorité qui exige, en elle-même, de la soumission ou de la crainte. Il s'agit d'une gradation dans les moyens qu'on peut employer afin d'assurer l'autorité ; et parmi ces moyens, l'affection est le plus efficace : « L'affectuosité rend inutile l'autorité dure, le châtement. » (1889, p. 24) Et Guyau ajoute « Celui qui a besoin de châtement est un enfant qui manque d'affection ; aimez-le assez, et vous n'aurez plus besoin de le frapper, car l'amour produit toujours un retour d'amour, qui est le ressort le plus puissant dans toute éducation. » (1889, p. 24) Le respect n'est ainsi autre chose, fondamentalement, que l'affection, et ne saurait être un sentiment désaffecté comme chez Kant, pour qui le respect demeure un sentiment charnière entre le sensible et l'intelligible – disons mieux : contradictoire. Mais cette proposition remarquable sur la primauté de l'amour est accompagnée d'une remarque énigmatique pour le lecteur de *l'Esquisse*, qui se souvient que

Guyau avait critiqué moralement la justice distributive : « L'affection doit d'ailleurs être pour l'enfant une récompense, qu'il doit mériter par sa conduite. » (1889, p. 24)

Dans ce passage, Guyau est soucieux de ne pas voir les mécanismes d'autorité détruits par l'effet de la réflexion (qui est, somme toute, l'une des fins de l'éducation). L'autorité qui n'est produite que par la soumission se voit ébranlée, voire dissoute quand l'enfant est capable de la raisonner (quoique, comme le montre l'expérience de Milgram, ce soit avec une difficulté particulière). C'est encore plus vrai de la crainte : « la crainte n'est morale qu'à la condition d'être spontanée, d'être produite plutôt par le respect que par la peur. » (1889, p. 25) Et Guyau ajoute cette phrase remarquable, qui montre combien la sanction comme moyen généralisé d'éducation identifie au fond l'enfant et le criminel : « L'enfant n'est pas comme le criminel, que la société frappe sans se préoccuper de l'impression que les châtements produiront sur son esprit. » (1889, p. 25) On ne peut cependant qu'être surpris que voir l'autorité (légitime) partiellement comprise comme composée par la crainte, effet du châtement : Guyau n'avait-il pas démontré dans *l'Esquisse* son immoralité ?

### **7.3.2 Le châtement corporel : conditions et justification.**

Le passage suivant est dédié au châtement corporel, précisément. Guyau ne nie pas, conformément à ce qu'il a annoncé à la page précédente, que « Le châtement corporel, chez les très jeunes enfants, peut entrer comme élément constitutif dans le sentiment d'autorité morale » (1889, p. 25). Il précise à nouveau qu'il ne doit surtout pas être prédominant, au risque de susciter révolte ou de produire de la lâcheté.

Guyau ajoute une règle d'application de la sanction : la *prohibition de la violence*, toujours éviter la colère brutale, et la passion de manière générale, afin d'éviter que, par imitation, les enfants ne se sentent autorisés à être aussi colériques et brutaux. Il y aurait donc des châtements corporels non violents. On peut toutefois se demander ce que signifie l'absence de violence quand l'usage du fouet ne choque pas Guyau, et qu'il l'estime même pédagogiquement approprié lorsque la passion ne s'en mêle pas.

Nous ne pourrions qu'approuver, au point de vue pédagogique, cet électeur influent du centre de la France qui, lorsqu'il avait à châtier un peu rudement ses

enfants, exigeait que le fouet leur fût donné par les propres mains du député du département (l'histoire est authentique). (Guyau, 1889, p. 26)

Cette référence à un outil de dressage martial, assurément, est à inscrire au procès de la pédagogie noire, combattue par Alice Miller, et qui consiste à causer du tort aux enfants – mais « pour leur bien » prétendu.

Il est encore une règle, formulée de manière implicite : le châtiment doit être *exceptionnel*. Jamais il ne doit être normalisé, au point de devenir une routine. « Rendez les réprimandes et le fouet quotidiens, l'enfant s'y habituera comme aux dragées, et cela aux dépens de son caractère. »

Guyau propose une justification éducative du châtiment corporel, qu'il avait formellement dénoncé au point de vue moral :

La justification des corrections corporelles, pendant le premier âge, c'est que, dans la vie, l'enfant subira les conséquences brutales de ses actions mais, comme ces conséquences ne suivent pas toujours l'accomplissement immédiat de l'action et que l'enfant a la vue trop courte pour prévoir l'avenir, il s'ensuit qu'il ne sait point rapprocher l'effet à la cause. Il faut qu'un châtiment corporel, infligé à la suite d'une action qu'il sait mauvaise, lui paraisse la conséquence logique de cette action, conséquence rapprochée seulement par la volonté des parents. Les petites corrections infligées aux enfants ne doivent donc jamais être à tort et à travers : elles constituent une première expérience de la sanction sociale, un premier châtiment après verdict. (Guyau, 1889, pp. 25-26)

La justification n'est donc pas morale, mais purement *sociale* ; et pour l'y préparer, il faut, artificiellement, mettre en place un environnement qui permette à l'enfant de voir le lien entre la cause (la conduite) et l'effet (l'associabilité). La sanction est la composante principale

de cet environnement, le moyen de remédier au manque d'entendement de l'enfant, qui ne perçoit pas les conséquences de son comportement.

Toutefois, on ne peut ici que rappeler les objections que nous avons faites contre une telle justification de la sanction, et qui nous sont inspirées de Guyau lui-même (dans *l'Esquisse*). D'abord, une telle sanction dresse, sans doute, la conduite ; mais améliore-t-elle la disposition *intérieure* du sujet ? On peut en douter. D'autre part, la sanction fait un pont entre la cause et les conséquences ; mais ce pont est nécessairement symbolique, et on peut questionner la nécessité de passer par l'inculcation de la *souffrance* pour faire voir ou faire comprendre. La sanction qui n'est pas accompagnée de parole n'est qu'un châtiment absurde ; la parole qui l'accompagne est essentielle ; et si tel est le cas, c'est que la sanction, comme telle, est superflue, puisque convaincre le sujet est la visée éducative. Pourquoi faudrait-il faire souffrir ? Pour satisfaire aux exigences de la future vie sociale ? Mais la vie sociale des adultes est remplie d'absurdités, d'injustices, de préjugés qu'une éducation émancipatrice devrait plutôt dénoncer que préparer.

Guyau ajoute encore qu'il faut « donner toujours une *couleur morale* au châtiment » (1889, p. 26). C'est concéder que, par lui-même, le châtiment n'en a pas – qu'il est amoral. On peut considérer que le châtiment, loin d'améliorer ou même indifférent moralement, dégrade, puisqu'il engendre, ainsi que l'a bien vu Guyau, *l'hypocrisie* : on se conforme aux attentes de celui qu'on craint, mais sans adhésion intérieure. Aussi Guyau précise que ce n'est pas « la crainte seule qu'il faut développer chez l'enfant, mais le regret moral d'avoir déplu à ses parents » (1889, p. 26). Mais à supposer qu'il faille cultiver le regret moral, en quoi la crainte aiderait-il à le susciter ? Quel lien entre un sentiment tout intérieur et la peur d'un coup extérieur ?

La réponse de Guyau est qu'entre les deux, il y a le dénominateur commun de la souffrance : « Le châtiment ne doit être qu'un *symbole* : la peine morale doit être fondue d'abord avec la peine physique, puis substituée à elle. » (1889, p. 26) L'argumentation de Guyau ne nous semble pas très claire. Veut-il dire qu'il faut créer un mécanisme associatif entre la souffrance morale et la souffrance physique ? Mais comment créer un tel lien, alors qu'on n'accède pas à la peine morale – peut-être même n'existe-t-elle pas ? On peut alors présupposer son existence : l'activation de la peine sensible éveillera la peine morale. Mais on ne voit pas alors comment on pourra substituer la peine morale à la peine physique (puisque on n'a eu accès à la peine morale que par la peine physique), et encore moins comment on

pourrait débarrasser *toute souffrance en général* de cette coloration morale. La seule issue semble être un masochisme – qui serait le produit de cette éducation par la crainte. Peut-être est-ce là l'origine de la pulsion de mort, qui ne serait pas originelle, mais un effet du châtement. Bref, l'explication de Guyau ne nous paraît guère convaincante.

### 7.3.3 L'art du souvenir ou l'efficacité du châtement

Guyau, pour achever son analyse du châtement éducatif, ajoute une remarque qui mérite d'être citée en entier :

Réprimande ou punition ne peuvent jamais produire leurs effets moraux sur l'instant même ; il faut leur laisser le temps d'agir, de prendre leur place parmi les mobiles habituels de l'enfant. *Ce n'est pas par lui-même que le châtement agit, c'est en tant que transfiguré par le souvenir.* Le temps est un facteur essentiel dans la formation de la moralité enfantine, et l'éducateur, pas plus que la nature, ne doit procéder par révolution, mais bien par évolution régulière. (Guyau, 1889, p. 27)

Ce passage précise les effets du *temps* dans le processus éducatif. Le châtement est, sur l'instant, d'une inefficacité brute, quand bien même il se révèle, par la crainte, d'une efficacité comportementale évidente. C'est la temporalité, ou plus précisément, la transfiguration opérée dans le souvenir qui se révèle éducative. Nous voudrions exposer quelle grande idée se trouve suggérée dans ces lignes, ainsi que présenter sa critique.

C'est dans *La Genèse de l'idée de temps*, œuvre posthume publiée par Fouillée en 1890, qu'on trouve une explication de ce qui paraît énigmatique dans ce texte d'*Éducation et hérédité* : pourquoi le souvenir permettrait-il la transfiguration ?

Le temps n'est pas, contrairement à ce que proposait Kant, la dimension formelle de toute intuition sensible : il s'agit pour Guyau d'un effet de perspective. Or la perspective est un art qui s'apprend, qui a des règles.

Guyau considère (dans chapitre I de la *Genèse de l'idée de temps*) ainsi que la première période du psychisme, celui de l'enfant, est une période de « confusion primitive ». Les images



se placent toutes sur le même plan : les perceptions du rêve ne sont pas distinguées de celles de la veille, l'imagination reproductrice (la mémoire) ne se distingue pas de l'imagination constructive (l'invention). La mémoire n'est pas seulement la réminiscence d'images vivantes, mais leur organisation exacte, leur reconstitution sur une ligne unique qui est celle du temps. Sans mémoire, c'est-à-dire sans l'art du souvenir, la sanction ne serait qu'une sensation éphémère, qui n'aurait pas plus d'effet que Xerxès fouettant l'Hellespont. Il faut donc qu'il y ait invention d'une mémoire.

Guyau distingue deux éléments : la forme passive du temps (que Guyau nomme encore le lit du temps) et sa forme active (le fonds actif du temps). La forme passive (analysée au chapitre II, Guyau, 2011, pp. 69-76), ou cadre du temps, requiert perception des différences (discrimination) et des ressemblances : ni l'homogène ni l'hétérogène purs ne peuvent permettre à l'esprit de construire le temps. De plus, il faut qu'il y ait mouvement volontaire, mais aussi implication affective (permettant l'intensité et le degré) : on voit ainsi que l'idée de temps est le contraire d'une idée abstraite, mais résulte de notre activité vitale. La forme du temps n'est ainsi pas *a priori*, c'est au contraire « *un ordre de représentations à la fois différentes et ressemblantes, formant une pluralité de degrés* » (2011, p. 75). La forme active du temps (chapitre III) survient grâce au désir. Le futur est l'objet du désir : c'est un « devant être » (2011, p. 79), une conquête (« *L'avenir n'est pas ce qui vient vers nous, mais ce vers quoi nous allons* », 2011, p. 79) ; le présent est l'« activité consciente et jouissant de soi » (2011, p. 79) ; le passé est le résidu de l'effort volontaire, la cristallisation intérieure des efforts successifs. Dans cette optique, le temps est « l'intervalle conscient entre le besoin et sa satisfaction, la distance entre "la coupe et les lèvres" » (2011, p. 80), produit par le mouvement volontaire dans l'espace. L'art de construire le souvenir se ramènera donc à l'art de le localiser dans l'espace, de le mettre en rapport avec d'autres représentations – sans quoi on risque toujours de confondre le souvenir (imagination reproductrice) avec une invention (imagination constructrice).

Si le souvenir est un art, il produit encore un effet esthétique sur le sujet même qui le construit. Avec le souvenir, son auteur est sujet et objet de cet art. De manière originale, Guyau remarque, dans *L'Art au point de vue sociologique* (Guyau, 2001, pp. 132-138), qu'il y a dans tout souvenir une déformation *esthétique*. En effet, l'éloignement dans le temps efface toutes les perceptions affaiblies, ce qui produit un renforcement des images les plus significatives, et tend à les rendre plus vivantes, plus belles. « Le souvenir par lui-même altère les objets, les

transforme, et cette transformation s'accomplit généralement dans un sens esthétique. Le temps agit le plus souvent sur les choses à la manière d'un artiste qui embellit tout en paraissant fidèle, par une sorte de magie propre. » Le souvenir apparaît ainsi comme un « art naturel » qui idéalise le réel, et par lequel « le ressentir est plus fort que le sentir ». Ce qui est passé semble relevé par cela-même qu'il est passé.

On comprend mieux, ainsi, ce que voulait dire Guyau lorsqu'il estime « *Ce n'est pas par lui-même que le châtement agit, c'est en tant que transfiguré par le souvenir.* » (1889, p. 27) Le souvenir du châtement est plus puissant que le châtement lui-même ; le temps, en tant qu'il est une construction auquel le châtement participe, est un vecteur de sacralisation, voire de sanctification. Tout ce qui a été vécu semble tenir de cela seul son importance, sa dignité, voire sa nécessité.

Cette remarque psychologique est capitale : la tendance à idéaliser le passé est une illusion naturelle de l'esprit humain, qui tend à conférer une autorité aux origines. On pourrait ainsi considérer que le châtement (à supposer qu'il soit juste) sera ainsi idéalisé rétrospectivement par le sujet éduqué. Mais de ce que le sujet le considère comme nécessaire, il ne s'ensuit nullement qu'il a été nécessaire. À ce titre, toutes les mesures arbitraires peuvent être légitimées – c'est-à-dire falsifiées par cette esthétique involontaire du souvenir. De ce qu'un sujet considéré comme éduqué a eu telle expérience, on ne saurait considérer, d'après son témoignage, ni que cette expérience a été une condition suffisante, ni même qu'elle a été une condition nécessaire du résultat. Il y a là, à notre avis, un vice méthodologique redoutable : le sujet, qui se considère toujours « bien élevé » (par définition : comment son critère d'appréciation pourrait-il être autre que lui-même ?), projette toujours ce qu'il a personnellement vécu avec des conditions nécessaires et suffisantes. De là le fait qu'on ne renoncera pas facilement au châtement, quand bien même il n'aurait aucun effet positif : le souvenir peut seul suffire à persuader de son effet, sur un mode qui est certes illusoire, mais qui suffit à le maintenir comme pratique légitime. Le souvenir est peut-être l'une de ces illusions dangereuses ; et compter sur cette illusion pour justifier la sanction nous paraît être une gageure pédagogique. Il y a des leviers sur lesquels il est préférable de ne pas jouer.

Le châtement peut bien avoir une valeur éducative, mais c'est à la condition expresse d'être accompagné d'affection. Mais, si l'affection est ce qu'il y a d'essentiel, pourquoi devrait-elle s'accompagner de sanction ? Si c'est l'affection qui éduque, ne pourrait-on pas considérer que toute crainte la parasite ? La valeur éducative ne vient donc pas du châtement, mais de ce

qu'il accompagne ; et comme ce qu'il accompagne peut marcher sans lui, il est, au point de vue éducatif parlant, superflu.

Le châtement peut se trouver idéalisé par sa juxtaposition avec l'affection : mais qui sait si le trait dominant ne va pas devenir la crainte, et supplanter l'amour ? Et à supposer que l'amour l'emporte, qu'est-ce qu'a ajouté la crainte, sinon une forme de fascination inquiète ?

#### **7.3.4 Guyau juge de Tolstoï : l'école de Iasnaïa Poliana**

Au chapitre V d'*Éducation et hérédité*, Guyau expose et critique le principe qui a régi l'expérience menée par Tolstoï à l'école Iasnaïa Poliana. Ce principe exclut le recours à la sanction (entendu comme système de punition/récompense), comme l'écrit Guyau :

[Tolstoï estime] que l'école n'a pas à intervenir dans l'éducation, pure affaire de famille ; que l'école ne doit ni punir ni récompenser, qu'elle n'en a pas le droit, que sa meilleure police et administration consiste à laisser aux élèves liberté absolue d'apprendre et de s'arranger entre eux comme bon leur semble. (Guyau, 1889, p. 142)

Si Guyau souhaitait établir une éducation sans sanction, il devrait se retrouver dans cette proposition de Tolstoï.

Tel n'est pas le cas. Guyau reproche à Tolstoï de reprendre les idées de Spencer (qui lui-même les tirait de Rousseau), qui réduisait l'éducation morale à une discipline des *conséquences naturelles*. Pour l'auteur d'*Éducation et hérédité*, la responsabilité qu'on apprend avec un tel système est réelle, mais limitée : c'est une responsabilité utilitaire, mais qui n'élève pas au plan moral. Il en va autrement de ce que Guyau nomme les « sanctions pédagogiques » :

[...] les vraies sanctions pédagogiques ont pour but de former le jugement moral, de faire naître, de soutenir et de développer chez l'enfant les sanctions intérieures, le plaisir et le déplaisir de la conscience, le contentement et le mécontentement de soi-même. (Guyau, 1889, p. 143)

Il nous semble que la tension est grande avec les thèses de *l'Esquisse*. La sanction se trouve clairement promue, et à deux niveaux : à un niveau extérieur et à un niveau intérieur (le premier étant le moyen d'accéder à la seconde). L'immoralité attribuée à la sanction semble bien loin !

Mais faisons jouer Guyau (de *l'Esquisse*) contre Guyau (*d'Éducation et hérédité*). D'abord : en quoi la sanction (extérieure) peut-elle faire naître la sanction intérieure ? Il ne suffit pas de l'affirmer : il faut montrer que ce lien est possible. Ensuite : cette sanction intérieure, que la sanction pédagogique a l'ambition de « faire naître » (elle n'est donc pas présente avant – auquel cas il ne suffirait pas de *l'éveiller*), est-elle vraiment de nature morale ? En quoi le confort ou l'inconfort de la conscience, donc le plaisir ou le déplaisir, sont-ils en rapport avec la volonté ? Guyau (*d'Éducation et hérédité*) ne confond-il pas ici le plan du moral et celui de la sensibilité ? A-t-on amélioré quelqu'un quand on suscité chez lui du regret ?

Guyau ajoute que le moyen de parvenir à susciter la « sanction intérieure » est l'approbation et le blâme. Mais, lorsqu'il n'est pas accompagné par un dialogue, ce procédé ne semble guère éloigné du *chantage affectif* : on soutire de l'enfant la conduite à adopter en le menaçant de le priver d'amour. De tels moyens ne valent-ils pas pour le *dressage*, et non pour *l'élévation* ?

Guyau mobilise enfin deux arguments (1889, p. 143).

Le premier s'attaque au postulat de Tolstoï, selon lequel l'éducation doit être abandonnée aux familles. L'école peut-elle ne pas *éduquer* et se contenter d'*instruire* ? Peut-être, reconnaît Guyau, ce système est-il viable « quand c'est un Tolstoï qui dirige l'école » (1889, p. 143), c'est-à-dire un enseignant doué d'un génie pédagogique, d'une réelle influence morale ; mais sa généralisation est impossible. L'influence morale (que Guyau comprend comme un effet de la *suggestion* – voir Muller, 2018, pp. 251-262) peut suffire ; mais quand elle est insuffisante, la sanction doit prendre le relais. En d'autres termes, l'élévation sans sanction est possible ; mais quand elle échoue, il faut se contenter de dresser. Et Guyau de manifester un pessimisme anthropologique qui contraste avec d'autres passages, où il estime que, trop souvent, ce ne serait pas « l'esprit de Jésus » qui anime les réunions d'enfants, mais « l'esprit du diable », c'est-à-dire « la barbarie primitive et ancestrale » (1889, p. 143). Ici, Guyau adhère implicitement à l'idée que la phylogénèse récapitule l'ontogénèse, et que l'enfant, en somme, est psychiquement comme l'homme des sociétés dites primitives, lesquels

pensent et ressentent comme l'homme des origines : l'histoire se rejoue tout entière en chaque individu. L'enfant est donc un petit primitif auquel il convient de ne pas laisser trop de liberté de crainte qu'il en abuse – thèse très en vogue à l'époque de Guyau (elle est, par exemple, partagée par Nietzsche et Freud) et très contestable.

Le second argument, déjà rencontré, est que l'école ne peut faire l'économie d'une préparation à la vie sociale, laquelle est gouvernée par des lois. Pour le Guyau d'*Éducation et hérédité*, cela implique que l'éducation, contrairement à la morale et à la croyance religieuse, ne sera pas anémique – nous ne sommes pas sûr que la pensée de Guyau soit synchroniquement cohérente.

Concluons sur Guyau.

Guyau est l'auteur qui a été philosophiquement le plus loin dans sa critique de la sanction morale : il a montré quelles difficultés (insurmontables ?) on devait affronter pour la justifier à un point de vue qui n'est pas social. Pourtant, pour une raison que nous ignorons, il semble soutenir une autre thèse dans son œuvre posthume : concession à l'exigence sociale, ou aux pratiques de son temps ? Toujours est-il que la critique morale ne le cède pas à une condamnation : l'usage de la sanction, immorale comme l'a soutenu Guyau, ne laisse pas d'être recommandée dans un registre pédagogique. Invoquer son utilité sociale ne suffit pas : il fallait montrer sa nécessité ; d'autant que Guyau estime que la sanction est à même de produire un sentiment moral, ce qu'on peut radicalement contester, en recourant à sa propre argumentation. Guyau contre Guyau, donc.

La critique de la sanction par Guyau n'a été radicale que dans *l'Esquisse*. Se plaçant à un point de vue strictement moral, celui-là même que nous proposons en parlant d'*élévation*, Guyau a délié la sanction d'une quelconque amélioration morale du sujet. Dans *Éducation et hérédité*, les thèses soutenues nous paraissent en revanche d'autant plus contestables que Guyau les avait préalablement critiquées.

#### **7.4 L'auto-sanction ou le dressage achevé : l'état agentique, ou l'obéissance sans sanction extérieure.**

Nous voudrions achever ce panorama des raisons de recourir à la sanction avec cette dernière modalité de la sanction, que Guyau semblait accepter : l'auto-sanction. Nous

entendons montrer que, loin de favoriser l'émancipation, l'auto-sanction pourrait être l'indice du dressage le plus achevé, qui ne requiert plus la sanction extérieure pour produire son effet.

La fin de l'éducation est-elle simplement de se faire obéir ?

Dans la fameuse expérience qui porte son nom, Stanley Milgram se propose de comprendre comment des sujets *a priori* non sadiques peuvent se transformer en tortionnaires légaux. Mais loin de proposer seulement une analyse descriptive sur les mécanismes de l'obéissance, Milgram s'élève à une hauteur de vue philosophique dans la mesure où il s'intéresse de manière critique aux répercussions de ses découvertes dans le domaine politique et social, démontrant que la psychologie sociale est une science incontournable pour penser philosophiquement la morale et la politique. Pour lui, les résultats qu'il a obtenus dans son laboratoire peuvent « contribuer à une théorie générale de l'obéissance dans la vie en société » (Milgram, 2017, p. 258).

Milgram précise que la soumission et l'autonomie ne sont pas des états absolus, mais plutôt des polarités.

L'homme a la double capacité d'agir suivant sa propre initiative et de s'intégrer dans des systèmes complexes en assumant certains rôles. Mais l'existence même de cette dualité suppose un compromis dans sa structure. Nous ne sommes parfaitement taillés ni pour l'autonomie complète ni pour la soumission totale. (Milgram, 2017, p. 231)

#### 7.4.1 Conditions de l'obéissance

Une certaine conception de l'éducation considère que l'éducation est *réussie* si le sujet dit éduqué est devenu obéissant et docile. La question est : obéir pour obéir peut-il constituer une fin viable pour un système éducatif ?

Au chapitre XI de son ouvrage *Soumission à l'autorité*, Milgram estime que le système de récompenses et de châtiments que l'enfant expérimente dès le plus jeune âge est à même de produire « l'intériorisation de l'ordre social » qui consiste principalement dans la soumission à l'autorité. La sanction, dans cette optique, en est une condition nécessaire :

[...] il faut compter parmi les conditions préalables de l'obéissance l'expérience familiale de l'individu, la cadre social bâti sur des systèmes d'autorité impersonnels et l'extension à tous les échelons d'une structure de récompenses où soumission et rébellion entraînent des sanctions correspondantes. (Milgram, 2017, p. 209)

Ce ne sont cependant pas les conditions suffisantes.

Pour qu'il y ait obéissance, il faut que l'autorité soit perçue comme légitime. L'avantage de l'analyse de Milgram, c'est qu'il n'a pas besoin de se prononcer sur les conditions d'une légitimité objective ou sur les qualités intrinsèques d'une autorité juste : il suffit qu'il y ait *apparence* de légitimité pour que l'état agentique se mette en place. Or cette légitimité suppose un cadre, qui permet l'appréhension d'une position dans l'ordre social. Autrement dit : l'autorité à même de produire l'état agentique n'est pas personnelle, mais sociale, même si l'assurance du dépositaire de l'autorité, sa tenue vestimentaire, et l'absence d'autorité contradictoire sont des facteurs auxiliaires dans l'obéissance qu'on soutire du sujet. La simple affirmation de l'autorité, sur un mode performatif, semble suffire à la poser.

Il faut ensuite qu'il y ait une *relation* entre l'autorité et le sujet : que celui-ci se perçoive dans un espace régi par l'autorité qu'il reconnaît.

Il faut encore que le sujet s'engage volontairement dans la relation d'autorité, créant ainsi un sentiment qualifié par Milgram d'« obligation morale » (2017, p. 213) qui permettra le maintien dans l'état agentique. La libre adhésion est le moyen le plus efficace d'obtenir l'obéissance escomptée. Avec la contrainte, la soumission ne dure que tant que pèse la menace : la sanction est tout extérieure. Au contraire, écrit Milgram :

[...] dans le cas de la soumission volontaire à une autorité légitime, les principales sanctions du refus d'obéissance émanent de l'intéressé lui-même. Elles ne dépendent pas de circonstances extérieures, mais proviennent du degré de l'engagement que le sujet estime avoir contracté. En ce sens, *l'obéissance répond à une motivation intériorisée et non à une simple cause externe.* (Milgram, 2017, p. 213)

Il faut encore qu'il ait une cohérence entre la fonction d'autorité et l'ordre qu'elle donne. En cas de décalage, l'autorité perd sa légitimité, et l'obéissance n'est plus assurée.

Il faut aussi une *idéologie justificatrice* – c'est-à-dire un système de valeurs auquel le sujet adhère implicitement et sur lequel peut s'appuyer l'autorité pour promouvoir son ascendance. Cette idéologie partagée conditionne la *spontanéité* de l'adhésion, et donc cette libre-adhésion dont nous avons vu qu'elle constituait une condition nécessaire de la soumission : en son absence, le sujet ne se sent plus lié, et l'obéissance s'amenuise.

#### **7.4.2 L'état agentique**

Lorsque les conditions sont réunies, le sujet est dit « converti à l'état agentique » (2017, p. 217) : « l'individu devient un autre être, présentant des aspects nouveaux qu'il n'est pas toujours facile de relier à sa personnalité habituelle. » (2017, p. 217) Milgram décrit ici ce que nous appelons *hétéronomie* : le sujet ne dépend plus de lui-même, mais d'une autorité extérieure.

L'état agentique n'est pas l'obéissance : « c'est seulement l'état d'organisation mentale qui augmente sa probabilité. » (2017, p. 223) C'est une disposition à l'obéissance – disposition qui n'est pas actualisée si aucun ordre n'est donné.

Milgram appelle *syntonisation* le phénomène qui fait que le sujet soumis écoute avec la plus grande attention tout ce qui vient de l'autorité, et minimise tout ce qui ne cadre avec ce qu'elle décrit. Il y a comme une *ἐποχή* (au sens phénoménologique du terme : mise entre parenthèses) des souffrances induites par les actions du sujet soumis. Sa vision du monde est comme rétrécie à ce qu'en présente l'autorité : n'existe que ce qui est présenté comme existant. Dans l'état agentique, le sujet circule dans un monde artificiel, construit par un autre, et dans lequel il essaye de se maintenir – jusqu'au déni de réalité. Dès lors, l'autorité relève de l'impersonnalité, voire du supra-humain, du sacré – l'individualité tend à s'effacer devant cette puissance impersonnelle (2017, p. 218).

L'idéologie vise à conférer du sens à un événement qui, isolé, pourrait paraître révoltant : aussi est-elle déterminante. Le paradoxe est que le sujet soumis fait l'action, mais laisse décider l'autorité du *sens* qu'elle a. Et effectivement : l'autorité ne réclame que l'obéissance ; il lui donc trouver de quoi justifier cet acte. Lorsqu'elle a trouvé l'idéologie, le



dressage de la conduite est des plus aisés : le sujet ayant abandonné son droit à penser par lui-même, il n'a qu'à faire confiance – *fides*. L'absurdité même, quand le sujet est engagé, n'est alors plus nécessairement un obstacle ; on peut transposer au plan social ce que Saint Augustin écrivait de la foi : *Credo ut intellegam*. Milgram estime ainsi que l'autorité ne peut se passer d'idéologie, et que cette dernière a pour fonction d'éviter à l'individu d'avoir la sienne : « C'est cette abdication idéologique qui constitue le fondement cognitif essentiel de l'obéissance. Si le monde ou la situation sont tels que l'autorité les définit, il s'ensuit que certains types d'actions sont légitimes. » (Milgram, 2017, p. 220) Ne pourrait-on même pas aller plus loin que Milgram, et soutenir que ce n'est pas seulement « certaines » actions qui apparaissent légitimes, mais beaucoup, y compris les pires ?

Si le sujet est amené à être dépossédé de sa faculté de penser par lui-même, il est déresponsabilisé – et conscient de l'être. Il agit, il est cause motrice ; mais comme il n'estime pas être cause finale, il accepte de ne pas coïncider avec sa conduite. Dans l'état agentique, il y a un gouffre potentiel entre ce que l'on *est* (le « moi profond » écrit Milgram, 2017, p. 221) et ce que l'on *fait*. Milgram estime que « le sens moral ne disparaît pas » : il est seulement radicalement déplacé, et l'empathie le cède à la fierté (ou l'humiliation) d'avoir mené la tâche à bien (ou non). Pour notre part, nous parlerions plutôt d'un sens *social* que *moral*, pour bien marquer la distinction entre ce sens lorsqu'il se manifeste dans l'état agentique qui considère l'acte dans la situation d'un système d'autorité (sens social) et lorsqu'il se révèle dans l'état autonome, qui considère l'acte en soi (sens moral). L'action qu'il commet n'impacte pas l'image qu'il a de lui-même : l'autorité suffit pour qu'il ait bonne opinion de lui-même, quand bien même ses actes seraient inhumains.

Milgram écrit : « la culture n'est pratiquement jamais parvenue à lui inculquer l'habitude d'exercer un contrôle personnel sur les actions prescrites par l'autorité. » (2017, p. 221) On pourrait même demander : la culture a-t-elle souvent essayé de développer l'autonomie ? Admirons le paradoxe : si l'autorité me demande de critiquer l'autorité... on ne peut pas ne pas se soumettre ! C'est dire que la culture n'a que rarement produit autre chose que du *dressage*, qui se ramène à une obéissance docile. On peut se demander si cette conséquence, que déplore Milgram, n'est pas corrélative de l'usage de la *sanction*, qui n'exige que l'intériorisation. Et Milgram ajoute cette remarque lourde de conséquences au point de vue éducatif : « C'est la raison pour laquelle cette dernière [l'habitude d'obéir] constitue un danger bien plus grave pour la survie de l'espèce humaine. » N'est-ce pas à l'éducation qu'il

revient de compenser cette tendance au dressage, la soumission à l'autorité, en promouvant l'esprit critique, l'indépendance du jugement, l'émancipation, l'autonomie ?

Contrairement à ce qu'avance Freud, ce ne serait pas la pulsion de mort (à supposer qu'elle existe) qui constitue le danger de la culture mais bien plutôt la puissante tendance à nier sa personnalité en obéissant. Autrement dit, la sanction qui dresse à obéir ne serait pas une solution : elle constituerait la cause du problème qui produit la soumission à l'autorité.

Dans l'épilogue (qui sert de chapitre XV à l'ouvrage), Milgram étend ses soupçons en craignant qu'aucune institution, fut-elle démocratique, ne peut nous protéger contre les effets de l'état agentique. Il écrit notamment ce texte remarquable de lucidité :

[...] les exigences de l'autorité promue par la voie démocratique peuvent elles aussi entrer en conflit avec la conscience. L'immigration et l'esclavage de millions de Noirs, l'extermination des Indiens d'Amérique, l'internement des citoyens américains d'origine japonaise, l'utilisation du napalm contre les populations civiles du Vietnam représentent autant de politiques impitoyables qui ont été conçues par les autorités d'un pays démocratiques et exécutées par l'ensemble de la nation avec la soumission escomptée. Dans chacun des cas, des voix se sont élevées au nom de la morale pour flétrir de telles actions, mais la réaction type du citoyen ordinaire a été d'obéir aux ordres. (2017, p. 266)

L'éducation ne doit-elle pas viser à faire émerger ces voix qui « s'élèvent », au double sens de dénonciation mais aussi d'ennoblissement de ceux qui osent affronter l'autorité sociale au nom d'une autre Autorité, plus universelle celle-là.

Une fois l'individu entré dans l'état agentique, Milgram décrit les mécanismes qui permettent de l'y maintenir.

L'action doit être aussi continue et récurrente que possible : se produit ainsi une escalade d'engagements qui justifie les actions précédentes. Le seul moyen de justifier ce

qu'on a fait consiste donc à aller jusqu'au bout. « Les premières actions ont créé un sentiment de malaise que les suivantes neutralisent. » (Milgram, 2017, p. 225)

Le rappel du libre-engagement du sujet est un puissant facteur de maintien : l'accord tacite produit un sentiment d'obligation dont il n'est pas facile de se défaire. Milgram ajoute que l'idéologie ambiante estime que le *libre-arbitre* individuel est total dans le domaine de l'action. « La conséquence pragmatique de cette idéologie est d'inciter les gens à agir *comme si* leur comportement dépendait entièrement d'eux. C'est là une appréciation singulièrement faussée des motivations déterminant l'action humaine, elle ne permet pas de formuler de pronostics justes. » (2017, p. 230) Autrement dit, cette idéologie ne prépare pas les individus à déceler les rapports d'autorité et donc à y résister. On peut estimer qu'une éducation qui souhaite dresser perpétuera cette idéologie tandis que celle qui souhaite élever verra le libre-arbitre non comme un acquis, mais comme un processus de libération.

De plus, la présence de la figure d'autorité exige que, pour désobéir, le sujet s'y confronte explicitement – ce qui est bien difficile à faire.

Enfin, le sujet désobéissant devrait affronter l'*anxiété* face à une situation inconnue. Cette anxiété, qui naît d'un acte d'opposition et, au fond, de l'expression de la liberté, peut être opposé à la tranquillité rassurante que procure l'obéissance docile à l'autorité. Cette anxiété, cette inquiétude du sujet – n'est-elle pas à cultiver, du moins en tant qu'elles sont les indices d'une responsabilisation ?

### **7.4.3 Comment résister ?**

Pourquoi certains sujets sont-ils amenés à désobéir ? Plutôt que de recourir à une explication éthique, Milgram propose de la penser en termes de *tension* – tension entre soumission et autonomie que le sujet doit résoudre. Cette tension montre que l'autorité n'est pas toute puissante, et que la conversion à l'état agentique n'est parfois que partielle. Tout le monde ne s'identifie pas à son rôle.

Il est à noter que les points de vue psychologique et logique s'opposent. « La distance, la durée et les obstacles physiques neutralisent le sens moral » (Milgram, 2017, p. 236) Que les conséquences de l'acte soient éloignées, que le sujet n'y participe que par l'intermédiaire d'un outil qui dépersonnalise la tâche, et l'action, quoique désastreuse dans ses conséquences, sera plus aisément effectuée qu'une agression directe, mais de portée bien moins fâcheuse.

Pour le *quidam*, il est plus facile de tuer mille hommes en appuyant sur un bouton que d'en tuer un de ses propres mains. L'absence de perception directe des conséquences facilite l'obéissance. Les mécanismes inhibiteurs sont comme neutralisés lorsque l'agression est distanciée : c'est pourquoi l'obéissance peut être désormais si dangereuse avec les moyens technologiques qui sont les nôtres.

Comment réduire la tension ? La plupart des sujets préfèrent des moyens mesurés – qui ont pour principal effet de maintenir la soumission. Ainsi des moyens suivants, présentés par degré croissant de sophistication intellectuelle et affective.

- La *dérobade* : l'attention exclut le rapport à l'autre. Ou on s'arrange pour ne pas le voir, ou se désintéresse de lui : l'attention exclut tout ce qui la perturbe. Le sujet résout la tension en limitant drastiquement son champ de perception : Milgram parle d'« élimination psychologique de la victime » (2017, p. 237).

- Le *refus de l'évidence* : le sujet converti à l'état agentique se livre à une interprétation consolante des faits. Ce n'est pas *possible*, donc ça n'est pas. Milgram ne l'indique pas, mais le rôle de l'idéologie est ici crucial.

- Le *degré minimum* : le sujet coopère, mais *a minima*, en ne faisant que le strict nécessaire, avec le plus de douceur et de bienveillance possible. Les ordres sont acceptés, mais tout est fait pour tenter, vainement, d'en limiter la portée : le sujet cherche à se donner bonne conscience, ce qui a pour effet de maintenir le sujet dans l'état agentique. On voit ainsi que la vertu de bienveillance ne saurait être suffisante : certes, elle minimise le mal qui est fait ; mais un moindre mal n'est pas un bien.

- Les *subterfuges* : on peut tricher, et ainsi essayer de changer implicitement les règles du jeu. L'expérience perd son sens – mais la confrontation à l'autorité est évitée. Paradoxalement, c'est une tentative vaine qui maintient là encore l'état agentique. Agir, même si c'est inutile, est un moyen d'abaisser la tension et de continuer à se soumettre.

- La *déresponsabilisation* : le sujet, lorsqu'on lui affirme qu'il n'est pas responsable des conséquences, voit sa tension drastiquement chuter.

- La *désapprobation* : en critiquant la situation, le sujet manifeste son désaccord, soulage sa tension... et ne désobéit pas nécessairement pour autant. Où l'on voit que la critique n'est pas forcément suivie d'effets, même si elle prépare la possibilité de la conversion à l'autonomie.

- La *désobéissance* : le rapport à l'autorité devient conflictuel. Milgram retrace le parcours psychologique qui y mène. D'abord, il y a le *doute intérieur* ; ce dernier prend ensuite une *forme externe* ; il peut devenir enfin *désapprobation*, laquelle peut déboucher en *menace de désobéissance*, laquelle peut enfin être mise à exécution.

Si Milgram propose une compréhension des mécanismes de l'obéissance, il est remarquable que sa compréhension de la désobéissance demeure bien plus elliptique. Autrement dit, Milgram ne dit pas pourquoi ni même comment le sujet désobéissant est parvenu à fournir cet « effort psychique considérable » (2017, p. 244). Cette désobéissance, qui s'accompagne du sentiment de déloyauté, est pourtant, confie Milgram « la preuve formelle de l'existence de valeurs nobles propres à l'espèce humaine » (2017, p. 245). La noblesse n'est pas dans la loyauté sans faille : elle réside dans la capacité à résister à l'influence de l'autorité. L'ennoblissement du genre humain, à laquelle doit participer activement l'éducation, pourra se mesurer, au moins en partie, par l'autonomie de ses membres, par leur capacité à douter, à exprimer leurs doutes, à critiquer, et à refuser la soumission. Nul doute, aux yeux de Milgram comme aux nôtres, que le dressage constitue la dérive la plus inquiétante possible de l'éducation, dans la mesure où la soumission à l'autorité est « un des dangers encourus par l'espèce humaine. » (2017, p. 279) Nous ajouterons : l'un des plus grands dangers, celui qui a contribué à perpétrer les pires horreurs dont la culture s'est rendue responsable. Le danger réside dans « la faculté qu'a l'homme de dépouiller son humanité et, pis encore, l'inéluctabilité de ce comportement quand il renonce à son individualité pour devenir partie intégrante d'une des structures hiérarchiques de la société. » (2017, p. 278) Le seul moyen de lutter contre cette tendance est de développer l'autonomie, le développement de l'individualité.

Répondons à la question posée : l'obéissance est-elle une vertu ? Socialement, oui ; mais la vertu sociale est-elle le tout de la vertu ? De manière certaine, nous pouvons répondre : non. L'obéissance est une vertu auxiliaire, bénéfique quand l'autorité est juste ; mais d'une dangerosité extrême quand cette vertu est considérée comme autotélique. Obéissance sans autonomie est le ressort de la promotion de cette « banalité du mal » évoquée par Arendt (1997). Dresser ne saurait donc être le tout de l'éducation sous peine de dégrader la finalité de celle-ci à un conformisme et une hétéronomie. Toute la difficulté est que la promotion de

l'esprit critique, de l'indépendance du jugement, de l'autonomie ne peuvent peut-être pas être promus de manière aussi systématique que l'état agentique. Nous pensons cependant que promouvoir le scepticisme, non pas comme un relativisme, mais comme une mise à l'épreuve constante (ἔλεγχος) de l'autorité, comme une exigence de sens, non pas seulement contextuel mais des actes mêmes, constitue un préalable. Ce n'est pas un hasard si c'est un éloge indirect du scepticisme que Milgram conclut son ouvrage. Citant Harold J. Laski (*The Dangers of Obedience*), on lit :

Notre devoir, si nous souhaitons que la vie ne soit pas totalement dépourvue de sens et de valeur, est de ne rien accepter qui soit en contradiction flagrante avec nos principes de base pour la seule et unique raison que la tradition ou les conventions sociales ou l'autorité nous le prescrivent. Il peut arriver que nous nous trompions, mais toute possibilité d'exprimer notre moi authentique est dès le départ vouée à l'échec si les certitudes que l'on nous demande d'accepter ne coïncident pas avec celles que nous nous sommes forgées. C'est pourquoi, partout et toujours, la condition même de la liberté est une attitude de scepticisme général et systématique vis-à-vis des critères que le pouvoir veut imposer. (Milgram, 2017, pp. 280-281)

Ajoutons, pour être complet, que Milgram ne conteste pas la nécessité de l'autorité : son parti-pris évolutionniste lui interdit d'adhérer à une solution de type anarchiste. Milgram estime ainsi que le dressage est nécessaire, à titre de rempart contre les dérives agressives individuelles. Mais il nous semble que Milgram se trompe quand il écrit :

Il serait d'ailleurs par trop simpliste de se représenter le défenseur d'une noble cause comme un individu en lutte perpétuelle avec l'autorité malveillante. La vérité est que l'essentiel de sa noblesse, les valeurs qu'il oppose à l'autorité malveillante ont-elles-mêmes leur origine dans l'autorité. (Milgram, 2017, p. 279)

Autorité contre autorité, donc : cette opposition nous paraît verser dans un relativisme qui ne prend pas la mesure du danger de l'autorité sociale (capable de sanction) relativement à l'autorité axiologique (qui se réfère à l'Autorité de la Culture). Entre ces deux obéissances (dont l'une tend à l'état agentique, l'autre à l'état autonome, par la désobéissance), il y a en une qui est éminemment plus dangereuse que l'autre – et c'est celle qui promeut la stricte obéissance. Autrement dit, sans nier la nécessité de l'autorité, nous estimons qu'il convient de distinguer l'autorité sociale, qui ne réclame que l'obéissance, de l'Autorité de la Culture, qui exige l'engagement, l'autonomie, au détriment potentiel de ses intérêts.

#### **7.4.4 L'auto-sanction : facteur de maintien dans l'état agentique.**

Quelle est la place de la sanction au sein de cette réflexion ? Dans l'expérience de Milgram, le sujet n'est pas sanctionné par l'autorité en cas de désobéissance : la seule sanction est l'auto-sanction, dont on voit qu'elle est un facteur de maintien dans l'état agentique. Ce dernier est d'autant mieux maintenu que la désobéissance est sanctionnée. On voit donc la sanction, sous sa forme réflexive aussi bien que directe, sert principalement à maintenir l'état agentique, et, à ce titre, constitue un obstacle à l'autonomie. Toute désobéissance est un danger pour l'autorité ; et la sanction apparaît comme le moyen le plus certain d'empêcher la propagation de l'insubordination. Milgram écrit :

Tant qu'elle est contenue dans de strictes limites, la défection d'un individu isolé est de peu de conséquence : il sera remplacé automatiquement. Le seul danger qui menace le fonctionnement du système militaire [nous ajouterons, pour notre part : de tout système hiérarchique], c'est la possibilité que la défection d'un de ses éléments entraîne d'autres, d'où la nécessité de l'isoler ou de le punir sévèrement de façon à décourager à l'avance de futurs émules. (Milgram, 2017, p. 270)

La sanction est donc bien, dans le cadre de cette analyse, un opérateur de dressage – et on peut se demander si, même lorsque l'autorité est juste, si le recours à la sanction n'a pas

pour effet (involontaire ?) de produire cet état agentique chez le sujet sanctionné aussi bien que ses camarades. Si bien que la sanction serait liée au dressage, non pas accidentellement, mais *substantiellement*.

Il n'y a donc pas meilleur moyen de dressage que l'auto-sanction (qui s'apparente à une auto-censure, à la mutilation intérieure de nos capacités empathiques), intériorisation achevée de l'obéissance inconditionnelle à l'autorité ; ni de pire obstacle à l'émancipation. À ce titre, il convient de radicaliser encore la thèse de Guyau dans *l'Esquisse*, et de purger l'idée d'éducation (au sens d'élévation) de l'idée même d'auto-sanction – tant le risque est que derrière cet αὐτός se tapisse non le sujet autonome, mais l'autorité qui l'aliène.



Partie III

Comment sanctionner ?

L'efficacité contestable de la sanction.

La sanction n'est pas seulement problématique quant à la fonction éducative qu'elle est censée remplir (son τέλος) : elle pose également des difficultés en tant que *moyen* de remplir cette fin hypothétique.

Première difficulté : la sanction peut-elle être à la fois juste (principe d'homogénéité) et efficace (fonction d'éducabilité) ? Deuxième difficulté : la sanction n'accroît-elle pas les inégalités ? Si bien que loin de résoudre le problème de la discipline, elle l'entérine et le renforce. Troisième difficulté : la sanction peut-elle avoir un effet positif sur l'organisme ? Les recherches biologiques récentes et moins récentes semblent lui dénier cette capacité, si bien que, de manière irrémédiable, la sanction ne saurait avoir un effet positif sur le sujet biologique qu'on sanctionne.

## **8. La sanction peut-elle être juste *et* efficace ?**

Nous proposons dans ce chapitre d'étudier les tensions inhérentes à la pratique de la sanction en éducation. À quelles conditions la sanction peut-elle être juste ? À quelles conditions la sanction peut-elle être efficace ? Ces conditions convergent-elles, ou, au contraire, divergent-elles ? La sanction peut-elle même seulement être efficace ? Peut-elle motiver ? Enfin, peut-elle seulement être juste – au sens ici qu'elle permettrait d'assurer l'égalité des sexes ?

### **8.1 Justice *versus* efficacité ?**

Supposons le caractère éducatif de la sanction établi. La question devient : *comment* devons-nous sanctionner ? Le caractère éducatif de la sanction ne se mesure pas seulement à son intention : sa mise en œuvre est déterminante. Mais n'y a-t-il pas une difficulté inhérente à une mise en œuvre pertinente (c'est-à-dire éducative) de la sanction ? Les conditions de possibilité de la sanction éducative sont-elles réalisables ? C'est ce que nous entendons montrer dans ce chapitre.

À quelles conditions la sanction peut-elle être qualifiée d'éducative ?

Deux séries de conditions peuvent être énoncées : une portant sur les principes, auxquels il convient de ne jamais déroger ; un portant sur la particularité de la situation, et qui engage un *καίρως* de la sanction, un art de l'occasion.

#### **8.1.1 Le cadre structurant (en toutes circonstances)**

Eirick Prairat rappelle, à juste titre, que la sanction, pour être crédible, ne saurait être redevable du caprice des adultes – et éminemment de l'éducateur. La loi (*nomos*) est justement là pour éviter cette dérive d'une élection dans l'ordre des sanctions : celle-ci doit, eu égard à cette exigence, être la plus impartiale possible. L'idéal ne serait-il pas de l'automatiser, même, à l'image de la sanction naturelle ? Pour éviter que la sanction (d'une conduite) ne se transforme en punition (d'un sujet), la loi doit prévaloir. L'égalité devant la loi (ce que les Grecs nommaient *ισονομία*) est la condition de la justice : la loi est cette « instance transsubjective » qui assure, par son « vivre-devant » (la loi) la cohésion du « vivre-avec ».

Pour ce faire, l'éducateur doit renoncer à penser son autorité comme une emprise ou un pouvoir. Eirick Prairat écrit : « Devenir éducateur, c'est précisément renoncer aux sirènes du pouvoir pour devenir le garant d'une loi à laquelle on est soi-même soumis. » (2003a, p. 81)

Dans cette optique, on comprend que le règne de la loi ne doit tolérer *aucune exception* : le vivre-ensemble serait compromis. La sanction est porteuse d'une finalité politique : « rappeler la loi pour préserver l'identité et la cohésion du groupe. »

### **Règles pour bien sanctionner (conditions nécessaires et non suffisantes).**

Sanctionner, c'est créer, *a minima*, une frustration chez l'être à qui elle s'adresse. Mais on aurait tort de ne voir la frustration que d'un seul côté : celui qui *applique* la sanction est certainement le grand frustré de l'affaire. Sa frustration est sans reconnaissance : elle met un terme à une prétention narcissique, qui consiste à être un éducateur aimé. Pour sanctionner, l'éducateur doit donc surmonter sa propre frustration. Celui qui renoncerait à la sanction par impuissance à surmonter cette frustration le ferait sans doute pour de bien mauvaises raisons.

Il lui faut également surmonter sa propre *colère*. Il faut distinguer deux situations : celle où la colère est réelle (même si elle n'apparaît pas dans le cas d'une retenue dans l'expression des émotions) ; et celle où la colère est affectée seulement. Or il n'est pas difficile de constater que dans la première situation, le risque d'injustice est réel : l'emportement peut conduire à des sentences démesurées. Dans la seconde situation, le risque est celui de l'effet sur le sanctionné : la colère apparente discrédite la sanction en jetant sur elle le soupçon que le cœur (*θυμός*) l'a emporté sur la raison (*νοῦς*). Dans une situation comme dans l'autre, on peut craindre ou l'injustice réelle ou l'injustice ressentie : à chaque fois, la rupture du lien est plausible. Idéalement donc, la sanction ne sera donnée que dans une absence intérieure et extérieure de colère. Il s'agit d'une *règle de modération*.

Si la colère est à proscrire, c'est qu'elle fait obstacle à la recherche d'une *proportion* entre la peine et la faute, laquelle apparaît comme condition d'une sanction juste. Il n'est pas facile de déterminer exactement en quoi consiste cette proportion (la loi du talion, invoquée comme évidente *a priori* par Kant, est très contestable), mais la recherche de l'adéquation, toujours imparfaite peut-être, est l'idéal que souhaite atteindre celui qui sanctionne, celui qui est sanctionné, et ceux qui sont les spectateurs de la sanction. Jamais une sanction disproportionnée ou injuste ne saurait avoir de dimension éducative. Tout ce qui risque de participer à cette disproportion ou injustice doit être considéré comme anti-éducatif. Dès lors, comme le rappelle Durkheim (*L'Éducation morale*, Onzième leçon), cette proportionnalité suffit à elle seule à démontrer que la fonction de la sanction ne saurait être purement préventive, car, dans ce cas, au nom de l'efficacité, rien n'interdirait de sanctionner avec la

dernière sévérité aussi bien les infractions mineures que les graves. Se trouve ainsi énoncée une *règle de proportion*.

En vertu de l'homogénéité de la loi, et sur l'exemple de la jurisprudence, il est encore requis que des situations similaires appellent des sanctions similaires (cf. Le Groupe académique et de prévention pour les adolescents à risque du rectorat de Lille, GASPARD, cité par Prairat, 2003a, p. 84).

Il convient également de tenir compte des circonstances particulières et du degré de responsabilité de celui qui s'est engagé dans l'infraction. On ne sanctionne pas de la même manière celui qui agit contre son gré (par contrainte ou par ignorance, d'après Aristote, au livre III de *l'Éthique à Nicomaque*, 2011, p. 2019 et ss.) et celui qui agit en connaissance de cause. De même, celui qui faute pour la première fois n'a pas le même degré d'implication dans la déviance que celui qui récidive : à cet égard, la sanction mérite d'être aménagée. Il s'agit d'une règle de *gradation*.

André Berge ajoute que la sanction doit être déculpabilisante et rassurante : en évitant de s'appesantir sur le passé, on libère des possibilités de reconstruction de l'avenir, à même de vivifier les confiances du sujet en son pouvoir d'amendement. La sanction ne vise pas à étouffer le sujet mais à le libérer afin qu'il puisse réintégrer le groupe. Il s'agit d'une règle de *l'inclusion*.

Toutes ces règles sont pertinentes ; mais elles ne sauraient suffire. Elles sont des conditions nécessaires, mais ne constituent pas des raisons suffisantes. Elles excluent des dérives qui, certainement, feraient de la sanction un procédé anti-éducatif. Mais de ce qu'une sanction guidée par ces règles n'est *pas* anti-éducative, il ne s'ensuit pas qu'elle soit *positivement* éducative. Aussi Eirick Prairat écrit à ce sujet que ces suggestions « ne garantissent pas la valeur éducative d'une sanction » (2003a, p. 84).

### **Principes d'une sanction éducative.**

Aussi Eirick Prairat dégage-t-il quatre principes constitutifs, à même d'assurer une fonction pédagogique à la sanction.

#### **Principe de signification**

Ce principe formule deux exigences.

La première est négative : elle énonce, pour être signifiante, les écueils à éviter.

S'adressant à un sujet, la sanction doit être *individuelle* et non *collective*. La sanction collective est inefficace et injuste : elle frustre pour les pires raisons. Quoi de pire que d'être sanctionné pour un acte qu'on n'a pas commis ?

D'autre part, la sanction ne doit pas être un *châtiment* : il faut renoncer à « faire un exemple ». L'humiliation qu'engendre une sanction animée par l'intention d'exemplarité est contraire à tout profit éducatif ; le pédagogue qui s'y adonne se déshonore ainsi que l'écrit E. Prairat (2003a, p. 86). Une telle sanction dresse peut-être, mais par l'abaissement de l'être auquel elle s'adresse en considérant l'être châtié comme un moyen (en vue d'une gestion de groupe) et non comme une fin.

Il est vrai que toute transgression porte en elle un « germe de contagiosité », selon l'heureuse formule d'E. Prairat (2003a, p. 86). La sanction peut être considérée comme le moyen d'éviter la propagation d'une conduite inappropriée – mais si l'intention est louable, tous les moyens ne sont pas bons pour la satisfaire.

On voit ici ce que la sanction ne doit pas être : collective, exemplaire (ou châtiment) ou humiliante. Ainsi que l'écrit E. Prairat : « Il ne s'agit pas de faire voir, mais de donner à penser » (2003a). Sans doute, elle peut donner à penser aux autres membres du groupe qui constatent les conséquences de la transgression : en ce sens, elle doit bien être dissuasive. Mais donne-t-elle à penser à celui qui est sanctionné ? Par quelle opération est-ce la sanction *en tant que telle* qui permet de convertir le sujet sanctionné ?

Ce n'est pas dans la sanction proprement dite qu'Eirick Prairat voit la dimension éducative mais dans la « parole » qui l'accompagne. Il s'agit de la seconde exigence, positive, qui est de « demander, écouter, mais aussi expliquer ». Le sujet sanctionné est invité à s'élever au niveau du *sens*, de lui faire comprendre pourquoi, en vue de produire cette conversion intérieure : « pas de sanction appliquée qui ne soit expliquée » (2003a, p. 87). Il est vrai que le résultat n'est jamais garanti, même avec la meilleure pédagogie qui soit : l'incertitude accompagne toujours le geste pédagogique. Mais nous pensons que cette exigence positive est la clé qui confère à la sanction toute sa dignité éducative.

Rien n'est pire qu'une sanction muette : elle serait alors absurde. C'est par la parole que la sanction se distingue de la vengeance : « la parole [...] l'empêche d'être une simple vengeance, car la vengeance est précisément ce qui n'annonce pas. » (Prairat, 2015, p. 84).

Il nous semble toutefois que cette proposition est porteuse d'une difficulté. Soit, première possibilité, la parole produit son effet, et la « conversion » a lieu : le sujet s'en trouve amélioré. Mais qu'est-ce que la sanction *ajoute* à cet effet ? Si c'est la parole qui, fondamentalement, éduque en signifiant, la sanction ne vient-elle pas se surajouter à elle comme une chose inutile au point de vue éducatif ? N'est-elle pas alors *gratuite*, puisqu'elle n'a pas comme telle, de motif pédagogique ? Soit, seconde possibilité, la parole est impuissante à éduquer : il ne reste alors que la peine sensible, laquelle se trouve alors impuissante à avoir prise sur la volonté. Elle dresse, mais n'élève pas. En quoi cette sanction non signifiante (non dans son intention mais dans ses effets) est-elle éducative ? Il n'est pas sûr alors que l'éducateur, même armé des meilleurs intentions, respecte cette maxime fondamentale : *primum non nocere*.

Autrement dit, l'élément propre de signification nous apparaît extérieur à la sanction comme telle. Il peut bien l'accompagner, mais la parole, comme puissance de conversion, peut fort bien être s'autonomiser du processus de peine ou de récompense.

### **Principe d'objectivation**

Ce principe, que nous avons déjà évoqué, illustre la distinction que nous établissons entre *sanction* et *punition*.

Dans la *punition*, il serait question (dans l'idéal-type que nous nous avons proposé) de s'adresser au sujet dans ce qu'il serait en lui-même (on parlerait alors d'un principe de subjectivation de la punition) ; dans la sanction, il serait question d'un « acte défectueux » (2003a, p. 88), acte toujours particulier donc, qu'on peut détacher de son sujet.

Avec la sanction, on n'enferme pas le sujet sanctionné dans une catégorie qui l'empêcherait d'en sortir : il y a possibilité de reconquérir la reconnaissance. Rien n'est définitif : l'être auquel s'applique la sanction est porteur d'une dignité que la sanction vient, de manière paradoxale semble-t-il, entériner. Haim Ginott parle, dans ses travaux, d'une « communication congruente » : c'est la situation qui est évaluée, et non la personne qui est jugée. Eirick Prairat commente : « La sanction éducative restreint le domaine du punissable pour ne pas avoir à se perdre dans les supputations malignes et les accusations sans fin. » (2003a, p. 89)

### Principe de privation

Nous avons, là encore, déjà rencontré ce principe.

Il s'agit de priver de l'exercice d'un droit – c'est-à-dire de limiter la liberté, d'entraver la puissance d'agir du sujet. C'est dire que tout règlement doit autant insister sur les interdits que sur les licences, afin de faire sentir au contrevenant les bénéfices de ce qu'il perd lorsqu'il transgresse les règles. Le but est de produire une frustration passagère, qui soit liée de manière explicite à la conduite incriminée. Il ne s'agit pas de faire souffrir pour souffrir, ou d'exercer son pouvoir afin de montrer celui qui commande, mais de faire regretter sa déviance au sujet, de l'inquiéter dans son sentiment de toute-puissance : autrement dit de l'intimider.

Présentée ainsi, la sanction nous semble épurée de toute la cruauté et de toute la violence qui en font, si souvent, une mauvaise alliée éducative. Non pas faire souffrir, mais incommoder *a minima* la récidive – en fait : faire souffrir, mais *aussi peu que possible*. On pourra toujours discuter du niveau de ce seuil minimum (ainsi que, peut-être, de la pertinence de viser le minimum de peine possible). Il demeure cependant une difficulté dans ce principe de privation.

En effet, ce principe (ainsi que les deux précédents) présuppose la passivité foncière du sujet à éduquer : ce dernier *subit* la sanction, quand bien même on essaye de lui expliquer (principe de signification) la raison de la sanction, en détachant ce qu'il est de ce qu'il a fait (principe d'objectivation). Le sujet est conduit, par cette sanction aussi épurée que possible de toute cruauté, à devoir s'adapter à son environnement sans que soit engagée autre chose qu'une sollicitation de sa sensibilité : son système de représentation comme telle n'est pas affecté, et si sa motivation est atteinte, elle est seulement altérée. En d'autres termes, avec cette sanction dépouillée de dolorisme, on n'a pas réussi à espérer autre chose que du *dressage*. L'élévation, l'émancipation, le développement des facultés des sujets a pu être visé (notamment dans le principe de signification), mais par un autre moyen que la sanction elle-même.

Eirick Prairat est conscient de cette difficulté. Il écrit notamment : « cette troisième disposition n'est pas encore suffisante, car la sanction ne doit pas être un mal de passion, une pure passivité, elle doit comporter une part d'activité. » (2003a, p. 90) C'est pourquoi un dernier principe est énoncé.



### Principe de socialisation ou la réparation.

« La sanction, écrit Eirick Prairat (2003a, p. 91) doit s'accompagner d'un geste du coupable à l'attention de la victime ou du groupe ». Il s'agit de promouvoir l'activité du sujet, afin de *lui faire recréer du lien*. La sanction proprement dite (la peine) ne saurait se substituer au geste même du transgresseur.

En d'autres termes, il s'agit de compléter la sanction par la *réparation*. Nous ne sommes plus dans la justice pénale (qui dispense peines et récompenses) ni dans la justice distributive (qui dispense blâmes et honneurs) mais dans la justice *restaurative*, qui vise la recréation du lien social que le crime a dissout. On passe de la dette au don, par un retour qui supplante la faute initiale.

Cette réparation peut prendre plusieurs formes à l'école. Une lettre d'excuse, un engagement. Plusieurs conditions doivent être remplies, du côté de la victime et du côté du transgresseur. D'abord, il faut que la victime consente au dialogue, accepte cette main tendue qui l'a d'abord offensée. Ensuite, il faut aussi que l'acte de réparation soit *sincère*. S'il est contraint, il perd sa valeur éducative : il redevient une simple sanction, qui dresse la conduite. Les termes utilisés par Eirick Prairat marquent d'ailleurs, nous semble-t-il, cet embarras :

La sanction *doit* [nous soulignons] s'accompagner d'un geste du coupable à l'attention de la victime ou du groupe. Ce doit être un geste d'apaisement, de *bonne volonté* [nous soulignons] qui manifeste le souci de rester solidaire. Généralement, le *coupable n'y pense pas*, il faut *l'inciter*, lui faire comprendre que ce geste aussi est un signe [...] (Prairat, 2003a, p. 91)

Quel sens donner à ce *devoir* ? S'agit-il d'une obligation morale, au sens d'un choix volontaire que la volonté s'impose à elle-même ? Ou bien d'une nécessité pour l'éducateur, qui peut employer des moyens coercitifs pour imposer cette réparation ? Mais quelle valeur aura-t-elle, surtout si « le coupable n'y pense pas » ? Comment l'y « inciter », comment contraindre à cette « bonne volonté » ? Il nous semble que si la réparation n'émane pas du sujet, elle n'est alors qu'une sanction dont l'effet éducatif est simplement celui du dressage.

E. Prairat ajoute « la sanction peut s'accompagner, voire se réduire à un acte de réparation ». Nous agréons entièrement à cette proposition avec une réserve toutefois : il nous semble que la réparation n'est pas une sanction. La sanction, par définition, promeut une peine, aussi minime soit-elle : supprimons cette dernière, nous supprimons la sanction du même coup. La réparation peut être pensée comme accompagnant la sanction ; mais elle peut être aussi être pensée comme indépendante de la sanction. L'idéal éducatif est de faire émerger la réparation afin d'activer le sujet déviant, afin qu'il se réintègre lui-même. Ce réflexif marque l'intention éducative, qui vise à rendre le sujet aussi actif (et donc aussi peu passif) que possible. Élever un sujet, c'est toujours l'élever avec son soutien ; mieux, c'est seulement *l'aider* à s'élever lui-même. Or la réparation élève le sujet, en lui donnant le pouvoir de reprendre les choses en main.

Le droit nous informe que la justice restaurative est indépendante de la justice pénale : il s'agit d'une « pratique complémentaire » (selon le Ministère de la Justice) à la peine qui ne s'y substitue pas. Telle est peut-être la différence entre le droit et l'éducation : là où le droit affirme la primauté et le caractère incontournable de la justice pénale, l'éducation peut être amenée, en mettant en place des dispositifs appropriés, à y renoncer. Cette primauté éducative de la réparation par Eirick Prairat, qui active du lien par le sujet, produisant ainsi sens et ré-intégration, pourrait le suggérer.

Pourquoi la réparation est-elle efficace au point de vue éducatif ? En quoi est-elle un principe activant ? Il nous semble que sa force provient du décentrement qui l'accompagne : en prenant en compte les perspectives d'autrui, on reconnaît la relativité de son propre point de vue. Il s'agit autant d'une activité intellectuelle qu'affective. Par l'imagination, je m'arrache à l'égoïsme spontané ; par l'empathie, j'éprouve ce qu'autrui ressent. Nous pensons qu'il ne faut minimiser l'importance ni de la raison ni des affects dans la question morale : tous deux ont une place qui nous paraît irremplaçable. L'affect sans la raison est aveugle ; la raison sans empathie est cynique.

Faut-il craindre que la réparation ne réactive « le phantasme de toute-puissance », ainsi que l'écrit M. Schneider (cité par Prairat, 2003a, p. 94) ? Cette crainte semble légitimer le fait d'accompagner la réparation d'une sanction. Mais à quoi servirait alors la sanction sinon à *humilier* (c'est-à-dire forcer à rendre humble) ? De plus, il nous paraît que ce fameux

phantasme est davantage affirmé que démontré : cette prétendue toute-puissance, du reste, n'est-elle autre chose que l'affirmation de l'existence de pulsions destructrices, dont le statut est, nous l'avons vu, problématique ? Il nous semble qu'en suspectant ainsi la réparation d'une « posture démiurgique » et d'une « illusion d'un temps réversible » (Prairat, 2003a, p. 95), on tombe précisément dans un travers dénoncé précédemment : celui des « supputations malignes et les accusations sans fin » (p. 89). Certes, on peut toujours soupçonner que « qui fait l'ange fait la bête » (fragment 678 dans l'édition Lafuma, Pascal, 1972, p. 590) – mais penser le problème en termes de phantasme de toute puissance, n'est-ce pas se condamner à l'aporie de l'apologie du dressage, en désespérant *a priori* de ne pouvoir élever ? Il y a là un cercle dont on ne peut sortir que par un postulat de socratisme, qui, croyons-nous, est le nerf de la pensée de l'éducation : le mal n'est commis que par erreur ; le déviant ne l'est pas de son gré, il se trompe seulement. On dénoncera peut-être cet optimisme qui, sans doute, se marie assez mal à une effectivité entropique ; mais l'abandonner tout à fait, n'est-ce pas se condamner aux affres du dressage ? En tant qu'éducateurs, il semble que nous n'avons d'autre choix que celui d'être socratique ou d'être de vulgaires dresseurs. Peut-être est-ce là la frustration ultime de l'éducateur ?

### 8.1.2 Adapter la sanction : au gré des circonstances

« Au gré des circonstances » ne signifie en aucun cas : « selon le sens du vent ». Il ne s'agit pas de défendre un usage de la sanction qui soit *arbitraire*, mais qui circonstancié, et ce en fonction d'un *arbitre*. Les principes sont justement là pour éviter de sombrer dans l'arbitraire. Il n'en demeure pas que la situation particulière, *hic et nunc*, ne se laisse pas subsumer sous la loi. L'éducateur est censé être cet arbitre, cet intermédiaire entre les principes et à la réalité sensible, entre l'être des lois, toujours identique à lui-même, et le devenir de la situation particulière.

#### **Derechef : νόμος καί ἄνομος**

Platon avait déjà énoncé cette insuffisance de la loi. Dans le *Politique* (294a-b), il écrit :

La loi ne pourrait jamais embrasser avec exactitude ce qui est le meilleur et le plus juste pour tous au même instant, et prescrire ainsi ce qui est le mieux. Car les

dissimilitudes sont telles entre les hommes et entre les actions, sans compter que presque jamais aucune des affaires humaines ne demeure pour ainsi dire en repos, que cela interdit à toute technique de prendre un parti simple qui vaudrait, en quelque domaine que ce soit, pour tous les cas et pour toujours. (Platon, 2008, pp. 1412-1413)

La loi est homogène et générale : elle ne saurait donc circonscrire le cas particulier, qui est unique. La loi est fixe et rigide ; le devenir auquel elle s'applique est ondoyant. Il y a inadéquation constitutive de la loi et du cas particulier. L'application brute, simple de la loi est non idiote (au sens d' ἴδιος, « propre », « particulier »), et par là même vaniteuse et stupide :

[...] c'est à cela même que tend la loi, à la façon d'un homme sûr de lui et ignorant qui ne permettrait à personne de rien faire qui aille contre ses consignes et ne souffrirait non plus aucune question, et cela même s'il vient à quelqu'un une idée nouvelle qui vaille mieux que les consignes qu'il avait formulées. (Platon, 2008, 496b-c, p. 1413)

La fermeté de la loi qui semblait faire sa qualité peut se renverser en son contraire, et devenir vecteur de stagnation, impropre à se saisir de l'originalité qu'elle rencontre. Aussi se conformer à la loi ne saurait constituer le *nec plus ultra* d'une pratique visant l'adaptation au cas particulier : « N'est-il donc pas impossible que ce qui reste toujours simple s'adapte à ce qui ne l'est jamais ? » Il faut donc l'exercice du jugement pour pallier cette déficience. Car la loi, n'en doutons pas davantage que Platon, est nécessaire : « la règle qui convient au plus grand nombre dans la plupart des cas » (295a) ; mais elle est insuffisante.

De même, en éducation, les principes sont nécessaires, mais ils ne sont pas suffisants : ils doivent être nuancés. À supposer que la sanction soit nécessaire (tel est le postulat de ce chapitre), la question est : comment doit-on l'appliquer ? Faut-il qu'elle soit *systematique*, à l'image d'une conséquence naturelle, en cas de transgression ? νόμος doit-il régner en maître ? Le droit (du moins le droit pénal), qui n'est que *nomos*, ne peut donner qu'une réponse positive

à cette question. La question est donc : n'y a-t-il pas, en éducation, une place à faire pour ἄνομος, l'anomie qui n'est pas à un retour à Χάος ou Θέμις ?

Il faut se garder de prendre ce terme d'*anomie* pour une incitation à la transgression ou une zone de non-droit, donc de danger et d'insécurité : l'anomie n'est pas le παράνομος (ce qui désigne généralement en grec la violence liée à l'absence de loi), à moins de présupposer que le désordre émerge spontanément là où ne règne pas la dure loi. Par anomie, nous entendons plutôt l'initiative heureuse, libre et individuelle qui invente une solution nouvelle devant une situation nouvelle ; réponse inventive, imprévisible, originale et créatrice, qui ne résulte pas seulement de l'application de routines. Rappelons la distinction entre algorithme et routine : l'algorithme consiste en une série finie de règles dont l'application produit un résultat avec certitude tandis que la routine consiste en une application de règles en milieu incertain, et dont le résultat n'est jamais garanti. Les routines sont non exhaustives : il n'y a pas de garantie de résultat. L'anomie désigne la marge de manœuvre dont dispose le sujet (ici : l'éducateur) quand la loi cesse de proscrire ou de prescrire : elle s'oppose à l'autonomie kantienne dans la mesure où l'autonomie désigne chez Kant cet arrachement à la sensibilité pour n'obéir qu'à la seule prescription *a priori* de la raison, prescription homogène qui énonce un modèle absolu et unique de conduite. L'autonomie désigne en ce sens un idéal homogène, tandis que l'anomie invite à penser l'hétérogénéité de la conduite.

En ce sens, l'anomie semble anticiper ce qu'Edgar Morin nomme l'auto-éthique. On lit, dans *La Méthode* :

L'éthique individualisée ou auto-éthique est une émergence, c'est-à-dire une qualité qui ne peut apparaître que dans des conditions historiques et culturelles d'individualisation qui comportent l'érosion et souvent la dissolution des éthiques traditionnelles, c'est-à-dire la dégradation du primat de la coutume "règle primitive du devoir", l'amoindrissement de la puissance de la religion, la diminution (du reste très inégale) de la présence intime en soi du surmoi civique. (Morin, 2004, p. 108)

Quand l'empire de l'autorité décroît, sous ses diverses formes historiques, l'initiative revient de plus en plus à l'individu, qui doit prendre en charge de se créer son obligation. Sans

fondement, mais non sans (res)source vive, «Le sujet éprouve en lui la vitalité du principe altruiste d'inclusion, il ressent les appels à la solidarité pour les siens » : c'est là, nous semble-t-il exactement, la morale anomique esquissée par Guyau.

L'anomie est la mise en œuvre du *génie* (ici : génie éducatif), au sens quasi kantien du terme (tel que le comprend le §46 de la *Critique de la faculté de juger*) : talent d'invention de règles que les connaissances ne suffisent pas à engendrer. Mais ce talent n'est pas *naturel* (Kant parle de don par nature pour le génie, ce qui revient à invoquer un mystère) et ne concerne pas le domaine de la science ou l'art, mais celui de la *morale*. On peut le qualifier d'exemplaire, mais à la condition de préciser : cette exemplarité n'en fait pas un modèle à imiter (puisque nous nions la possibilité d'une reproductibilité mécanique du génie pédagogique) mais une source d'inspiration, laquelle requiert un travail d'appropriation pour retraduire en ses termes propres cette coïncidence inédite qu'un autre a su créer. Nous souscrivons à cette belle analyse de Kant – mais en déplaçant la proposition de l'art à la morale :

Aussi le produit d'un génie n'est pas un exemple à imiter, mais un héritage exemplaire pour un autre génie, l'éveillant au sentiment de sa propre originalité et l'incitant à exercer son indépendance vis-à-vis des règles de l'art, de telle sorte que celui-ci reçoive par là même une nouvelle règle et que, ce faisant, le talent se montre exemplaire. (Kant, 2000, §49)

L'excellence éducative se conjugue toujours au pluriel : elle est foncièrement protéiforme, même au sein d'une seule carrière. L'anomie (ainsi que nous l'avons déjà proposé, L. Muller, 2018, p. 200) désigne ainsi le *style* moral que le sujet se trouve. Ajoutons que cet idéal pluriel vaut tant pour l'éducateur que pour l'éduqué : faire avec ce qu'on est pour devenir ce qu'on est. L'autonomie arrache à la spontanéité ; mais ce n'est guère satisfaisant, car on ne peut jamais totalement la congédier, et nous pensons même qu'elle peut être orientée de manière heureuse. Après tout, la spontanéité même est encore une ressource qu'il serait déraisonnable de nier. Kant se trompe quand il oppose nature et liberté, phénomène et noumène. « Le *noumène*, au sens *moral* et non purement négatif, c'est nous qui le faisons »

écrit ainsi Guyau dans *l'Esquisse* (1985, p. 144). Le monde de la culture ne relève pas d'un monde intelligible qui ne doit rien à la nature : il n'est rien d'autre (mais rien de *moins*) que la *spiritualisation* de celle-ci.

Dès lors, pour en revenir à notre problème de la sanction, l'anomie désigne cet élan qui adapte la loi aux circonstances. Il y a des rappels à la loi qui sont salvateurs ; il en est d'autres qui, à l'occasion, sont déplacés, et résonnent (sans faire raisonner !) comme de vaines « leçons de morale » qui, jamais, n'ont su produire d'effets éducatifs véritables, et qui n'apprennent qu'une chose à ceux qui les subissent : l'ennui.

### **Réduire les interventions.**

C'est dans cette optique qu'on peut estimer que l'efficacité éducative est liée à un interventionnisme qui sait s'économiser. Non pas un indolent « laisser faire » – mais un énergique « laissez faire », qui frustré l'éducateur. Un rappel incessant de la loi est sans doute formellement acceptable (conforme au légalisme), mais peut s'avérer pesant et inapproprié à un contexte d'apprentissage.

La fermeté, sans doute, est une bonne chose : elle montre que la parole de l'éducateur ne doit pas être prise à la légère, qu'elle n'est pas *flatus vocis*. Pourtant, tous les pédagogues semblent s'accorder sur l'importance de ne pas multiplier le recours à la sanction sous peine de voir son efficacité s'amenuiser. Donner l'image d'un formalisme peut s'avérer être un moyen, non de créer du lien, mais de le perdre. Or si la sanction ne permet pas de retisser du lien, elle est, sur le plan éducatif, un échec.

C'est ce qu'écrit Eirick Prairat :

Si sanctionner c'est prendre un risque, la première parade consiste à réduire les interventions : ne pas se crisper sur les peccadilles, sur les "gamineries" comme le dit Don Bosco. [...] Jean-Baptiste de La Salle suggère, en certaines circonstances, de "faire semblant d'ignorer" tout comme Jouvancy ou Mme de Maintenon. (Prairat, 2003a, p. 70)

Eirick Prairat parle ainsi de « tolérance pédagogique pratique » et même, plus précisément, de « prudence pédagogique ». On sait que la prudence (ou sagacité comme le traduit Bodéüs) est la vertu pratique par excellence, d'après Aristote (livre VI de l'*Éthique à Nicomaque*) : elle est la vertu intellectuelle qui permet de délibérer sur les moyens dans le monde sub-lunaire, puisqu'elle « concerne les affaires humaines » (1141b5, 2011, p. 2111). Elle n'est ni science (qui porte sur le nécessaire) ni art (qui est productif) : la φρόνησις est disposition pratique qui porte non sur le choix (objet de la vertu éthique) mais sur le *critère* du choix (« accompagnée de règle vraie »), et concerne exclusivement les affaires humaines (voir Aubenque, 1963, p. 34). La prudence, comme le note judicieusement Pierre Aubenque, ne relève pas de la *transmission* (« il y faut des médiations moins transparentes que celles des discours éducatifs », 1963, p. 60), mais de la *reprise* : le rapport à l'expérience n'est pas celui d'un savoir appris, mais d'un savoir vécu, incommunicable, vital (Aubenque, 1963., p. 59).

Si la rupture du lien est l'écueil pédagogique à éviter absolument, n'est-ce pas poser qu'il faut aménager un art des *exceptions* ? Savoir fermer les yeux, renoncer à l'empire brut de la lettre de la loi – au profit du règne de son *esprit* ? N'est-ce pas faire la promotion de l'anomie ?

Dès lors n'y a-t-il un dilemme qui apparaît dans l'art d'éduquer ? Faut-il suivre la loi scrupuleusement ? Ou bien faut-il savoir, à l'occasion, s'en affranchir ? Que risque-t-on à faire de l'éducation une zone hors-droit ; mais que perdrait-on à réduire l'action pédagogique à l'application mécanique et aveugle de la loi ? Cette contrariété nous paraît difficilement dépassable, et entache la sanction d'une ambiguïté : pour maintenir l'ordre et rester dans le cadre du droit, elle *doit* être appliquée ; mais l'attachement aux circonstances impose parfois de la suspendre. La transgression doit-elle être toujours sanctionnée ? En principe, oui, car il serait *injuste* que la loi ne s'applique pas de manière homogène ; mais l'art éducatif, art des circonstances, nous révèle que ce serait *inefficace* et *contreproductif*. La sanction juste n'est parfois pas éducative ; quant à l'absence de sanction, elle peut apparaître comme éducative, au risque de l'injustice légale. *La justesse pédagogique ou la justice juridique* : c'est dans le cas de la sanction que cette tension apparaît de la manière la plus manifeste. La question est : peut-on dépasser cette tension ?

*Mutatis mutandis*, il y va de cette tension comme de celle qui, chez Aristote, articule justice et honnêteté (ἐπιεικής, que Tricot traduit par *équité*). On sait que, pour le Stagirite (livre V de l'*Éthique à Nicomaque*), l'honnêteté est le correctif de la justice légale : « Et voilà quelle



est la nature de l'honnête : un correctif de la loi [ἐπανόρθωμα νόμου] dans les limites où elle est prise en défaut en raison de son universalité [διὰ τὸ καθόλου]. » (1137b, 2011, p. 2098). Et Aristote invoque un argument qui rappelle le *Politique* de Platon :

Chaque fois donc que la loi se prononce en termes généraux et que survient un cas qui, sur ce point, fait exception à la règle générale, il est alors normal, dans les limites du détail que laisse de côté le législateur et que n'a pas touché sa formule trop simple, de corriger le défaut : c'est précisément le correctif que le législateur lui-même aurait apporté explicitement s'il avait été dans cette situation et qu'il aurait précisé, s'il avait su, dans un article de loi. (Aristote, 1137b, 2011, p. 2098)

C'est dire que l'honnêteté préjuge de l'intention du législateur et de l'esprit dans lequel il a établi ses lois. C'est dire aussi que l'honnêteté est plus juste que le légalisme – toute la difficulté est que l'honnêteté a affaire avec l'indéterminé (ἀόριστος) ; or « l'indéterminé a en effet pour règle un outil lui aussi indéterminé » (Aristote, 2011, p. 2099) Et Aristote ajoute : « l'individu qui n'épluche pas la loi au mauvais sens du terme, mais incline à accepter moins que son droit, bien qu'il ait le secours de la loi, celui-là est un honnête homme. » (1138a) Il nous semble que l'éducateur se retrouve exactement dans cette situation : en refusant la sanction, il accepte moins que son droit, il se frustre, mais au nom d'une justice adaptée aux circonstances. On peut objecter que la sanction n'est pas seulement un droit de l'éducateur mais un devoir à l'égard de l'élève. C'est réactiver alors la tension sous la forme : justice légale – honnêteté.

Nous reviendrons sur cette difficulté car elle nous paraît constitutive de la sanction juste. Mais on peut remarquer que cette difficulté est si sérieuse qu'il faut trouver des dispositifs permettant de justifier l'absence de sanction.

### **Le paradoxe de la sanction répétée**

Rien n'est pire, donc, qu'une sanction répétée : elle produit une habitude dommageable à toute élévation et même à tout dressage. Dans un passage remarquable des

*Confessions*, Rousseau évoque les mauvais traitements que sa conduite s'était attirée. La sanction poursuit le but de *dresser* la conduite : elle cherche à dissuader en s'adressant à l'intérêt des sens. Mais son effet est tout autre : si elle paye la transgression de coups (physiques ou symboliques), elle fait entrer la conduite dans une zone de calcul économique, en termes de coût et d'avantage, et l'*autorise* donc. Une sanction qui ne s'économise pas devient donc, paradoxalement, un principe d'autorisation, lui faisant perdre pleinement sa visée de dissuasion. De plus, elle possède un effet personologique fâcheux, qui contredit le principe d'objectivation énoncé plus haut, et qui consiste faire remonter la qualité de l'acte à l'acteur, du vice au vicieux : l'acte de friponnerie finit devenir l'acte d'un fripon, dont le destin est d'être châtié. Dès lors, la transgression s'accompagne du pire compagnon possible au point de vue éducatif : l'indifférence due au sentiment d'être ajusté à son acte. Une sanction répétée est une *suggestion d'état*, qui réduit le possible à sa pire version, et scelle le destin de l'être à qui elle s'applique.

Bientôt, à force d'essuyer de mauvais traitements, j'y devins moins sensible ; ils me parurent enfin une sorte de compensation du vol, qui me mettait en droit de le continuer. Au lieu de retourner les yeux en arrière et de regarder la punition, je les portais en avant et je regardais la vengeance. Je jugeais que me battre comme fripon, c'était m'autoriser à l'être. Je trouvais que voler et être battu allaient ensemble, et constituaient en quelque sorte un état, et qu'en remplissant la partie de cet état qui dépendait de moi, je pouvais laisser le soin de l'autre à mon maître. Sur cette idée je me mis à voler plus tranquillement qu'auparavant. Je me disais : Qu'en arrivera-t-il enfin ? Je serai battu. Soit : je suis fait pour l'être. (Rousseau, 1967, pp. 132-133)

Rousseau analyse donc très finement les conditions qui entretiennent la mauvaise conduite et l'appellent même en retour : la sanction à outrance n'est pas le remède, mais la cause même du mal en autorisant une intériorisation de médiocrité. Or à ce sentiment de médiocrité, on ne peut répondre que par toujours plus de médiocrité. Répétons-le : *les êtres faits par la sanction finissent par être faits pour la sanction*.

## **8.2 La sanction peut-elle être efficace ?**

Thomas Gordon, disciple de Carl Rogers, entend montrer que les conditions de possibilité de la sanction, sous sa forme de punition ou de récompense (sans renoncer au principe d'objectivation énoncé en 5.1.2), implique l'impossibilité de son exécution.

### **8.2.1 La sanction punitive**

Thomas Gordon estime que, pour être efficace, la sanction doit répondre à un certain nombre de critères, qui requiert une connaissance technique. Il en énonce ainsi cinq :

1. Un comportement puni doit être systématiquement puni.
2. La punition doit suivre immédiatement le comportement indésirable.
3. La punition ne doit pas être infligée en présence des autres enfants, par crainte de gêner l'enfant pris en faute et de le rendre agressif envers l'adulte.
4. La personne qui punit doit veiller à ce que le comportement fautif ne soit jamais récompensé.
5. Les enfants ne doivent pas être punis trop sévèrement ni trop souvent, car ils risqueraient de se replier sur eux-mêmes (cesser de faire des efforts, quitter la pièce ou l'école, s'enfuir de la maison, abandonner l'équipe, s'évader dans l'alcool et les drogues). (Gordon, 2013, pp. 78-79)

Commentons brièvement.

La première règle repose sur l'homogénéité de la conduite de l'enseignant. Si celui-ci est juste, il doit réagir de la même manière devant chaque situation similaire. C'est un principe de cohérence : « *une fois puni, toujours puni* » (2013, p. 79)

Toutefois, Gordon remarque que ce principe est absolument inapplicable – nous l'avons remarqué (en 8.1.2). Si chaque comportement proscrit devait être sanctionné, il n'y aurait plus de temps consacré à l'enseignement.

Dès lors que ce principe ne peut plus être formellement appliqué, la sanction ne peut plus être considérée comme une conséquence logique, comme naturelle et inévitable : la possibilité d'échapper à la sanction ruine son caractère de *menace*. Même si l'éducation ne vise que le dressage, on voit qu'elle ne saurait parvenir à remplir ce rôle de manière infaillible, du simple fait que son application parfaite est impossible.

La deuxième règle énonce qu'il faut sanctionner rapidement – aussitôt que possible. Le délai qui s'installe entre la transgression et la sanction en réduit l'efficacité : le sujet sanctionné est moins à même de faire le lien. Mais la sanction rapide doit être appropriée ; or il y a chance pour qu'il y ait précipitation, voire un engagement affectif (telle la colère) qui met à mal l'idéal de justice censé animer la sanction. Enfin, comme le remarque Gordon, à supposer qu'on parvienne à réduire l'écart entre la transgression et la sanction, on n'aurait d'autre choix, en classe, que de sanctionner l'élève devant ses camarades – transgressant ainsi la règle 3.

Concernant la règle 4 (« *ne jamais récompenser un comportement indésirable* »), elle suppose une entente de tous les acteurs éducatifs qui confine au système. Cette entente n'engage pas seulement une cohérence pédagogique (sur le contenu des enseignements et la manière de les proposer), mais une uniformité de caractère et d'attentes, puisqu'il faut avoir les mêmes zones d'acceptation et d'intolérance – chose qu'on ne sait parfois pas avant de les avoir éprouvées, *in vivo* ! Ajoutons qu'il ne faut pas seulement que les éducateurs (enseignants, parents, personnels de vie scolaire, etc.) s'accordent sur tout : il faudrait encore contrôler jusqu'aux fréquentations de l'être à éduquer. Si la transgression est encouragée par les camarades (et il suffit d'un sourire, d'un clin d'œil), celui qui transgresse a sa récompense – et il est *impossible* d'exclure cette possibilité. Pour que la sanction produise irrémédiablement son effet, il faudrait contrôler chaque paramètre de l'environnement : n'est-ce pas là une éducation totalisante qui ressemble à s'y méprendre à une éducation totalitaire ? Une telle éducation peut bien valoir dans les fictions (à cet égard, *Émile ou l'éducation* de Rousseau assume pleinement son statut de fiction anthropologique, irréaliste ; Rousseau n'a de cesse de décourager le lecteur de s'essayer à ce qu'il décrit), elle ne peut qu'être inefficace en pratique. Que d'efforts pour qu'un incident vienne tout irrémédiablement renverser !

Prenons enfin la cinquième règle, qui consiste à éviter les sanctions trop fréquentes ou trop sévères. Nous avons déjà vu que la recherche de l'efficacité exige de ne pas recourir systématiquement à la sanction – mais cela enfreint manifestement la première règle, qui exige qu'une déviance soit automatiquement sanctionnée, et cela même en supposant une sanction parfaitement proportionnée.

Gordon ajoute que les punitions faibles sont peu efficaces (2013, p. 91) ; quant aux punitions sévères, elles risquent souvent une escalade qui conduit à une inflation des châtiments. Outre son danger (réel), la sanction qui s'exacerbe finit par un atteindre un *maximum* qu'elle ne pourra plus dépasser : la sanction, *ultima ratio*, est prise à son propre piège de devoir toujours surenchérir sur elle-même. User de la sanction, c'est toujours se risquer à en abuser ensuite ; et à abuser de la sanction, on finit irrémédiablement par en manquer : il ne faudrait jamais atteindre le dernier degré de sanction sous peine d'épuiser entièrement son effet intimidant. Et cette réflexion vaut dès l'apparition de la sanction la moins sévère : son actualité la désacralise, son effectivité lui faire perdre sa mystique. La sanction la plus efficace n'est-elle pas celle qui ne se met pas à exécution ?

Mais surtout, Gordon estime que « La punition (ou la menace de punir) peut, à l'occasion, dissuader les enfants d'adopter certains comportements inacceptables. Mais elle le fait seulement quand l'enfant est en *présence du contrôleur*. Dès que le parent ou l'enseignant ayant donné la punition s'en va, les enfants reprennent le comportement incriminé, parfois même plus souvent ou plus fortement qu'auparavant. » (2013, p. 87) Telle est la limite *essentielle* du dressage : la conduite est soumise tant que dure la menace de sanction ; mais rien ne garantit qu'elle le restera dès que la menace disparaîtra. Si la cause de la discipline est extérieure au sujet « éduqué », il y a tout lieu de penser que la discipline en question cessera avec l'évanouissement de sa cause.

Dès lors, il nous faut répondre à la question : les punitions fonctionnent-elles ? Sont-elles à même de réduire les comportements non désirables ?

La réponse, d'après J. Reeve, est négative :

Nous critiquons, nous jetons des regards glacés, nous nous plaignons, nous retirons des privilèges, nous donnons la fessée et nous recourons à des dizaines

d'autres événements extrinsèques pour obtenir des autres qu'ils arrêtent leur comportement indésirable. Mais la recherche montre que la punition est une stratégie motivationnelle inefficace [...]. Pire encore, la punition génère de manière fiable un certain nombre d' "effets secondaires" inquiétants et non intentionnels, comme l'émotivité négative (elle induit des pleurs, des cris, de la peur), l'affaiblissement de la relation entre celui qui punit et celui qui est puni, et le modelage négatif de la réaction face aux comportements indésirables des autres. (Reeve, 2017, p. 138)

Jane Nelsen (*La Discipline positive*, 2012) estime que la punition ne peut générer que des affects contreproductifs. La critique de J. Nelsen vise l'efficacité en trompe-l'œil de la punition, puisqu'il y aurait un hiatus entre des « résultats immédiats », qui mettent « un terme immédiat au comportement inapproprié de l'enfant » (2012, p. 32), et ce que l'enfant en retient à long terme.

Car, et voilà la question essentielle, qu'est-ce que l'enfant retient de la punition ? J. Nelsen évoque les « 4 "R" de la punition » (2012, p. 33) : la rancœur (qui suscite le sentiment d'injustice) ; la revanche (qui éveille le sentiment de se venger) ; la rébellion (qui provoque l'envie de contredire pour préserver sa liberté) ; le retrait (qui motive une pernicieuse dissimulation). Dans tous les cas, celui qui subit la punition voit l'estime qu'il a de lui-même se dégrader : en menaçant, la punition prend toujours le risque d'humilier, et de provoquer ressentiment, honte, culpabilité, mépris de soi – et même un ressentiment actif. Le cercle vicieux consisterait alors à punir de nouveau, induisant ce que J. Nelsen nomme un « cycle de revanche » (2012, p. 153). On ne peut alors qu'accréditer sa proposition : « la petite bataille gagnée à court terme masque la grande guerre perdue en termes de véritable éducation » (2012, p. 154). N'en va-t-il pas de même chaque fois qu'on cède à la tentation du *dressage* ?

L'efficacité spectaculaire de la sanction à court terme constitue donc un effet pervers par excellence, puisqu'elle ruine la légitime confiance que l'enfant pourrait avoir en ses capacités. C'est donc à bon droit que J. Nelsen demande : « D'où nous vient cette folle idée que pour qu'un enfant se conduise mieux, il faut d'abord qu'il se sente dévalorisé ? » (2012, p. 33)

### 8.2.2 La sanction récompense

Nous avons vu que la récompense était plus motivante que la punition. Cela ne signifie pas que ce gain d'efficacité la rende fondamentalement efficace : on ne sort pas d'un système de contrôle de la conduite *via* la sollicitation. Que celle-ci porte sur le plaisir n'en change pas fondamentalement la nature – et si l'espoir (de récompense) vaut mieux que la crainte (de punition), ce n'est pas à dire qu'une éducation ambitieuse ne doit pas se placer par-delà espoir et crainte.

Pour Gordon, pas davantage que la sanction-punition, la sanction-récompense ne saurait être efficace. Il faudrait pour cela réunir un certain nombre de conditions qui sont incompatibles entre elles, et qui sont de surcroît chacune irréalisables. Autrement dit, une récompense à même de dresser la conduite est impossible à mettre en œuvre : elle ne saurait donc être éducative.

Reconstruisons son argumentation, par moment assez elliptique.

La récompense fait partie des « méthodes de contrôle » (2013, p. 49) dont Gordon souhaite purger l'éducation. Il estime que, de même que la peine, la récompense un moyen « de maîtriser le comportement des enfants » (p. 49), utilisé aussi bien dans un cadre public (l'école) que privé (la famille). Or, de même que pour les sanctions punitives, la distribution de récompenses « exige une grande rigueur technique de la part du contrôleur » pour prétendre à l'efficacité. Ainsi « modifier le comportement des enfants par des récompenses est une véritable science. » (2013, p. 50)

On retrouve des règles que nous avons rencontrées au niveau de la sanction punitive – nous reconstruisons (et complétons) les propositions de Gordon. Pour que la récompense soit efficace, il faut :

- Règle 1. Qu'elle soit *immédiatement* consécutive à l'action qu'il convient de récompenser
- Règle 2. Qu'elle soit *systématiquement* attribuée
- Règle 3. Qu'elle exclue d'autres récompenses qui gratifieraient une conduite *concurrente*
- Règle 4. Que la récompense octroyée soit *attrayante*
- Règle 5. Que la récompense proposée ne puisse pas être obtenue *par les moyens propres* de l'enfant

Les difficultés rencontrées lors de l'attribution de la peine se retrouvent dans les troisièmes premières règles énoncées ci-dessus.

Pour la règle 1, ajoutons qu'une récompense éloignée dans le temps n'offre que peu d'attrait, conformément à ce que Spinoza avait déjà remarqué. Au livre IV de *l'Éthique*, Spinoza écrit (proposition X) : « à l'égard d'une chose future dont nous imaginons qu'elle va bientôt avoir lieu, nous sommes plus intensément affectés que si nous imaginions que son temps d'exister est plus loin du présent » ; et dans le scolie à cette proposition X, Spinoza ajoute : « à l'égard des objets qui sont éloignés du présent d'un intervalle de temps plus grand que ce nous pouvons déterminer en imaginant, et quoique nous comprenions qu'un long intervalle les sépare, nos affects sont pourtant d'un relâchement égal. » (1999, p. 359). Et Spinoza précise que plus la chose apparaît comme nécessaire, plus elle apparaît comme désirable ; plus elle apparaît comme simplement contingente, moins elle apparaît désirable. Il faut donc que la sanction (punition ou récompense) soit la plus proche possible du présent et apparaisse comme la plus nécessaire (règle 2). Autrement dit, elle doit émerger comme *immédiate* et *systématique*. Exigence dont nous avons montré qu'elle est foncièrement irréaliste et qu'elle contredit l'exigence de réduire les interventions. Elle implique de plus que l'éducateur contrôle en permanence et puisse intervenir à n'importe quel moment : omniscience et omnipotence.

La règle 3 implique un contrôle de tous les paramètres, ce qui ne se peut. Que vaut la récompense promise par un éducateur si les camarades punissent la conduite louée par le mépris ou simplement l'indifférence ? Revoilà l'omnipotence nécessaire.

La règle 4 implique à nouveau une escalade dans les récompenses afin qu'elles demeurent motivantes : il s'agit de courir derrière les attentes du sujet à « éduquer », sachant que celles-ci peuvent changer. Il faut donc les anticiper : revoilà l'omniscience nécessaire.

La règle 5 implique que « *pour que les récompenses fonctionnent, les enfants doivent être incapables d'en acquérir par eux-mêmes ; ils doivent être dépendants, craintifs et démunis.* » (p. 54) S'ils sont capables de se gratifier par eux-mêmes, la motivation extrinsèque est parfaitement vaine. Pour que la récompense soit efficace, il faut donc créer et maintenir une relation de dépendance, peu compatible avec la visée d'émancipation.

Toutes ces règles engagent une théorie de la motivation : on estime que l'être à éduquer ne peut travailler qu'à la condition d'être motivé par une peine ou une récompense



sensible. Il s'agit d'une motivation purement extrinsèque. Nous reviendrons sur les motivations extrinsèques, mais nous pouvons temporairement la comprendre comme « conséquence qui est séparée de l'activité elle-même » et qui « provient d'une injonction de type "faites ceci et vous obtiendrez cela" » (J. Reeve, 2017, p. 129). Dans ce cadre, ne peut-on pas estimer qu'un enfant qui a été à cette école ne corrigera pas de lui-même une conduite détestable s'il n'est pas sanctionné négativement, et qu'il ne verra pas l'intérêt d'adopter une conduite estimable si elle n'est pas récompensée. Un système de motivation extrinsèque s'avère donc *inefficace* : il ne motive que tant qu'il sollicite ; dès que cesse la contrainte, ses effets cessent. L'absence de récompense peut même passer pour une punition – et si l'on ajoute que l'habituation aux récompenses altère son effet, il s'ensuit ce paradoxe que plus on récompense, plus il faut récompenser, sous peine de voir le maigre profit de la récompense se renverser en frustration.

Pire : ce système est *pervers*. Il conduit à voir la récompense (et l'évitement de la peine) comme une fin *désirable* en soi qui, dès lors, justifie tous les moyens. La récompense, qui servait à motiver un travail, à titre de cause finale, peut finir par générer des comportements qu'on cherchait à conjurer. Ainsi, si la note apparaît comme une sanction (récompense ou punition), obtenir une bonne note autorise toutes les conduites – y compris les plus absurdes (bachotage) et les plus immorales (tricherie). Telle est la dérive qui découle d'une source d'évaluation externe à soi. Gordon en déduit que « *les récompenses, en particulier les compliments, peuvent créer une dépendance chez l'enfant et saper sa motivation.* »

J. Reeve confirme ces thèses. Si les récompenses extrinsèques peuvent renforcer des comportements, c'est au prix de « coûts cachés » (2017, p. 144). La qualité du processus d'apprentissage s'en trouve affectée : l'élève motivé par la récompense produira certes une réponse rapide, mais sans s'impliquer de manière optimale, sans faire preuve de créativité, et sans lien avec la vie quotidienne (on pourrait parler à cet égard de dissociation cognitive). Leur autonomie s'en trouve ainsi affectée : comment réguler la conduite quand la récompense cesse ? Les expériences empiriques attestent bien « l'effet sapant » de la récompense.

Pourquoi cette inefficacité de la punition et de la récompense (de la sanction, dans son sens large) ? Gordon estime que cet échec programmé tient à la volonté de contrôle qu'on trouve à l'œuvre dans la sanction. Or « *plus on contrôle, moins on influence* » (2013, p. 113) – sous-entendu : moins on influence *vraiment*, en profondeur et durablement, comme doit le vouloir une éducation qui vise autre chose que le *dressage*.

Une des raisons, que nous avons déjà évoquée, tient au fait que le contrôle engendre spontanément des résistances : « le contrôle entraîne des réactions qui l'affaiblissent – la résistance, la révolte, la vengeance, l'évasion, le repli-sur-soi, la tromperie, la formation d'alliances, le non-respect des lois, etc. – le pouvoir du contrôleur. » (Gordon, 2013)

Le paradoxe est que le *volontarisme* éducatif n'est pas durablement efficace : il faut parfois que l'éducateur veuille moins pour que son élève apprenne à vouloir, et non pas seulement à obéir. Il est vrai que le volontarisme produit des résultats parfois éclatants et extraordinaires – mais c'est que son ordinaire n'est pas si brillant, et exige, sous prétexte de saine obéissance, une triste soumission. De même qu'il n'est pas pertinent d'induire l'impossibilité d'un seul échec, de même on ne saurait déduire d'une réussite qu'elle n'est pas seulement un (mal)heureux *accident*.

Concluons : seul un éducateur parfait (omniscient, omnipotent et parfaitement bon) peut dispenser une sanction efficace. Qui ne voit le parallèle avec la preuve ontologique de l'existence de Dieu (énoncée par Saint Anselme dans le *Proslogion*, et reprise par toute la tradition classique) ? Il ne manque à cet éducateur, comme à Dieu,... que *l'existence*.

### **8.3 La sanction est-elle motivante ? La sanction comme régulation extrinsèque d'une motivation non-autodéterminée.**

Qu'est-ce qui motive un individu ? Pourquoi nous engageons-nous dans une activité ? La psychologie de la motivation essaye de répondre à deux questions : « (1) Qu'est-ce qui provoque le comportement ? Et (2) Pourquoi le comportement varie-t-il en intensité ? » (J. Reeve, 2017, p. 7).

Quelle place la sanction peut-elle avoir au sein d'un contexte motivationnel ? Edward L. Deci et Richard M. Ryan, de l'Université de Rochester, ont cherché à répondre à ces questions, en proposant un modèle de l'auto-détermination (self-determination). L'ouvrage de référence sur ce sujet est *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum Press, 1985, malheureusement non traduit en français à ce jour (les traductions présentées ici sont les nôtres). Dans les pages qui suivent, il ne s'agit pas de présenter les résultats de ces chercheurs de manière exhaustive ; mais de puiser les éléments

qui permettent de comprendre le rôle général de la sanction dans une théorie générale de la motivation humaine.

### **8.3.1 Le modèle d'autodétermination.**

#### **Le postulat organiciste.**

Leur postulat (*assumption*) est organiciste (*organismic theory*) : « l'organisme humain est de manière innée (*innately*) actif » ; et « les êtres humains agissent sur leurs environnements interne et externe pour être efficaces et satisfaire tous leurs besoins » (1985, p. 8). Durant ce processus, le comportement est influencé par les structures internes qui sont continuellement élaborées et réélabores afin de coller aux expériences. Par motivation intrinsèque, il faut entendre « la force vitale (*the life force*) ou l'énergie déployée pour l'activité et le développement de cette structure interne ». L'organisme humain tente ainsi de se rendre maître des environnements externe et interne. En cas de motivation intrinsèque, l'activité est à elle-même sa propre récompense : « the rewards are inherent in the activity » (1985, p. 11) ; la principale motivation est spontanée et interne. Il peut bien y avoir des récompenses externes (des « gains secondaires ») : la raison d'être de l'activité n'en demeure pas moins interne. L'organisme éprouve le besoin de se dépenser. Toutefois, ce même organisme peut se trouver fragilisé, et ainsi devenir passif, développant des structures fractionnées. Son fonctionnement psychologique devient alors rigide : l'organisme se conditionne.

#### **Les besoins psychologiques.**

Deci et Ryan identifient trois besoins psychologiques de base (1985, pp. 26-32): le besoin de compétence, l'intérêt-excitation et l'immersion (qui rend le terme *flow* : « *that particular, dynamic, wholistic sensation of total involvement with the activity itself* », 1985, p. 29), le besoin d'auto-détermination (être libéré des pressions, comme les récompenses et les contingences: « *feel free from pressures, such as rewards or contingencies* ». Ces éléments sont toujours présents en cas de motivation intrinsèque. Engagé dans de telles conduites, le sujet s'autorégule, et agit sans l'aide d'aucune contrainte ou d'aucune sanction (punition ou récompense). La motivation intrinsèque est toujours autodéterminée. Ce n'est pas à dire, toutefois, que toute conduite autodéterminée repose sur une motivation intrinsèque : des motivations extrinsèques peuvent produire des comportements autodéterminés. La

motivation extrinsèque est instrumentale par nature : elle n'exclut pas l'intérêt, mais la subordonne à un élément étranger.

On comprend donc que l'autodétermination ne se pense pas de manière discrète (tout ou rien ; motivation intrinsèque ou motivation extrinsèque, comme autrefois, *mutatis mutandis*, le libre-arbitre et le serf-arbitre), mais comme un *continuum*. À une extrémité (le degré le plus bas de l'auto-détermination), se trouve l'amotivation, le non-engagement, le désintérêt (peut-être ce que Descartes nommait la liberté d'indifférence, « le plus bas degré de la liberté » ?) ; à l'autre extrémité, on trouve la motivation intrinsèque (peut-être ce que Spinoza nomme la cause adéquate ?). Entre l'autodétermination pleine et entière et l'absence de motivation, on trouve le champ de la motivation extrinsèque.

Cette modélisation, toutefois, est encore insuffisante pour notre sujet : toutes les motivations extrinsèques ne reposent pas sur les sanctions (ou *rewards* : récompenses ou sanctions). Il faut ainsi distinguer plusieurs types de régulation.

### **Les régulations.**

Elles peuvent se comprendre selon le *locu* perçu de causalité : lorsqu'il est totalement interne, la régulation est dite intrinsèque, et engendre intérêt, immersion et plaisir. On retrouve ici la motivation intrinsèque.

Lorsque la motivation est extrinsèque, on peut distribuer les types de régulation de la manière suivante, de la moins autodéterminée à la plus autodéterminée.

- Régulation externe : lorsque la conduite est motivée exclusivement par des considérations extérieures à l'activité elle-même, notamment la recherche de récompense et l'évitement de punition. L'engagement est totalement dépendant de facteurs extérieurs : supprimons la cause de régulation, nous supprimerons la motivation de surcroît.

- Régulation introjectée : l'engagement est effectué pour éviter des affects négatifs (culpabilité) ou pour recevoir l'approbation d'autrui. La dépendance aux facteurs externes est importante.

- Régulation identifiée : l'activité est identifiée comme pertinente relativement à un objectif.

- Régulation intégrée : l'engagement est librement choisi, car le sujet estime qu'il y a congruence relative entre l'activité et ses motifs internes.

Deux points sont à noter :

- La motivation humaine est composite et dynamique : plusieurs types de régulation peuvent être à l'œuvre dans une même conduite, et interagir les uns sur les autres (on peut parler alors de complexe motivationnel). De plus, ce complexe motivationnel est susceptible de connaître des variations au cours du temps, pour un même individu : quelqu'un qui était amotivé peut se trouver motivé à tous les niveaux de ce *continuum* ; et inversement.
- Ces types de régulation révèlent que l'opposition pertinente n'est pas celle qui oppose la motivation intrinsèque à la motivation extrinsèque car on peut trouver dans cette dernière de l'autodétermination qui n'est pas nuisible aux apprentissages. Il y a, en quelque sorte, congruence entre la régulation intrinsèque et les régulations identifiée et intégrée (p. 245). L'opposition intéressante, au contraire, est celle des types de régulation externe et introjectée aux régulations identifiée, intégrée et intrinsèque : on oppose alors la motivation faiblement (voire pas) autodéterminée à la motivation fortement (voire totalement) autodéterminée.

Or la sanction ressortit explicitement de la régulation externe, qui engendre la conduite la moins autodéterminée (si on exclut l'amotivation).

### **8.3.2 Rewards et motivation intrinsèque.**

Au chapitre 3 de leur ouvrage de 1985 (p. 43 et ss.), Deci et Ryan explorent les différentes expérimentations qui éprouvent le lien entre les sanctions (liées à la régulation externe) et la motivation intrinsèque (régulation intrinsèque et autodétermination maximale). Voilà la question liminaire : « supposons une personne impliquée dans une activité intrinsèquement intéressante et qui commence à recevoir une récompense extrinsèque pour la faire, quel sera l'impact sur sa motivation intrinsèque à l'égard de l'activité ? » (1985, p. 43) Si on paye un enfant pour apprendre le piano, que deviendra sa motivation intrinsèque pour le fait de jouer du piano ? Est-elle augmentée, diminuée, non-affectée par la récompense ?

Deci et Ryan font la liste des *rewards* : la récompense monétaire, l'évitement des punitions, la recherche de distinctions (*awards*), la récompense symbolique (*token*), la nourriture, les prix (*prizes*), la contrainte, la surveillance, l'échéance, l'évaluation, l'objectif (*goal imposition*), la compétition. Leur conclusion est sans appel : pour chacune de ces sanctions (au sens large de *rewards*), la méta-analyse révèle un décretement de la motivation intrinsèque, quand l'activité s'avère dépendante de facteurs externes. L'autodétermination s'en trouve systématiquement affectée, en faisant passer le *locus* perçu de causalité de l'interne à l'externe. « *The rewards have been found to decrease intrinsic motivation by making the activity dependant on the extrinsic reward, thereby decreasing self-determination* » (1985, p. 54).

La motivation extrinsèque se substitue donc à la motivation intrinsèque. Or, étant donné le lien établi expérimentalement (1985, p. 66 et ss.) entre la motivation intrinsèque, la créativité et l'estime de soi, il semble bien que la sanction (au sens générique du terme – et non seulement au sens de punition) ait un impact négatif sur la motivation en général.

S'observe une substitution de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque, qui conduit à penser que la sanction pourrait être un obstacle à la créativité. De manière plus générale, en situation scolaire, plus on tente de contrôler une situation, et plus la motivation intrinsèque ainsi que l'estime de soi s'en trouvent diminuées.

Pour les auteurs, cette théorie de la motivation révèle combien la curiosité et l'intérêt naturels de celui qui apprend est ce qu'il y a de plus susceptible de dynamiser les apprentissages. Toute la difficulté est que notre culture tend à imposer des objectifs d'apprentissage qui ne sont pas intéressants par eux-mêmes, et par des moyens coercitifs qui tendent à déplacer le *locus* perçu de causalité vers l'externe. C'est pourquoi la sanction est requise : faute de motivation intrinsèque, et quand l'autodétermination fait défaut, il faut des sanctions.

Comment utiliser des structures de motivation extrinsèque qui encouragent l'autodétermination, et ne s'y substituent pas ? Voilà la difficulté, la « question centrale » (1985, p. 246). À coup sûr, pour Deci et Ryan, ni la récompense ni la punition ne le permettent. Elles sont donc à proscrire des tentatives (tentations ?) de motivation.

Le paradoxe est donc que la tentative la plus évidente et la plus facile à mettre en place en pratique pour motiver un individu est non seulement généralement inefficace, mais peut s'avérer contreproductif. J. Reeve a écrit en ce sens :

En étudiant la motivation et les émotions en profondeur, on arrive à la conclusion que ce qui est le plus facile à mettre en place en pratique est rarement ce qui est le plus efficace [...] ces stratégies sont généralement inefficaces et peuvent porter atteinte à la motivation. (Reeve, 2017)

#### **8.4. La sanction androcentrée, ou comment la sanction scolaire renforce les inégalités.**

À qui s'adresse la sanction éducation ? Théoriquement, à tous – à ceux qui, potentiellement, transgressent les règles.

La pratique est moins glorieuse. Il ne s'agit pas de dénoncer les illégalités chroniques (rappelons, qu'à l'école, les châtiments corporels sont formellement interdits depuis plus de deux siècles – formalité incantatoire, ou vœu pieux, quand on voit qu'il faut réitérer régulièrement cette interdiction), mais de comprendre que la sanction est productrice d'effets qui renforcent la cause qu'elle entend combattre. La sanction n'est pas une pratique socialement neutre : au nom de la légalité, elle renforce les inégalités. Non seulement la sanction ne serait pas efficace au point de vue pédagogique, mais elle serait vectrice d'inégalités. Disons mieux : la sanction véhicule une axiologie androcentrée.

Dans sa thèse de doctorat, Sylvie Ayrat montre que la variable « genre » possède une place centrale dans son analyse de la sanction éducative. Elle montre notamment que :

- Les garçons sont massivement surreprésentés en termes d'élèves sanctionnés (près de 80% des élèves sanctionnés sont des garçons ; et presque 84% des sanctions disciplinaires sont attribuées à des garçons)
- Les garçons sont sanctionnés pour des motifs dits « masculins » (indiscipline, insolence, violence, dégradation, etc.) et les filles le sont pour des motifs dits « féminins » (retards, bavardages, téléphone portable, etc.)

- Les femmes sont massivement surreprésentées en termes d'enseignants sanctionnant (elles dispensent près de  $\frac{3}{4}$  des punitions ; et presque 9 fois sur 10 à des garçons).

Cette analyse quantitative est à recouper avec une analyse qualitative : la sanction est instrumentalisée pour désigner une appartenance au groupe masculin ; elle est un trophée qui consacre la masculinité du sanctionné, qui se démarque ainsi de ce qui est « féminin ». Sylvie Ayrat écrit ainsi : « Par réflexivité, l'institution scolaire, en distinguant les garçons quantitativement et qualitativement, semblait surtout les consacrer dans une identité masculine caricaturale, faisant de l'appareil disciplinaire un vecteur majeur mais impensé d'inégalité sexuée. » (Ayrat, 2011).

Il y a de quoi s'étonner : pourquoi, alors que le Ministère de l'Éducation Nationale, réaffirme chaque année le principe de l'égalité des sexes, ces pratiques se perpétuent-elles ? Pourquoi la sanction - lorsqu'elle bafoue, manifestement, les valeurs mêmes que l'école est censée diffuser ? Selon Sylvie Ayrat, cette contradiction vient de ce que les acteurs de la sanction « sont des sujets sexués engagés dans un processus sexués qui ne fait que confirmer et renforcer la conformité des comportements de chacun aux attentes sociales » (Ayrat, 2009, p. 237). L'auteure repère trois axes pour comprendre ce phénomène :

- L'autonomisation de la sanction par rapport au pédagogique. Le glissement vers une *épistémè* juridique, pour le dire dans les termes de Foucault, qui fait du droit pénal (pourtant en crise) la matrice de la sanction en éducation, favorise cette déconnexion. Or les règlements et leur application sont très variables d'un établissement à un autre – preuve, selon Sylvie Ayrat que se met en place, par la sanction, un jeu de pouvoir normalisateur : « Les adultes punisseurs(euses), qui sont des êtres sexués, se retrouvent à la fois juge et partie : la sanction pourrait alors n'être, bien souvent, que la manifestation genrée du pouvoir qui punit. » (2009, p. 237)

- L'analyse qualitative permet de repérer des stratégies de légitimation de cette asymétrie sexuée. Sylvie Ayrat évoque même un « déni collectif » : soit le phénomène est nié, soit il est relativisé et donc minoré (référence à la biologie – hormones, gènes –, à la psychologie – la place du Père, maturité psychique du garçon plus tardive –, à l'anthropologie – le garçon serait primaire et instinctif – ; filles plus sournoises ; privilège du facteur « classe sociale »). Autrement dit, les convictions de chacun font de la sanction un instrument qui les confirme.



- La sanction est un acte performatif « qui définit, confirme et consacre non seulement le comportement incriminé mais, au-delà, le sujet de la sanction. » Sanctionner, c'est reconnaître l'hétéronormativité, la quête stéréotypée de virilité. L'enseignant qui sanctionne est peu viril ; l'élève sanctionné y voit, quant à lui, une « médaille de virilité ». Ainsi, les transgressions doivent être pensées non comme des troubles de la conduite, mais comme des « conduites sexuées ritualisées » (Ayrat, 2009, p. 238).

Le stéréotype du garçon se fabrique ainsi par la sanction, qui apparaît finalement comme naturel. Sylvie Ayrat peut ainsi écrire que « l'appareil punitif scolaire renforce ainsi lui-même ce qu'il prétend corriger, jouant un rôle majeur dans la construction et la reproduction des inégalités sexuées au collège. » (2009, p. 238) La sanction est une pratique qui contredit les valeurs qu'elle est censée défendre, qui maintient l'homéostasie de l'inégalité.

Il faut encore préciser le rapport entre la transgression (et la sanction qu'elle appelle) et la construction de la masculinité. S'il y a deux contraintes de conformité à respecter, celle du règlement intérieur, et celle de la virilité hétéronormative, c'est la seconde qui sera respectée – avec comme particularité qu'elle suppose l'opposition à la première. Dès lors, le rite viril et le rite punitif tendent à se confondre. La double contrainte conduit ici le garçon « viril » à devoir être sanctionné. Le paradoxe est que cette transgression est souvent vue comme excitante, voire euphorisante, et procurant un bénéfice secondaire très valable, à même de l'emporter sur le caractère pénible de la sanction. À tout prendre, être sanctionné ne serait pas un mauvais calcul – même si le cadre de contrainte limite ses choix. La sanction serait à cet égard valorisante – elle est même une consécration.

C'est ainsi que la sanction assumerait au moins cinq fonctions :

- Fonction de rite différenciateur de sexe qui « marque symboliquement l'affirmation de la différence avec l'autre sexe ».
- Fonction de « rite fusionnel », puisque il faut être sanctionné pour intégrer le groupe. La sanction participe à l'hétéronormativité.
- Fonction de « rite de passage » dans l'entrée des grands, des adultes (la peur et l'excitation à l'œuvre dans la transgression est alors incitative, et non dissuasive).
- Fonction qui consacre la transgression comme « parade sexuée » devant des filles spectatrices et mobiles des pratiques déviantes. Il faut être sanctionné pour donner les marques de sa virilité, pour exhiber sa masculinité, pour être un séducteur.

- Fonction qui permet, notamment lors de violence collective, l'intégration, produit d'une hypersocialisation et non d'un manque de lien social. La personnalité se trouve abolie.

La sanction consacre donc le statut de garçon : elle est un « opérateur hiérarchique de genre », au sens où elle instaure une hiérarchie entre garçons et filles (qui sont invisibilisées par la transgression) et au sein des garçons mêmes (les sanctionnés ayant des comportements conformes aux normes de virilité, au « sexe prescrit » ; ceux qui ne sont pas sanctionnés étant considérés comme des sous-hommes). Mais cela vaut aussi pour les enseignants : les femmes suppléent leur mythique manque d'autorité naturelle par la sanction.

Au prix d'un paradoxe : on sanctionne les garçons pour la visibilité de leur transgression, mais on admire leur franchise. Quant aux filles, on loue leur « invisibilité », mais pour leur reprocher d'être sournoise et de tout faire « par derrière ». La sanction en deviendrait presque une récompense aux yeux mêmes de ceux qui sanctionnent – surtout, ultime paradoxe, aux yeux des femmes. Preuve qu'elles ont parfaitement, hélas !, assimilé l'axiologie androcentrée. Si on sanctionne moins les filles, c'est à leur désavantage !

Sylvie Ayrat va plus loin encore. Au collège, 80% des sanctionnés sont des garçons ; à l'âge adulte, 88% des sujets mis en cause par la justice sont des hommes – et 94% lorsqu'il y a acte violent. Il ne s'agit pas de dire que la violence est masculine (ce serait essentialiser le genre), mais qu'elle est étiquetée comme masculine : elle est le produit d'une construction sociale que l'appareil punitif scolaire reproduit. « Cette recherche montre que gérer ces phénomènes par la sanction et la répression participe, par effet de réflexivité et de façon perverse, à la reproduction d'une société dominée par les valeurs viriles. » (Ayrat, 2009, p. 242)

On voit ainsi combien la sanction, loin de purger, de dissuader ou de se montrer éducative, est susceptible d'entretenir l'hétéronormativité. En consacrant le garçon dans son stéréotype de virilité, elle le conforte, elle le confirme dans sa transgression, tant les bénéfices secondaires aux yeux de ses comparses sont importants.

Pourquoi, dans ces conditions continuer à punir, encore et encore, de plus en plus fort, si l'on sait que non seulement cela ne marche pas mais que cela produit l'effet

inverse et stigmatise les garçons les plus “virils”, fournissant au passage des modèles d’identification pour les autres ? (Ayrat, 2009, p. 332).

En rendant visible, la sanction reconnaît, valorise, et fait naître, par un effet de performativité, les conduites contre lesquelles elle devait chercher à se prémunir. La conclusion de la thèse de Sylvie Ayrat est la suivante : « C’est donc bien d’une “fabrique des garçons” qu’il s’agit et plus encore de l’invisibilisation systématique des filles, inscrite beaucoup plus profondément qu’on ne le croit au cœur du système éducatif français » (Ayrat, 2009, p. 358) – on peut ajouter, sans dénaturer le propos, que la sanction ne joue pas un mince rôle dans ce processus d’hétéronomie, rôle paradoxal car il prétend combattre ce qu’il renforce. Étrange raison des effets.

Pour conclure sur l’apport des études de genre au phénomène de sanction éducative, on peut mettre en rapport cette jouissance de la transgression évoquée par Sylvie Ayrat avec le système de motivation de sécurisation parasité (SM1 p) théorisé par Daniel Favre, qui évoque l’addiction à la violence. Le lien est désormais clair : cette addiction à la violence est suscitée par la sanction, et s’en nourrit. La sanction renforce l’addiction à l’hétéronormativité. La sanction n’est pas le remède à la violence : elle en est un (le ?) élément pathogène.

Que la sanction ait toujours été présentée comme ambitionnant le contraire ne doit pas induire en erreur : par-delà la rhétorique qui élève le paradoxe au rang d’argument (la sanction aurait pour but de purger ou de réintégrer – mais par quel miracle, puisque son effet le plus incontestable et le plus sensible est d’abord de peiner ?), son efficacité n’est patente qu’en tant que dressage à court terme. Dès que s’envisagent ses effets durables, non seulement la sanction manque, à l’évidence, d’efficacité ; mais elle génère même les effets qu’elle prétend combattre.

## 9 Effets physiologiques de la sanction.

Dans cette partie, nous envisagerons les différents effets physiologiques de la sanction en tant qu'elle est productrice d'angoisse et de stress. Jusqu'à récemment, la question de la sanction n'a été que peu rapportée à notre connaissance du cerveau humain, et notamment des neurosciences. Il est pourtant manifeste que ces dernières ont quelque chose d'essentiel à dire sur notre sujet.

### 9.1 La punition et le système nerveux : fuite, inhibition et lutte (Henri Laborit).

C'est par l'étude de l'activité fonctionnelle du système nerveux que Henri Laborit entend comprendre le phénomène de conscience réfléchie. Chez celui qui, le premier, a synthétisé la chlorpromazine, l'analyse neurobiologique s'enchaîne dans une compréhension éthologique plus large, qui n'exclut pas des considérations politiques.

Pour Laborit, c'est par les échanges entre les trois étages évolutifs du système nerveux et l'environnement qu'on peut comprendre l'effet organique des punitions. Ces dernières sont comprises de manière générique comme des inhibiteurs de gratification ou des génératrices de *stress*.

Commençons par les trois niveaux du système nerveux.

- Les comportements *instinctifs* relèvent d'une région primitive du cerveau (l'hypothalamus et le tronc cérébral) qui ont pour fonction de permettre le retour à l'équilibre interne par une action sur l'environnement (Laborit, 1985a, p. 54). Il s'agit de répondre aux « besoins fondamentaux », d'assurer la « conservation de l'information-structure » (1985a., p. 57) par des « comportements stéréotypés, incapables d'adaptation, insensibles à l'expérience » (1985a., p. 55) car elle repose sur une mémoire à court terme. On voit ainsi que ce système nerveux primitif sert d'abord à agir, et que tous les apports à la structure du cerveau seront « comme situé en *dérivation* sur lui » (1985a, p. 55).

- Avec les mammifères apparaît le *système limbique* – qui conditionne l'apparition de la mémoire à long terme et ainsi l'affectivité. L'expérience agréable ou désagréable n'est pas juste subie : la première peut désormais être répétée et la seconde peut être fuie. De nouveaux automatismes peuvent être créés, mais de nouveaux besoins (des « besoins acquis », 1985a, p. 60) vont ainsi apparaître, de nature socioculturelle. Ce sont des besoins en tant que leur

satisfaction participe au maintien de la structure nerveuse (laquelle peut-être innée ou acquise) et qui se manifestent sous la formes d'*interdits*. H. Laborit précise qu' « en situation sociale ces besoins ne pourront généralement s'assouvir que par la dominance » (1985a, p. 61) – dominance qui sera dès lors la motivation fondamentale de toutes les espèces possédant un système limbique.

- Enfin, chez l'être humain notamment, l'existence d'un *cortex cérébral* (dans les régions orbito-frontales) permet *l'association* des éléments mémorisés. La recombinaison ouvre la possibilité de création de « *structures imaginaires* » (1985a, p. 61) dont les possibilités sont quasi infinies. Cette capacité de répondre de manière originale à un problème posé par l'environnement, lorsqu'il pourrait répondre par instinct (ou automatisme) se manifeste, chez l'être humain, comme *conscience*. « La conscience se révèle ainsi comme la conséquence du fonctionnement le plus complet, le plus intégré de toutes les aires et fonctions cérébrales » ; elle est libération à l'égard des automatismes inconscients, quand bien même les réponses primitives ne sont jamais purement et simplement suspendues.

En 1954, Olds et Milner ont révélé l'existence d'un faisceau de la récompense (*medial forebrain bundle*, MFB), ou faisceau de la récompense du renforcement – « le renforcement étant la répétition de l'action gratifiante pour en consolider les traces nerveuses » (Laborit, 1994, p. 52). Symétriquement, il existe un faisceau de la punition (*periventricular system*, ou PVS). Ces faisceaux permettent au système nerveux d'assouvir les pulsions instinctives et d'éviter les expériences nuisibles. Pour Henri Laborit, l'agressivité ne doit pas être pensée comme instinctive : « l'agressivité est bien un comportement appris, apprentissage de la douleur sous toutes ses formes » – douleur par inhibition de l'action.

On connaît les célèbres expériences menées par Henri Laborit sur les rats. Dans une cage à deux compartiments, le plancher d'un compartiment est électrifié intermittemment. Le rat, prévenu par un signal, peut échapper à la punition en se déplaçant dans l'autre compartiment. Il apprend rapidement à le faire : par la fuite, il évite la punition, et ne déclare aucune pathologie particulière. Il a conservé l'intégrité de l'information-structure.

Fermons maintenant la cage entre les deux compartiments : le rat va recevoir toutes les punitions, sans pouvoir fuir. Il n'a pas d'autre choix que de s'inhiber. Alors même que le choc électrique n'a rien de mortel, l'animal va connaître des symptômes physiologiques

caractéristiques de l'angoisse : les perturbations organiques sont profondes, et son homéostasie restreinte est perturbée.

Lorsqu'enfin, tout en maintenant fermée la porte entre les compartiments, et en continuant d'électrifier régulièrement le plancher, on place un second rat dans la cage, une lutte peut s'engager. Les deux rats vont donner une forme agressive à leur stress, et alors que cette lutte est inefficace, ils ne développeront aucun problème pathologique. Toutes les punitions auront pourtant été administrées (preuve que ce n'est pas la punition en tant qu'agression physique qui est problématique ; mais en tant qu'agression psycho-sociale, lorsque l'environnement ne laisse d'autre choix que celui de l'inhibition), mais l'agressivité permet d'en déjouer les suites morbides au plan organique.

L'agression psycho-sociale ne produit pas de lésion directe ; mais génère des effets de nature psychosomatique. Lorsque la fuite ou la lutte ne sont pas possibles (du fait, par exemple, des interdits socioculturels), demeure seule l'impuissance motrice (on ne peut devenir cause motrice d'une modification de l'environnement en vue de recevoir une gratification), et son affect *sui generis* : l'angoisse, réaction aspécifique qu'on peut assimiler au stress. L'angoisse est la manifestation affective de l'inhibition de l'action, et paraît d'autant plus illégitime pour un observateur extérieur qu'elle est sans corrélat extérieur clairement identifiable.

Toute la difficulté est que l'angoisse naît de la contradiction entre le système pulsionnel (niveau de l'instinct et des pulsions du « ça ») et le système des interdits de la socioculture (niveau du « surmoi »). La socioculture exige de l'individu la soumission à des nouveaux automatismes conceptuels et comportementaux : la sécurité qu'elle apporte se paye au prix fort de la créativité. « [La création d'automatismes] châtre toute créativité en punissant tout projet non conforme au système de valeurs imposé par les dominants » (Laborit, 1994). La punition, on le voit, est la réponse de l'environnement socioculturel à la déviance d'un sujet ; en l'inhibant, elle l'incite au conformisme. S'il persiste dans son hétérodoxie, le sujet en subira les conséquences psychopathologiques : les lésions qui menacent l'homéostasie restreinte au milieu intérieur.

C'est par des interactions avec l'environnement que se conserve l'information-structure. Il est à noter qu'il y a deux homéostasies : d'une part, l'homéostasie restreinte au milieu intérieur (assurant la conservation interne de l'information-structure, toutes choses

égales par ailleurs) ; d'autre part, l'homéostasie généralisée à l'environnement (assurant la condition *in situ* de l'information-structure). Le paradoxe est que l'homéostasie généralisée se réalise parfois au détriment de l'homéostasie restreinte – en situation de danger par exemple. « Ainsi le milieu intérieur, matelas liquide qui sert d'intermédiaire entre les variations survenant dans l'environnement et l'information-structure cellulaire, est le lieu de passage que traverse la matière et l'énergie dont cette dernière a besoin pour subsister » (Laborit, 1994, p. 63). Un environnement hostile fera obstacle, par conséquent, à l'homéostasie restreinte. Le bien-être est sacrifié ; et si la situation persiste, « on peut pénétrer dans un état pathologique où l'information-structure elle-même est endommagée, soit de façon aiguë, soit plus lentement avec apparition de lésions chroniques qui siègent préférentiellement au niveau des organes sacrifiés par la réaction organique à l'agression » (Laborit, 1994, p. 63).

Comment éviter l'agression psychosociale, et ainsi conjurer l'angoisse ? Plusieurs réponses sont possibles – mais nombre d'entre elles ne paraissent guère satisfaisantes, en tant qu'elles sont génératrices de pathologies. Ainsi de la dépression (quand « il n'y a pas d'échappement possible à l'agression psychosociale », Laborit, 1994, p. 84), de la toxicomanie, de la personnalité névrotique ou de la psychose (« *le psychotique serait un sujet qui, ne pouvant réaliser la satisfaction de ses pulsions par une action gratifiante sur l'environnement, [...] obtiendrait sa gratification secondaire dans l'imaginaire, en mobilisant son matériel mémorisé* » (1994, p. 86). Il reste deux options : la fuite (stratégie d'évitement mutuel) et l'agressivité. Concernant la fuite, elle est, dans nos sociétés, rendue difficilement praticable : les besoins créés (qui ne doivent rien à l'instinct, mais sont le produit d'un apprentissage du système nerveux) rendent le sujet dépendant de gratifications qu'il ne pourrait obtenir que par la dominance sur un territoire donné. Enfin, nous avons déjà abordé la question de l'agressivité (voir 5.4.5). L'agressivité naît du conflit entre les pulsions hypothalamiques et les interdits socio-culturels : elle est une réponse à l'agressivité préalable de l'environnement. Celui qui ne peut fuir est donc condamné à la lutte ou à une forme d'autodestruction.

On le voit : la punition (qui provient d'un environnement socio-culturel) a pour fonction d'inhiber l'invention de réponses nouvelles et d'inciter à l'utilisation de réponses stéréotypées, en vue de favoriser le conformisme. La sanction (au sens général de punitions et de récompenses) est le vecteur d'un apprentissage qui intervient très tôt chez l'animal humain : « très tôt un apprentissage de l'enfant par l'adulte va "réenforcer" ce comportement [de

soumission], par sa récompense directe ou indirecte, ou au contraire le punir, suivant les règles morales, éthiques ou légales admises par la société du moment. » (Laborit, 1994, p. 83) La sanction fait partie d'un système plus large qui génère de l'angoisse, et partant, en cas d'insoumission, lutte, fuite ou maladie psychosomatique. La sanction ainsi comprise fait bien partie d'un mécanisme éducatif – mais au pire sens du terme : celui qui dresse la personnalité à accepter la dominance actuelle, et à mutiler ses capacités créatives. La sanction est l'ennemi de l'homme imaginant, et vise à asseoir la dominance présente.

## **9.2 Les effets neurobiologiques du stress**

Que peuvent nous apporter les neurosciences concernant la sanction ?

Il convient déjà de délimiter ce qu'elles ne peuvent *pas* nous apprendre. L'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) visualise l'activité cérébrale : on étudie ainsi le fonctionnement du cerveau. Toutefois, comme le rappelle à juste titre P. Meirieu (2018), c'est « l'existence » et non « le contenu » de l'activité cérébrale qui est analysée : « cette imagerie ne nous donne à voir que des corrélations [...] entre l'activité de certaines zones cérébrales et certain comportements » et certainement pas une quelconque causalité qui serait à même d'engendrer « des prescriptions pédagogiques précises ». Avec les neurosciences, des principes peuvent être établis ; mais non des méthodes, et encore moins *la* méthode optimale qu'il faudrait appliquer systématiquement. Ainsi, concernant l'apprentissage de la lecture, par exemple, Stéphane Dehaene écrit que « Diverses stratégies éducatives demeurent compatibles avec nos connaissances de la lecture et du cerveau » (*Apprendre à lire*, 2011, p. 65). Il ajoute :

Notre objectif est donc modeste : non pas introduire “la” méthode scientifique de lecture, mais plutôt dresser une liste des principes éducatifs qui, lorsqu'ils sont systématiquement appliqués, facilitent la découverte de la lecture. [...] Une liste de principes peut aider à ne pas nous égarer. (Dehaene, 2011., pp. 66-67)



Les chercheurs en sciences de l'éducation ont tout à gagner de l'apport modeste mais décisif des neurosciences, qui énoncent des principes facilitateurs, mais ne déterminent pas de méthode précise. En effet, les principes sont de nature *générale* :

[...] l'application de nos principes laisse énormément de place à l'imagination des enseignants. Le choix des exemples, du matériel pédagogique, des métaphores, et même, en partie, de l'ordre des règles à enseigner, est laissé à l'appréciation de l'enseignant. Bien que nous donnions quelques exemples, nous n'avons pas l'intention de recommander un manuel ou une méthode idéale, mais plutôt de proposer une grille selon laquelle les différentes stratégies d'enseignement peuvent être comparées et améliorées. (Dehaene, 2011)

À ce titre, P. Meirieu a raison de titrer un chapitre de son ouvrage : *les neurosciences ne feront jamais la classe*. Elles montrent comment fonctionnent le cerveau, et sont, à ce titre, incontournables ; mais elles ne nous renseignent jamais que sur les *moyens* d'éduquer, et non sur les *fins*. *Mutatis mutandis*, on trouve cette problématique dans le *Phédon* de Platon : on risquerait de confondre la condition de possibilité matérielle d'un acte avec la cause de l'acte (99a-b, 2008, p. 1219 : « il y a là deux choses bien distinctes : ce qui, réellement, est cause ; et ce sans quoi la cause ne pourrait jamais être cause »). Pour exposer la même idée en termes triviaux : on réduirait la question du *pourquoi* (ou le *pour quoi*) au *comment*. Ou encore, même idée présentée autrement : il y a sous-détermination de l'action éducative par des mécanismes neurobiologiques. De même que le corps ne se laisse réduire au cerveau, de même la pédagogie ne se laisse pas réduire à ce qu'en peuvent dire les neurosciences. Si ces dernières, cependant, grisées par leur succès et outrepassant toute prudence épistémologique, ambitionnaient de devenir *la* science de l'éducation, elles se contenteraient de modeler le cerveau de la manière la plus efficace, indépendamment de tout objectif culturel. Autrement dit, elles renonceraient à *élever*, et se contenteraient de *dresser*.

Indépendamment de ce réductionnisme, les neurosciences sont à même de contribuer de à la question de la sanction. P. Meirieu écrit encore (2018, p. 169) que « les neurosciences

sont néanmoins à l'origine d'acquis décisifs qui changent notre vision de l'éducation ». Toutefois, parmi ces acquis, P. Meirieu ne mentionne pas ceux qui sont relatifs à la sanction. Serait-ce que les neurosciences sont muettes à ce sujet ? Nullement, mais leur apport ne va pas dans le sens d'une efficacité, en termes d'apprentissage, de la punition. Bien au contraire.

Pourquoi évoquer les effets du *stress* dans un travail consacré à la sanction ? Parce qu'une éducation qui fait de la sanction un moyen *ordinaire* de discipline ne peut pas échapper à l'induction de *stress* : la visibilité de la sanction, qui participe à son annonce, ne laisse pas le psychisme de ceux auxquels elle s'adresse indifférent. Pour comprendre la sanction et ses enjeux, il convient donc d'analyser les effets neurobiologiques du *stress*.

On objectera peut-être que le châtiment corporel n'est plus, aujourd'hui, pratiqué à l'école : cela est vrai (en droit, cela fait presque deux cents ans en France qu'il ne le devrait plus l'être<sup>5</sup> ; mais les pratiques sont têtues). Mais une sanction n'a pas besoin d'être corporelle pour induire un *stress* : une sanction symbolique (stigmatisation, humiliation, etc.) peut fort bien mener à un effet similaire. De manière générale, il y a *stress* quand le sujet se sent en situation de *danger* – et pas seulement, évidemment, danger de vie ou de mort. La sanction négative (au sens de possibilité de peine) apparaissant par définition comme une menace de danger, quel est donc son effet sur le cerveau ?

En situation de stress, la concentration de cortisol augmente dans le sang. Voici comment Joseph LeDoux explique le processus (*Neurobiologie de la personnalité*, 2002, pp. 344-345) : l'amygdale notamment intervient pour que les neurones hypothalamiques relâchent un peptide (corticolibérine). Ce dernier libère par l'hypophyse l'hormone adrénocorticotrope qui, circulant dans le sang, va entraîner celle de cortisol par la glande surrénale dans les différents organes et tissus corporels. Au niveau du cerveau, le cortisol se lie à des récepteurs de plusieurs régions du cerveau – dont l'hippocampe. Quand le nombre de récepteurs occupés atteint un certain niveau, des signaux sont dépêchés à l'hypothalamus

---

<sup>5</sup> Le Comité d'instruction publique, le 24 germinal an III, affirme que « Toute punition corporelle est bannie des écoles primaires ». Avec Napoléon, la férule réapparaît à l'école primaire, quoiqu'elle soit interdite à l'école secondaire. Le 25 avril 1834, le statut sur les écoles primaires élémentaires communales prononce l'arrêt des châtiments corporels, tout en conservant, reliquat de la pédagogie religieuse, « la mise à genoux » pendant une partie de la classe ou de la récréation. Il faudra attendre 1842 pour que cette pratique disparaisse de la législation – sans qu'elle disparaisse pour autant des pratiques (Le Gal, 2008, pp. 26-32).

pour que cesse la libération de corticolibérine. C'est ainsi que l'hippocampe régule le *stress* généré par l'amygdale, notamment par la libération puis la restriction de cortisol.

Lorsque le *stress* intervient *ponctuellement*, alors les réponses qu'il induit révèlent une utilité biologique : il permet de « mobiliser les ressources corporelles et faire face au danger » (LeDoux, 2002, p. 345). Il est alors dépourvu de nocivité. Plus précisément, le système corporel qui permet la libération de cortisol est l'axe hypothalamo-hypophyso-adrénocorticotrope : il permet, sur le court terme, de traiter « des situations qui affectent l'équilibre physiologique normal du corps comme la privation de nourriture ou de boisson, une blessure, ou la rencontre avec un prédateur ou un ennemi de notre espèce » (LeDoux, 2002, p. 346).

En revanche, lorsque le *stress* est *important* et *continu*, les capacités de l'hippocampe à éteindre la réponse du *stress* sont altérées. On peut alors craindre l'apparition de troubles physiologiques : fonctionnement cardio-vasculaire compromis, affaiblissement des muscles, apparition d'ulcère, fragilité aux infections, etc. L'hippocampe lui-même est indirectement atteint – sous l'effet de l'hormone du *stress*, les neurones de l'hippocampe connaissent une carence en glucose, faisant obstacle à leur travail et pouvant aller jusqu'à mourir (notamment dans la région CA3). Dès lors les fonctions qui dépendent de l'hippocampe, comme la mémoire explicite ou déclarative, seront diminuées. L'hippocampe n'est pas la seule région affectée par le *stress*. Le cortex préfrontal serait aussi attaqué par la libération continue de cortisol, affectant la mémoire à court terme, et induisant une propension à la distraction (LeDoux, 2002, p. 349). L'amygdale serait aussi affectée.

On voit ainsi qu'au point de vue neurobiologique, le *stress* (ou plutôt sa répétition, sa normalisation) n'a rien d'inoffensif. Outre les pathologies qu'il peut induire, son effet au point de vue éducatif est désastreux : les capacités d'apprentissage sont assurément entravées. Le *stress* ne peut jamais être qu'un moyen de dressage – et jamais un moyen d'étayer des apprentissages solides, à long terme, susceptibles d'élever le sujet. Or la sanction a-t-elle une autre finalité que de générer du *stress* afin de susciter l'obéissance escomptée ? *A minima*, s'il est une chose que la neurobiologie nous apprend ici, c'est que, pour être éducatif, le *stress* suscité doit être de court terme et non répété. C'est dire que la sanction qui l'occasionne doit être la plus exceptionnelle possible pour que l'hippocampe puisse réguler de manière efficace la libération de cortisol.

### 9.3. La sanction : une « addiction » éducative sans drogue ?

Dans cette sous-partie, nous proposons de subvertir les stimulantes analyses de Daniel Favre, en sorte de, sans changer la modélisation, l'adapter à un nouvel objet : la pratique de la sanction éducative, ou le fait d'infliger une peine légale pour une transgression. Subversion, car comme nous l'avons déjà noté, si Daniel Favre se montre hostile à la punition, il se révèle en revanche favorable à la sanction, qu'il estime être « éducative et responsabilisante ».

#### La sanction comme relevant d'un système de motivation parasité.

Nous proposons de penser la sanction comme un circuit court de réaction du cerveau de l'éducateur à une situation qu'il appréhende comme inconfortable ; et relevant d'un système de motivation de sécurisation parasité (SM1 p).

Rappelons brièvement sa modélisation complexe de la motivation en croisant deux analyses.

La première concerne le circuit court et le circuit long, le dressage et l'éducation proprement dite du « chien de garde » cérébral. Pour l'essentiel, les peurs ne seraient pas génétiques : elles seraient dues à l'environnement (c'est-à-dire les expériences vécues par l'enfant dès la vie intra-utérine), et « il n'y a pas de fatalité biologique à la violence ou de gène responsable de celle-ci ». La « réactivité » ainsi que la « néophobie » *s'apprennent* ; de même la *résistance à la frustration*. Lorsque l'analyse (ou l'activation des lobes frontaux) n'est pas stimulée, les réactions automatiques (la « réactivité ») l'emportent : les « noyaux amygdaliens » sont sans filtre, et si on peut rationaliser après coup sa conduite, il n'en demeure pas moins que la conduite a d'abord été impulsée sans raison préalable. Ce n'est pas à dire que la violence se manifesterait, mais seulement que le sujet sera amené à répéter les messages véhiculés par les adultes de référence qui se sont occupés de lui (mettant en place un premier filtre). Lorsque le premier filtre éducatif n'a pas été mis en place, et qu'une seule manière de réagir a été assimilée, il y a dressage ; et le « chien de garde » se révèle agressif au-delà (ou plutôt : en-deçà) du raisonnable. La peur du danger prédomine.

Mais un second filtre est disponible : les lobes frontaux, « maître » du chien de garde, permet une prise sur les émotions, qui permettent de *relativiser* les messages hérités de l'enfance. C'est la phase de la « délibération consciente » : l'esprit critique devient possible, et à la néophobie se substitue la recherche, voire l'invention, d'une solution nouvelle. Nous avons

vu quelles étaient les fonctions des lobes frontaux : ils sont l'assise neurobiologique du système de motivation d'innovation (SM2).

Lorsque ce second filtre n'est pas mobilisé, que le besoin de sécurisation l'emporte sur les capacités d'innovation, le système de motivation de sécurisation risque de se trouver parasité (SM1 p). Au lieu de pouvoir innover, l'organisme se replie sur les stratégies passées, qu'il reproduit pour ainsi dire mécaniquement.

Nous intéressant aux motivations de l'éducateur, nous proposons l'idée que l'usage de la sanction relève d'un système de motivation parasité.

Cet usage ne saurait relever de SM1 : il ne s'agit pas, pour l'adulte qui éduque, d'assurer sa sécurisation ; sa posture proscrit cette situation. Que serait un éducateur qui ne serait pas éduqué ?

Cet usage ne saurait relever non plus de SM2 : c'est quand l'innovation manque (ou se révèle sans efficacité) que l'éducateur mobilise la sanction. Elle est l'ultime recours, l'*ultima ratio* destinée à préserver son autorité. La frustration et le sentiment d'échec quand on y a recours est la marque qu'elle est l'antithèse de l'épanouissement professionnel, capable d'inventer des solutions pour régler les problèmes. Pour le dire autrement, l'enseignant motivé par l'innovation *trouvera bien* des moyens d'éviter de recourir à la sanction.

Reste alors SM1 p : se sentant en situation de danger, il y a renforcement du besoin de sécurisation ; se développe alors une relation de dépendance – à l'autorité-soumission, dont la marque la plus sûre est la sanction. Crispation sur les prérogatives (la sanction est le droit magistral par excellence) ; rappel qu'on a de l'autorité (qui révèle qu'on n'est alors plus l'autorité).

### **« Addiction » à la sanction ?**

Il est, évidemment, délicat de parler d'« addiction » au sens propre (médical) du terme pour qualifier une pratique professionnelle – surtout quand elle est aussi répandue. Le sens d'une telle « addiction » ne peut être que métaphorique. C'est de surcroît une idée purement spéculative, puisqu'il faudrait la confronter rigoureusement au ressenti des éducateurs qui y ont recouru. Autant dire qu'il ne s'agit que d'une hypothèse que nous hasardons. Dans un sens élargi, il nous semble pourtant qu'on peut parler de la sanction comme d'une pathologie dans

la relation éducative, en tant qu'elle fait obstacle à l'autonomisation aussi bien de l'éducateur (qui ne peut plus trouver d'autre solution pour gérer les conflits) que de l'être à éduqué (qui se trouve soumis à l'autorité dont la sanction est la marque distinctive).

Étant entendu qu'on ne saurait parler d'addiction au sens propre, on remarque cependant des recoupements troublants avec les critères du comportement addictif (énoncés par Goodman, cité par Favre, p. 63). La dimension émotionnelle est indéniable – même si elle fait traditionnellement partie de la dimension honteuse du métier.

- « Tension croissante avant le comportement. » Quel enseignant n'a pas, avant de sanctionner, senti cette tension intérieure de perdre le contrôle, de ne pas s'en sortir ? D'où les menaces – qui décrédibilise tant qu'on ne les met pas à exécution ?

- « Sentiment de plaisir ou de soulagement en réalisant le comportement. » Tension intérieure qui cesse lorsque la sanction tombe ?

- « Fréquentes préoccupations liées au comportement ou aux activités préparatoires à sa réalisation » - ou le stress de l'enseignant dans les classes difficiles, où l'on est « obligé » de sanctionner.

- « Importante perte de temps passé à préparer le comportement, le réaliser ou récupérer de ses effets » - ou le temps passé à la discipline, à « faire la police » empiète sur le temps des apprentissages.

- « Réalisation fréquente du comportement alors même que des obligations doivent être accomplies » - qu'on peut mettre en relation avec l'item précédent.

- « Tolérance : besoin d'augmenter l'intensité ou la fréquence du comportement pour obtenir l'effet désiré ou effet diminué si le comportement est poursuivi avec la même intensité ». L'efficacité de la sanction décroît avec son exécution répétée ; il faut donc toujours sanctionner davantage.

- « Agitation ou irritabilité si le comportement ne peut être poursuivi » - ou le sentiment de vulnérabilité des enseignants quand on suspend leur sanction ou leur pouvoir de sanction.

Quel enseignant, amené à devoir sanctionner malgré lui, n'a pas ressenti l'impasse dans laquelle il se réengage pourtant régulièrement – avec le sentiment de ne pas pouvoir faire autrement ?

## SM2 p ?

Il y a toutefois une limite à ce rapprochement : c'est que SM1 p et l'addiction relèvent de la pulsion incontrôlable (ou difficilement contrôlable). Or c'est un attribut qui, selon toute vraisemblance, manque dans la pratique de la sanction (à moins de parler d'une pulsion punitive – mais nous ne sommes assurément plus alors dans un cadre éducatif). Au contraire : la sanction se veut mesurée, rationnelle. Elle relève d'un mode de délibération. C'est à ce titre qu'on ne peut parler, au sens propre, d'addiction – mais seulement par métaphore, par les effets (et non par la cause). Mais, ainsi que nous l'avons remarqué, on peine à trouver une raison véritablement éducative pour justifier son recours (davantage incantatoire que démontrée). La pratique de la sanction suppose une délibération, mais dans un horizon de raisons qui la justifient négativement : pas d'alternative possible.

Nous proposons donc l'hypothèse qu'elle relève d'un parasitage du système de motivation d'innovation. Certes, Daniel Favre estime que SM2 ne peut être parasité (p. 54) : ce serait obéir à une injonction paradoxale du genre : « deviens autonome » (or répondre à l'injonction serait précisément le moyen d'y déroger). Mais n'y a-t-il pas un paradoxe analogue qui œuvre dans l'injonction qui se présente à l'éducateur : « sanctionne pour réintégrer » ? L'autonomie éducative est parasitée par une croyance dogmatique de type : « on ne peut pas faire autrement » ; « j'ai tout essayé » ; « c'est pour son bien ». L'intelligence tourne en rond autour du même problème, sans compulsion, mais sans capacité à innover. Le SM2 p, s'il existe, serait une dépendance excessive à une croyance, qu'on croit argumenter quand on ne fait que la répéter.

Telle serait la sanction en éducation : une pratique motivée rationnellement (et non impulsivement) mais parasitée par une croyance dogmatique qui bloque l'innovation, qui pose ladite pratique comme (malheureusement) incontournable. Le seul plaisir qui en ressort est celui d'éviter un déplaisir plus important : celui du désordre – étant entendu qu'il n'est qu'un seul moyen de ramener l'ordre. Mais peut-être une autre conception de l'ordre est-elle possible, qui n'est pas à imposer mais à faire *émerger* ?

Ainsi, pourquoi évoquer, sur un mode métaphorique, une « addiction » éducative à la sanction ? Pour plusieurs raisons :

- Le sujet qui sanctionne ne sait pas *pourquoi* il sanctionne : les raisons de son acte lui échappent. Il le fait par imitation des modèles passés qu'il a intériorisés ainsi que pour échapper à une tension désagréable (celle de perdre le contrôle).
- Le sujet qui sanctionne se trouve pris dans un engrenage : sanctionner appelle de devoir sanctionner davantage.
- Il n'envisage même pas d'exercer sans recours à cette pratique, qui lui paraît consubstantiel à son art. La croyance dogmatique lui fait admettre sans examen critique l'idée qu'éduquer, c'est (nécessairement être amené à devoir) sanctionner.
- L'idée d'une éducation sans sanction paraît utopique – pour ne pas dire suspecte.

Si notre hypothèse s'avère exacte, qui dit (apparemment à l') addiction dit possibilité de sevrage. Comment pourra-t-on alors se sevrer de la sanction ? Quand la sanction, réponse culturelle, cessera-t-elle d'apparaître comme une seconde nature pour les éducateurs ?



## Conclusion

Les analyses qui précèdent convergent vers cette idée que la sanction ne peut être philosophiquement fondée dans un cadre éducatif. Qu'il s'agisse de dressage ou d'élévation, la sanction est apparue au contraire *a minima* comme pédagogiquement *problématique* ; au pire comme un obstacle, engageant une anthropologie pessimiste de la nature humaine.

### L'efficacité problématique de la sanction.

Ce n'est pas à dire que la sanction n'est pas efficace : on ne saurait lui dénier qu'elle est au contraire *spectaculairement efficace*. On ne saurait dénier non plus que, dans un cadre scolaire, le retour à l'ordre qu'elle permet est la condition de possibilité du travail des autres membres du groupe. Son efficacité *sociale* apparaît donc évidente.

Toutefois, et c'est là émerge la difficulté, il n'a nullement été démontré que cette efficacité soit autre que *comportementale*, et puisse entraîner autre chose qu'une *conversion* à l'état agentique. Autrement dit, la sanction n'a jamais pu avoir d'autre objet que le dressage. Il n'a pas été démontré non plus que cette efficacité dépasse le *court terme* : la sanction motive un *changement* de conduite, mais ne saurait *maintenir* le changement. Non seulement la sanction ne peut viser mieux que le dressage de la conduite ; mais on peut légitimement douter qu'elle atteigne cet objectif. J. Reeve estime que la conséquence prévue d'une punition corporelle est la soumission immédiate (dans les cinq secondes) (2017, p. 139). Mais il y a tout lieu de craindre au contraire que la sanction génère d'autres difficultés qui font obstacle à un apprentissage. Humiliation, vengeance, *stress* : ces effets sont, de toute évidence, de terribles obstacles pédagogiques. J. Reeve énumère, pour l'enfant comme pour l'adulte un « raz-de-marée d'effets secondaires nuisibles au développement » (2017) : agressivité ; comportement anti-social ; faible santé mentale ; intériorisation morale pauvre ; détérioration de la relation parent-enfant.

À l'indiscipliné, on répond par la sanction. Mais elle ne saurait toujours menacer : les phases intermittentes appelleront alors une indiscipline réactive, qui générera davantage de sanction. Etc. Où est la cause, où est l'effet ? Il y a une escalade de la sanction, dont on ne peut sortir qu'en violant l'une des conditions de possibilité de son efficacité et même de sa justice : on ne doit pas *toujours* sanctionner la conduite déviante. Mais alors on place l'être à éduquer dans une situation d'incertitude, où, pour le dire en termes comportementalistes, on punit la

conduite qu'on renforce à d'autres occasions en la laissant impunie, comme dans « le cas de l'enfant qui *ne sait pas quand il sera puni et quand il ne le sera pas* » (Skinner, p. 182), produisant une confusion et une ambivalence bien peu éducatives.

### Dénoncer la sanction, est-ce faire l'éloge de l'impunité ?

À montrer les limites de la sanction, faisons-nous l'éloge de l'impunité ? Rien ne serait plus contraire à l'esprit de notre travail. Mais il faut s'entendre sur le terme d'*impunité*, et ce qu'il engage à titre de présupposés.

L'impunité désigne la capacité, pour un sujet, d'échapper la punition qu'il *aurait dû* recevoir. Or notre question est : le sujet d'une éducation *doit-il* écopier d'une punition ? Celle-ci l'aidera-t-il dans le processus d'apprentissage ? Le problème qui est le nôtre se situe donc *en-deçà* de la loi, et par conséquent *en-deçà* de la question de l'impunité. Notre questionnement est méta-juridique.

La question de l'impunité renvoie à la question de l'égalité : elle peut signifier que quelqu'un se situe *au-dessus* de la loi, échappant à une condition censée s'appliquer à tous : la liberté des autres est alors niée. Dans la huitième des *Lettres écrites de la montagne*, Rousseau écrit : « Il n'y a donc point de liberté sans lois, ni où quelqu'un est au-dessus des lois ». Ce sens d'impunité, qui suppose une observation stricte de la loi de la part de tous *sans exception*, est alors détestable : l'impunité *au-delà* de la loi est mépris de celle-ci comme condition de possibilité de la liberté des membres qui y obéissent. Rousseau donne le nom de despote à « celui qui se met au-dessus des lois-mêmes » ; il est donc toujours un tyran, compris comme « celui qui s'ingère contre les lois à gouverner selon les lois » (Rousseau, 1971a, pp. 554-555).

Rien n'est donc plus étranger à notre propos que de faire l'éloge de l'impunité – c'est-à-dire du paranomique.

### La sanction comme occasion/fonction d'arrêt ?

On dira que c'est la sanction accompagnée de la parole qui est éducative : nous accordons pleinement la fonction éducative de la parole, car elle est l'élément de la médiation par excellence. Mais la parole doit-elle s'accompagner de sanction – ou bien n'aurait-on pas intérêt à délier les deux aspects ? Peut-être ne faudrait-il pas sous-estimer le pouvoir de la sanction comme *coup d'arrêt* : elle est ce qui marque la rupture. Encore faut-il alors qu'elle

soit exceptionnelle, ou particulièrement lourde – et n'emprisonne pas le sujet dans une étiquette, ce dont on ne saurait être assuré *a priori*. Mais à supposer que la sanction ait eu cette fonction d'arrêt, et ait permis, créant une occasion de *dialogue*, une *conversion* du sujet à éduquer – et à supposer encore que la sanction ne soit pas encore effective : n'est-on pas autorisé à considérer que, la conversion ayant eu lieu, on peut se passer désormais de l'exécution de la peine ? Nous en revenons au paradoxe énoncé par Guyau dans *l'Esquisse* : « Il faudrait le convertir pour pouvoir le frapper ; et s'il est converti, pourquoi le frapper ? » (1985, p. 169)

Ne peut-on pas concevoir d'autres moyens, plus positifs, de marquer cet arrêt, afin de renouer le dialogue qui a été rompu – et peut-être jamais initié ? Faut-il nécessairement en passer par la peine qu'on inflige pour faire grandir ?

On est tenté de justifier la sanction par sa fonction d'arrêt, laquelle ouvre un écart existentiel que l'éducateur doit ensuite travailler : la justifie-t-on vraiment de la sorte ? Le potentiel éducatif qu'elle *peut* ouvrir (et qui ne s'en trouve pas ouvert, loin s'en faut, par sa seule exécution) démontre-t-il que la sanction est indispensable ? Qu'elle était le seul moyen ?

La sphère juridique n'a pas été sans s'emparer de cette question du sens de la peine : comment la temporalité de la peine (notamment dans l'emprisonnement) peut-elle être investie par le sujet – en vue d'un changement ? Cette problématique est celle de la *désistance* : focaliser l'attention sur les facteurs qui soutiennent la réinsertion, en sorte qu'à l'occasion de la peine, une conversion émerge. La fin éducative visée par la désistance est manifeste. À ce titre, c'est le juge d'application des peines qui détient la clé du sens de la peine : c'est à lui que revient la délicate compétence d'évaluer les effets de la peine, et de proposer les modalités d'application qui en maximisent le sens éducatif. Le juge d'application des peines, lorsqu'il s'enquiert du sens de la peine, s'apparente alors à s'y méprendre à un éducateur, qui ne peut rien sans la coopération de l'inculpé. Il ne s'agit pas seulement de punir et de surveiller – de punir par une surveillance permanente ; mais de réapprendre à faire confiance. Mais qu'on ne s'y trompe pas : le travail éducatif du juge d'application des peines ouvert par la désistance œuvre sur une sanction qui est donnée ; le travail de sens est tout *a posteriori* sans qu'il soit primitivement assuré que la sanction qui *amorçe* ce travail ne soit pas, à un autre point de vue, un obstacle sur le chemin de la (re)conversion. Comment faire du sens avec ce qui est donné – avec la sanction qui est donnée ? Voilà le grand défi du juge d'application des peines soucieux de prévenir la réitération voire la récidive. Mais ce n'est pas à dire que, hors

contexte juridique, et hors situations délictueuses voire criminelles, le sens doit passer par la sanction. La sanction est la réponse sociale à la déviance ; mais elle a longtemps été attribuée sans que la quête de sens ne s'impose, tant ce dernier semblait saturé par son évidence même (*jus talionis*). Maintenant que la question du sens de la peine se pose, rien n'interdit de penser que des sens pourront être trouvés et même controuvés – ainsi que l'écrivait Nietzsche dans *La Généalogie de la morale* : « fluide est la forme, mais plus fluent encore est le sens » (2000, p. 154). Ce qui ne revient pas, notons-le bien, à légitimer comme telle la sanction : on peut, certes, en faire quelque chose qui s'intègre dans un processus éducatif ; mais on ne peut nullement en déduire qu'elle est indispensable au geste éducatif comme tel.

Nous ne nions pas que la sanction puisse produire un effet de sidération qui rend propice l'acte éducatif : lorsque le sujet n'avait manifestement pas *conscience* qu'il commettait, non pas une infraction légère, mais un délit voire un crime, et qu'il comprend alors ce qu'il a fait. Pour ces actes graves, la sanction est peut-être (sans doute ?) le seul moyen de parvenir à une prise de conscience qui seule permet la conversion. Mais doit-on vraiment indexer l'éducation sur le droit criminel ? Si les inflexions contemporaines du droit apprennent à voir le criminel comme un être éduicable, doit-on en retour voir l'être à éduquer comme un criminel potentiel ?

La seule sanction qui semble valoir, compatible de part en part avec les exigences éducatives (et notamment avec le *primum non nocere*), est celle que le sujet se donne à lui-même. Mais cette peine ne doit être la conséquence ni d'un sentiment de culpabilité (qui suppose un conditionnement – cf. Skinner) ni de l'intériorisation d'un Surmoi (qui suppose problématiquement une tendance à l'agressivité, et qui relève finalement d'un simple dressage – cf. Freud) ni comme auto-censure (consécutive à la mise en œuvre de l'état agentique – cf. Milgram) : seul un acte libre et réfléchi, autonome et émancipé, serait à même de répondre à l'exigence éducative. Mais on ne voit pas alors pourquoi le sujet, converti par hypothèse au bien, s'auto-sanctionnerait pour de *bonnes* raisons. Pourquoi se ferait-il du mal ? En quoi l'état du monde se trouverait-il amélioré, à quelque niveau que ce soit ? À moins de présupposer qu'un masochisme est requis pour le progrès éducatif ou moral (hypothèse des plus problématiques), il n'y a aucune raison de considérer qu'un supplément gratuit de souffrance soit nécessaire pour pérenniser un apprentissage.

### Normativité et normalisation.

Ce n'est pas à dire que nous soutenons que le sujet doit *tout* tirer de lui-même. La révolution copernicienne en éducation, qui consiste à partir de ce dont l'enfant est *capable*, ne doit pas faire croire ou que l'enfant *sait déjà* (sur le mode d'une *ἀνάμνησις*) ou qu'il pourrait, bien guidé, *retrouver* par lui-même le savoir. C'est sous-estimer les obstacles épistémologiques étudiés par Bachelard, qui requièrent de se départir de l'opinion, des préjugés : il n'y a pas de continuité entre l'expérience quotidienne et la science, mais une rupture, que celui qui apprend ne peut découvrir. Il serait illusoire de penser que chaque enfant peut accoucher, avec pour seul guide une bonne maïeutique, de l'histoire des sciences. Il y a un élément objectif, hérité, qui résiste à toutes les tentatives de réduire le savoir à une activité de la subjectivité : c'est ce qu'on pourrait appeler, après Denis Kambouchner, la transcendance du savoir (*L'École, question philosophique*, p. 97). Mais cette normativité interne et inhérente aux disciplines (Prairat, 2002 p. 28), n'est pas une *sanction* : il n'est pas une de ces présences qu'on inflige mais de celles qu'on investit. Aussi nous ne pensons pas, contrairement à Eirick Prairat, que la normativité inhérente aux disciplines impose aux élèves une « part de violence symbolique » : les *exigences disciplinaires* (au sens des disciplines de savoir) ne sont pas des violences, mais relèvent de la simple factualité. En revanche, la violence apparaît au moment où l'on considère qu'« il faudra toujours faire entrer les “nouveaux venus” dans des disciplines qu'ils n'ont pas choisies » (Prairat, 2002, p. 39) : c'est ce « faire entrer », engendrée par la *normalisation*, avec les sur-contraintes qu'il impose, qui peut s'avérer brutal, et non la *normativité* et ses contraintes inhérentes. Autrement dit, la violence potentielle n'est jamais du côté du *savoir*, mais du côté de sa *transmission*.

### Proposition et relance.

Nous pourrions arrêter là notre travail et conclure par la négative : nous ne voyons pas de raison pour laquelle la sanction doit être considérée comme éducative, aussi bien au sens du dressage que de l'élévation. Au point de vue pragmatique, nous croyons donc pouvoir affirmer qu'il convient de sanctionner *le moins possible* – idéalement *pas du tout*. On objectera certainement qu'il s'agit là d'une utopie de pédagogue : nous répondrons qu'il s'agit plutôt d'un idéal régulateur (vers lequel nous devons *aller*) que d'un principe constitutif (qui reposerait sur une *tabula rasa* pédagogique). De même qu'un monde sans sexisme, sans

racisme ou sans homophobie n'existera sans doute jamais, bien qu'il vaille la peine d'œuvrer pour son avènement, de même une éducation sans sanction n'existera peut-être jamais, du moins à l'échelle scolaire, mais nous pensons semblablement qu'il vaut la peine de travailler à son développement.

Nous ne posons pas qu'il convient, *hic et nunc*, de supprimer toute sanction : proposition dangereuse et irresponsable, car tant que les éduqués ne sont pas prêts à son abolition, on doit considérer qu'elle demeure nécessaire. Les êtres faits *par* la sanction finissent par être faits *pour* la sanction. Tout le paradoxe est qu'en ne suspendant pas la sanction, on risque de contribuer à la nécessité de son maintien : pour la *δόξα*, le fait, surtout quand il est généralisé, suffit hélas à faire droit ; et on cherchera même à justifier ce qui se fait comme étant inéluctable. Nous estimons donc qu'il faut travailler à l'éclipse de la sanction, mais sans la précipiter : il faut travailler à la rendre *inutile* et *inadaptée*. La sanction est un remède qui, sans qu'on y prenne garde, devient un poison pire que le mal qu'elle était censée combattre.

Mais cesser là notre investigation serait ne faire que qu'une partie du chemin. Si la sanction ne s'avère pas aussi éducative qu'escomptée, se pose immédiatement la question de savoir par quoi on peut (on doit) la remplacer.

Partie IV

Une éducation sans sanction est-elle possible ?

Jalons pour une éducation sans obligation ni sanction

Par quoi *remplacer* la sanction ?

Nous pensons qu'ainsi formulée, la question est mal posée, car elle ignore (ou feint d'ignorer) le complexe dans lequel s'insère la sanction. La sanction n'est pas un tout qu'on pourrait remplacer par un autre tout : elle est une *partie* que, sans changer le tout auquel elle se rapporte, ne pourrait être remplacée que par un substitut qui lui serait fort proche.

La linguistique (avec Saussure, Humboldt et Benvéniste) a montré que le langage est travaillé par la négativité : un signifiant n'a pas de signification posée de manière immuable, mais seulement une valeur relative ; « dans la langue, il n'y a que des différences sans termes positifs » écrivait Saussure dans son *Cours de linguistique générale*. De même, nous posons que la sanction n'a pas de signification *per se*, mais de manière différentielle à l'intérieur d'un système. Quels sont ces autres signifiants par lesquels la sanction apparaît comme inévitable ? Voilà la première difficulté, qui nous occupera dans le prochain chapitre.

Si la sanction s'intègre dans un complexe au sein duquel elle entretient une fonction donnée, on ne pourra guère remplacer la sanction que par un équivalent fonctionnel – c'est-à-dire une autre sanction. Changer la sanction seulement sans changer les éléments par lesquels elle fait sens, c'est se condamner à envisager seulement des *substituts*, des rigoureux synonymes, pour filer la métaphore linguistique.

C'est par exemple ce que propose Skinner (pp. 182-184), qui évoque les « substituts du punissement » : remplacer le punissement par l'affaiblissement d'un opérant par la modification des circonstances. Ainsi la satiation, la prorogation, l'oubli, l'extinction, le conditionnement d'un comportement incompatible, etc. Le renforcement positif serait ainsi le candidat naturel du substitut de la punition, en tant qu'il n'aurait pas à supposer de changement dans la structure de contrôle.

Sans doute, de tels substituts n'ont pas les défauts précédemment dénoncés de la sanction (au sens punitif du terme : production de *stimulus* aversif) : l'efficacité à long terme est davantage soutenue ; et ne se trouvent pas générés des affects réactionnels (angoisse, vengeance, etc.). Mais ils réduisent le problème de l'éducation à l'effet d'un *conditionnement*. En effet, les propositions de Skinner ne sortent pas d'une situation de contrôle : il n'y a aucune place pour l'émancipation ou l'autonomie. L'auto-détermination se trouve *a priori* congédiée. Il n'y a pas à sous-estimer ni l'importance ni l'efficacité ces réponses, mais il faut les replacer



dans un contexte qui est celui du *dressage* du comportement. À ce titre, la sanction, comprise au sens large de système de récompense et de punition, épuiserait la question éducative. Nous pensons que c'est passer à côté de l'essentiel.

Au lieu de simples substituts, nous proposons d'envisager des *alternatives* – c'est-à-dire des réponses complexes (ou plutôt : des complexes de réponses), qui ne reconduisent pas la sanction dans la fonction qu'elle occupe. Mais il faut d'abord présenter cette fonction : tel est l'objet, désormais, de notre travail, afin de savoir si on peut éduquer sans sanction – sans punition ni récompense.

La quatrième partie de ce travail est consacrée à cet *au-delà de la sanction*, pensé comme horizon de l'élévation.

## 10 Objectivation et subjectivation de la sanction : conditions de possibilité.

### 10.1 L'objectivation de la conduite : l'autorité disciplinaire.

Dans ce chapitre, nous nous inspirons des analyses de Michel Foucault, dans *Surveiller et punir* (1975), qui comprend la sanction (entre autre scolaire) comme un principe de ce qu'il nomme les « disciplines ».

Précisons que les apports de Foucault à une pensée de l'éducation ne se réduisent pas aux analyses critiques de *Surveiller et punir* – ainsi que l'a bien montré un récent ouvrage consacré à cette question (*À l'école de Foucault*, 2014). Pour autant, concernant la question de la sanction, les analyses de 1975 fournissent un matériau inappréciable, et pour ainsi dire incontournable. Il ne s'agit pas pour autant d'évoquer la sanction absolument parlant (au point de vue définitionnel), mais dans un certain type de société émergeant à la fin de l'âge classique, au croisement d'un certain type de savoir et d'un genre de pouvoir : la société disciplinaire.

Le contresens qu'il faut éviter à tout prix consiste à considérer que, pour Foucault, l'école est une prison : il s'agit au contraire de montrer qu'il y a des *analogies*, mais aussi, de toute évidence, des spécificités institutionnelles – bien que Foucault n'ait toutefois jamais analysé l'école comme telle.

Par disciplines, il faut comprendre des « formules générales de domination » qui passent par une technologie du corps. Formules « générales », car on les voit à l'œuvre, sur un mode analogique, dans les couvents, les armées, les hôpitaux, les ateliers, les écoles, etc. De domination, car on peut définir ces disciplines comme des « méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité » (Foucault, 1975, p. 139).

Ces disciplines ont un intérêt en termes de coût de pouvoir : par les disciplines, on obtient « des effets d'utilité au moins aussi grands » que dans l'esclavage par exemple, mais sans engager de « rapport coûteux et violent » (1975, p. 139). L'optique est d'établir un rapport entre obéissance et utilité par un « art du corps humain » : c'est une fabrique de « corps "dociles" » (1975, p. 140), une politique de la coercition.

### 10.1.1 Le corps docile : la fabrique de l'individualité.

#### **La cellule ou l'organisation de l'espace en tableaux.**

« L'art des répartitions » (Foucault, 1975, pp. 143-151) : il s'agit d'articuler la *clôture* (au fond contingente), le *quadrillage* (organisation cellulaire de l'espace), les *emplacements fonctionnels* (pour surveiller, empêcher les communications importunes et créer un espace utile), d'assurer une circulation et une *interchangeabilité* régie par le *rang*. Des cellules, des places et des rangs, afin que de produire un espace qui croise les exigences architecturale, fonctionnelle et hiérarchique. Le but est d'établir un « tableau de vie » – le tableau étant compris, au XVIIIe siècle, comme une organisation du multiple, une mise en « ordre », comme une « technique de pouvoir et une procédure de savoir » (Foucault, 1975, p. 150).

C'est ainsi que « L'organisation d'un espace sériel fut une des grandes mutations techniques de l'enseignement élémentaire » (Foucault, 1975, p. 148). À l'inspiration romaine, où la classe est divisée en décuries, dans une joute rejouée entre Rome et Carthage, sous la surveillance d'un décurion, se substitue un espace homogène, où la rangée et le rang règnent, où les individus se succèdent, substituables, dans un *perpetuum mobile*. « Rangées d'élèves dans la classe, les couloirs, les cours ; rang attribué à chacun à propos de chaque tâche et de chaque épreuve ; rang qu'il obtient de semaine en semaine, de mois en mois, d'année en année ; alignement des classes d'âge les unes à la suite des autres ; succession des matières enseignées, des questions traitées selon un ordre de difficulté croissante. » (Foucault, 1975, p. 148) Ainsi chacun est contrôlé et chacun travaille : obéissance et utilité.

#### **Une temporalité scandée ou la personnalité organique.**

L'espace est réglé ; mais la temporalité ne l'est pas moins. Le moyen de la contrôler est le rythme (Foucault, 1975, p. 151-158). Pour ce faire, *l'emploi du temps*, qui découpe l'activité en quantités affinées contrôlées, mais qui vise à accroître la qualité du temps employé. Mais aussi, plus caractéristique, *l'élaboration temporelle de l'acte*, qui contrôle de l'intérieur son déroulement en décomposant ses phases. Mais cette décomposition s'accompagne d'une *mise en corrélation du corps et des gestes* : « le bon emploi du corps », où « rien ne doit rester oisif ou inutile », est la condition du bon emploi du temps. (Foucault, 1975, p. 154) Ainsi le geste d'écriture suppose une discipline holistique du corps : « 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. » (Foucault, 1975, p. 154)

Mais il y a aussi, dans le même exemple du geste d'écriture, une *articulation corps-objet*, qui conduit à un « codage instrumental du corps » (Foucault, 1975, p. 155). Le parallèle entre le geste d'écriture et le maniement du fusil est à cet égard saisissant. Enfin, *l'utilisation exhaustive du temps* : non pas seulement refouler l'oisiveté, mais profiter de chaque instant pour en maximiser l'utilité.

### **Le cumul génétique, ou l'imposition d'exercices.**

Le temps de chaque individu peut se capitaliser en se géométrisant. Cette mise en série de la temporalité permet sa décomposition, son organisation par complexité croissante, sanctionnée par une épreuve finale, sa classification individus dans une « polyphonie disciplinaire », une sérialisation des processus d'apprentissage. Ainsi le temps se trouve investi par le pouvoir.

La procédure au centre de cette sériation du temps est *l'exercice* : tâches répétitives, différentes, graduées, elle permet de caractériser le sujet qui s'y soumet en rapport soit avec le terme, soit avec les autres, soit encore avec la série. Elle permet ainsi une surveillance permanente.

### **La combinatoire des personnalités, ou l'obéissance par signe.**

Les temps individuels sont coordonnés entre eux, toujours en vue d'accroître la productivité. « Construire une machine dont l'effet sera maximalisé par l'articulation concertée des pièces élémentaires dont elle est composée » (Foucault, 1975, p. 166). Les corps, les temps doivent être combinés de manière optimale. Dès lors, l'autorité se manifeste sous forme d'un signal qu'elle envoie, et qui doit être traduit en mouvement de manière aussi automatisée que possible. Pour ce faire, les ordres doivent être simples, brefs, clairs. Il s'agit, Foucault l'affirme sans ambages, d'un *dressage* : « Placer les corps dans un petit monde de signaux à chacun desquels est attachée une réponse obligée et une seule » (Foucault, 1975, p. 168). L'obéissance doit être prompte, aveugle, inconditionnelle : elle est la vertu primordiale.

Voilà le but du pouvoir disciplinaire : fabriquer une « individualité cellulaire, organique, génétique et combinatoire » (Foucault, 1975, p. 194)

### **10.1.2 La sanction au sein d'instruments du pouvoir disciplinaire : les fonctions disciplinaires.**

Résumons-nous : la « discipline » impose une spatialisation et une temporalisation des corps qui, les saturant d'artifices, les dresse en combinant efficacité et soumission. Dans cette technologie du « bon dressement », nous allons voir que la sanction tient une place de choix : elle est, au sens restreint de punition, l'un des trois instruments repérés par Foucault pour comprendre l'efficacité du pouvoir disciplinaire ; au sens large de conséquence, on peut même dire que la sanction concerne deux des trois rouages énoncés par Foucault. La sanction est un rouage essentiel du pouvoir disciplinaire, qui fonctionne en réseau avec la surveillance et l'examen (qui relève aussi, en un sens, de la sanction), qui les appelle et les complète.

#### **La surveillance hiérarchique.**

Le premier instrument du pouvoir disciplinaire est la surveillance. Il ne s'agit plus d'être vu ou de vérifier ce qu'il y a à l'extérieur : il faut contrôler, autant que possible, ce qui se passe à l'intérieur d'un espace donné. « Les pierres peuvent rendre dociles et connaissables » (Foucault, 1975, p. 174). La claustration en est la version la plus simpliste : le jeu des pleins et des vides, des transparences et des regards asymétriques permet, idéalement, à un seul point de vue de tout apercevoir, sans être perçu en retour. Le cercle est l'idéal de la surveillance ; mais à défaut d'omniscience, un système pyramidal est à même d'assurer une surveillance paradoxalement indiscreète (car rien ne doit être caché) et discrète (car l'économie du pouvoir exige qu'il demeure caché), de manière aussi continue que possible. Certes, il y a bien un chef (voire des chefs), mais le pouvoir n'est pas possédé : il émane de la machinerie dans son ensemble. La fonction prend le pas sur la personnalité.

Dans l'optique disciplinaire, enseigner, c'est surveiller : « Une relation de surveillance, définie et réglée, est inscrite au cœur de la pratique d'enseignement : non point comme une pièce rapportée ou adjacente, mais comme un mécanisme qui lui est inhérent, et qui multiplie son efficacité. » (Foucault, 1975, p. 179)

### La sanction normalisatrice.

Le mécanisme pénal est indispensable au pouvoir disciplinaire. Pas de transgression qui ne doit s'accompagner d'un châtement. Mais on se tromperait si l'on voyait d'abord dans la sanction un élément de simple répression.

À côté des « grands systèmes de châtement », on trouve aussi et surtout une « infra-pénalité », où les disciplines « quadrillent un espace que les lois laissent vide ». Des micropénalités qui permettent, subtilement, de remplir l'espace où l'individualité pourrait s'exprimer : en permettant aux sanctions d'œuvrer sur des détails qui, à première vue, ne relèvent de la sanction, le système disciplinaire étend son empire : plus rien n'est indifférent ; tout est punissable, « à la limite, que [...] que chaque sujet se trouve pris dans une universalité punissable-punissante. » (Foucault, 1975, p. 181).

C'est dire que ce n'est pas seulement la transgression des règles qui est pénalisable : c'est l'écart au modèle, « le domaine indéfini du non conforme ». Ainsi « le châtement disciplinaire a pour fonction de réduire les écarts » : il est correctif, il est *correction*. À ce titre, la sanction scolaire par excellence est le *pensum*, l'exercice maintes et maintes fois répété, qui permet le dressage du corps : « châtier, c'est exercer ».

Foucault précise que la sanction n'est pas que punitive : elle recourt aux récompenses. Cet envers du châtement, auquel il est préférable de recourir, introduit un triple avantage : il permet le recours aux catégories morales du bien et du mal ; il évite la focalisation sur l'interdit et la faute, et offre un exemple qui peut servir de stimulant ; il permet d'élargir la surveillance à tous les éléments de la conduite, qui les fait entrer dans le champ des bonnes et des mauvaises notes. Une « microéconomie des pénalités perpétuelles » peut alors se mettre en place : puisque chaque sanction (au sens large) devient quantifiable, une mauvaise action peut être compensée par une bonne : dette et avance constituent le paradigme économique des transactions pénales. Qu'on pense ainsi au permis à points, proposé dans maints établissements du second degré.

Le progrès dans le rang fait aussi office de sanction : selon qu'on recule dans le rang, ou qu'on avance, on est châtié ou récompensé. « Le rang en lui-même vaut récompense ou punition. » Le caractère honorifique du rang ne sert donc pas seulement à déterminer les aptitudes (utilité sociale) : il sert aussi à établir une « pression constante pour qu'ils se

soumettent tous au même modèle [...] Pour que tous ils se ressemblent. » Culte de l'uniforme, donc, de l'homogène à travers cette sanction œuvrant en permanence, silencieusement et continûment.

Il ne s'agit donc pas de contraindre, purement et simplement ; ni d'espérer émanciper (en supposant une vertu expiatoire à la sanction). Non, il s'agit de dresser, de la manière la plus homogène possible, le corps des sujets en les amenant à collaborer à cette conformité. La sanction a une fonction de *normalisation* : « La pénalité perpétuelle qui traverse tous les points, et contrôle tous les instants des institutions disciplinaires compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut. » (Foucault, 1975, p. 185) Le *normal* devient un nouveau principe de coercition.

### L'examen

L'examen synthétise la surveillance et la sanction. En un sens (élargi), l'examen est lui-même sanction : il permet de vérifier que la normalisation a été réussie. Il est aussi surveillance qui « permet de qualifier, de classer, de punir » (Foucault, 1975, p. 187). Instrument synthétique, quintessence du pouvoir disciplinaire, facteur permanent du pouvoir, il doit donc être ritualisé. Il est le sacre du pouvoir – rappelons, pour montrer l'imbrication des instruments entre eux, que *sacer* donnera naissance au terme « sanction ».

En [l'examen] viennent se rejoindre la cérémonie du pouvoir et la forme de l'expérience, le déploiement de la force et l'établissement de la vérité. Au cœur des procédures de discipline, il manifeste l'assujettissement de ceux qui sont perçus comme des objets et l'objectivation de ceux qui sont assujettis. (Foucault, 1975)

Foucault précise encore en quoi l'examen allie forme de savoir et type de pouvoir.

- « *L'examen intervertit l'économie de la visibilité dans l'exercice du pouvoir.* » Traditionnellement, c'est le pouvoir qui se montre, en s'exerçant sur des sujets qui sont, eux, dans l'ombre : il émet des signes de sa puissance ; il opère une dépense destinée à exhiber son éclat. Dans la société disciplinaire, ce sont ceux qui sont soumis au pouvoir qui sont rendus visibles, tandis que le pouvoir demeure caché : le pouvoir s'exerce par une mise en lumière

permanente. Organisation physique de l'espace et du temps, « L'examen vaut comme la cérémonie de cette objectivation » des corps surveillés par des objets, et recevant d'eux une sanction continue. Cérémonie où le pouvoir n'apparaît que par ses effets, « en creux », par des sujets objectivés, sur « leurs corps devenus exactement lisibles et dociles » (Foucault, 1975, p. 190). C'est « l'âge de l'examen infini et de l'objectivation contraignante. »

- « *L'examen fait aussi entrer l'individualité dans un champ documentaire.* » La surveillance que permet l'examen continu se consigne en archives. Son « pouvoir d'écriture » permet d'une part d'homogénéiser les traits individuels, de les décrire, de les classer, « sous le regard d'un savoir permanent » ; d'autre part de pouvoir comparer, constituer des groupes, comprendre les phénomènes collectifs. C'est ainsi, estime Foucault, que sont nées les « sciences de l'homme », dans ces « archives de peu de gloire », « réponse sans grandeur ».

- « L'examen, entouré de toutes ses techniques documentaires, fait de chaque individu un "cas" ». Le sujet est ramené non pas à un acte au sein de circonstances, mais à une objectivation mesurée, comparable, « qu'on a à dresser ou redresser ». La sérialisation des documents est l'outil indispensable du processus de normalisation. Naguère chroniques réservés aux nobles, l'écriture de l'homme porte désormais sur le tout-venant : il faut tout collecter. À la procédure d'héroïsation se substitue la mesure de l'anonyme afin qu'il cesse de l'être : « procédure d'objectivation et d'assujettissement ».

Michel Foucault voit dans l'examen la procédure clé, celle qui est « au centre des procédures qui constituent l'individu comme effet et objet de pouvoir, comme effet et objet de savoir. » (Foucault, 1975, p. 194) ; c'est lui qui produit un certain genre de réel, l'individu comme produit d'une technologie de pouvoir. Il serait trompeur de voir dans la surveillance, la sanction et l'examen des procédures négatives, qui ne font qu'obstacles : elles produisent « des domaines d'objet et des rituels de vérité ».

## **Conclusion**

Ces analyses de Michel Foucault nous conduisent à soutenir deux idées.

D'une part, dans la société disciplinaire, la sanction est consubstantiellement liée au projet de *dresser* le corps. L'adoucissement des peines obéit à une logique qui est moins humanitaire qu'économique : il s'agit aussi bien de retirer l'utilité de l'obéissance que l'obéissance de l'utilité. Il n'est pas sûr que, quand l'autorité disciplinaire règne, on puisse



épurer la sanction de cette opération qui est celle du « bon dressement » : on peut même se demander si tenter cette expiation disciplinaire de la sanction (si l'on ose dire) ne relève pas de l'impossible. Peut-être n'y a-t-il d'autre choix radical que celui d'abandonner la sanction en éducation – pour autant qu'on accrédite l'idée que l'éducation peut (et doit) viser autre chose que le dressage.

Mais par quoi remplacerait-on la sanction ? Quel substitut ? Voilà le piège. Car, et c'est ce que nous tirons des analyses de Foucault, la sanction est un instrument qui en appelle d'autres, avec lesquels elle fonctionne en réseau : surveillance et examen. La sanction servira à surveiller et examiner ; tout autant que la surveillance à sanctionner et examiner ; et l'examen à surveiller et sanctionner. Il y a une logique holistique dans laquelle la sanction s'intègre, et dont elle ne peut s'affranchir. Trouver un substitut à la sanction qui s'intègre dans une logique de surveillance et d'examen la ferait rentrer par la fenêtre quand on croyait l'avoir sortie par la porte – sous une forme voilée mais qui reconduirait tout aussi sûrement la logique disciplinaire.

Pas de substitut donc ; mais des alternatives, qui suppose de penser autrement la globalité de l'éducation, et non un de ses éléments seulement. Tant qu'on aura besoin de la sanction, on ne pourra s'en passer ; et toujours on en aura besoin dans un système disciplinaire.

Est-ce à dire qu'il faut renoncer à la discipline – et consentir à fabriquer des indisciplinés ? Le sophisme n'est pas loin : renoncer à la société disciplinaire, ce n'est pas inviter au désordre. L'alternative société disciplinaire – désordre n'épuise pas les possibles : le principe du tiers exclu est présupposé sans avoir été rationnellement invité.

### **10.1.3 La sanction dans une société de contrôle ?**

Il reste une dernière difficulté. Nous avons peu mis l'accent sur la problématique historique des analyses de M. Foucault, comme si ses analyses sur la sanction étaient conceptuelles, anhistoriques. Tel n'est pourtant pas le cas : la société disciplinaire n'a pas toujours existé et n'existera pas toujours. La sanction n'a pas toujours été normalisatrice (elle était autrefois essentiellement expiatrice) ; et ne le sera pas toujours.

Dans un *Post-scriptum sur les sociétés de contrôle* (dans *Pourparlers*, 2003, pp. 240-247), Gilles Deleuze précise cette historicité des sociétés disciplinaires. À partir du XVIII<sup>e</sup> siècle,

elles succèdent *aux sociétés de souveraineté*, qui prélèvent plutôt qu'elles organisent la production, selon le mot de Deleuze (2013), et qui décident la mort plutôt que la vie. Mais les sociétés disciplinaires, qui fonctionnent en milieux clos, après avoir culminé au début du XX<sup>e</sup> siècle, connaîtraient un déclin. Les institutions, « milieux d'enfermement », si on suit Deleuze, traversent en effet une crise dont elles ne se remettront pas : « Réformer l'école, réformer l'industrie, l'hôpital, l'armée, la prison ; mais chacun sait que ces institutions sont finies, à plus ou moins longue échéance. » La question est de savoir combien de temps durera leur agonie.

C'est la *société de contrôle* qui prendra le relais des sociétés disciplinaires. Ces dernières parlent un langage analogique, enferment dans des moules quand la société de contrôle prône un langage numérique, et présentent une modularité et une flexibilité continues. L'entreprise remplace l'usine – l'entreprise où est censée régner une âme, et où sévit une « rivalité inexpiable comme saine émulation ». En matière scolaire, la formation continue tend à remplacer l'école ; et le contrôle continu l'examen : « Ce qui est le plus sûr moyen de livrer l'école à l'entreprise » estime Deleuze. Pour résumer cette mutation à son aurore : « Dans le *régime des écoles* : les formes de contrôle continu, et l'action de la formation permanente sur l'école, l'abandon correspondant de toute recherche à l'Université, l'introduction de l'"entreprise" à tous les niveaux de scolarité. » (Deleuze, 2013) L'école doit moins normaliser qu'ouvrir sur des débouchés – et ainsi participer à la construction d'un *curriculum* modulaire.

On voit la mutation de deux des trois rouages disciplinaires : la surveillance devient contrôle ; l'examen devient entretien et contrôle continu. Mais qu'en est-il de la sanction ? N'est-elle pas liée, par essence pourrait-on dire, au régime disciplinaire ? La sanction peut-elle n'être pas normalisatrice (ou expiatrice) ? Quelle métamorphose de la sanction dans une société de contrôle ? Le texte de G. Deleuze ne permet pas de répondre à cette question. Il est vrai que de « vieux moyens » peuvent être réinvestis.

Nous proposons une hypothèse : dans la société de contrôle, la sanction s'intériorise pour culminer en auto-contrôle et auto-censure. Le *stress* devient le mode de régulation normal de l'éducation. Idéalement : plus besoin de sanctionner, mais rappeler l'échéance, et la responsabilité de l'élève quant au choix de son orientation, quant à la construction de son parcours personnalisé. Rappeler qu'il faut anticiper les secteurs porteurs, parier sur l'employabilité du *cursus* choisi. Ne plus sanctionner, mais laisser le marché sanctionner ; ne pas imposer, mais libérer les peurs, nées de situations anxiogènes, tenir lieu de raison ; ne pas imposer de réponse, mais laisser le jeune s'auto-profiler, en prenant le problème bien en

amont. Bref, la sanction ne viserait plus à briser la volonté (à la dresser) mais à la rendre docile ; si sanction il y a encore, c'est celle de la démotivation. « Beaucoup de jeunes gens réclament étrangement d'être "motivés", ils redemandent des stages et de la formation permanente ; c'est à eux de découvrir ce à quoi on les fait servir, comme leurs aînés ont découvert non sans peine la finalité des disciplines. » Le contrôle le plus efficace est celui que les sujets demandent pour eux-mêmes. La sanction la plus efficace est celle qui est intériorisée – l'auto-sanction.

Sans nier la pertinence (et la puissance) du diagnostic, on remarquera cependant que les institutions résistent à cette dissolution annoncée. Certes, le contrôle s'infiltré partout (ainsi du contrôle continu, qui prend le pas sur le rituel de l'examen – récemment programmé pour le baccalauréat). Mais n'observe-t-on pas la résurgence de problématiques proprement disciplinaires, du moins en éducation, avec le retour des questions de l'autorité... et bien évidemment de la sanction ? Il n'est pas sûr que l'école puisse sortir de ces considérations disciplinaires.

On pourrait cependant affiner la perspective, et faire remarquer que si ces deux régimes de domination sont en concurrence l'un avec l'autre, ils peuvent tout à fait coexister. La problématique d'un retour de l'autorité peut s'accommoder d'une mutation en profondeur de la surveillance, devenue auto-contrôle continu. La sanction normalisatrice peut cohabiter avec cette forme subtile d'auto-censure, et se répartissant peut-être même les types d'élèves : la première pour les démotivés et ceux qui sont en échec ; la seconde pour les motivés et ceux qui sont désireux de réussir.

### 10.2 L'invention du sujet de l'imputation.

Sanctionner, P. Meirieu l'affirme en s'inspirant de Kant, c'est supposer un sujet d'imputation auquel on rapporte l'acte, et dont on le rend responsable. Sanctionner revient donc à engager une responsabilité virtuelle du sujet afin de la faire advenir, de la développer : tel serait le *cercle* vertueux de la sanction. Sanctionner un sujet, c'est anticiper sa liberté, et ainsi la promouvoir. La sanction, on le voit, devient solidaire de la liberté, de la responsabilité et du sujet d'imputation.

En dépit de l'espèce d'évidence dont jouissent, dans la philosophie occidentale moderne, ces concepts de liberté (de la volonté), de responsabilité, de faute, de sujet, ils pourraient s'avérer bien plus problématiques qu'ils ne le paraissent.

### **10.2.1 Nietzsche : la métaphysique de la punition.**

Le premier, nous semble-t-il, à avoir soupçonné une métaphysique dans ces concepts apparemment inoffensifs est Nietzsche.

#### **Nietzsche ou la philologie du sujet.**

Dans *La Généalogie de la morale* (premier traité, §13), il propose de renoncer à la notion de *sujet*, qui serait liée à la séduction que le langage opère sur la pensée. Nietzsche écrit en ce sens que cette idée ne peut naître qu'ainsi :

[...] à la faveur de la séduction trompeuse du langage (et des erreurs fondamentales de la raison qui y sont pétrifiées), lequel comprend, et comprend de travers, toute production d'effets comme conditionnée par une chose qui exerce des effets, par un "sujet". (Nietzsche, 2000, p. 97)

Le langage n'est pas un *medium* neutre : il est gros de préjugés (par exemple, en français, la dualité du masculin et du féminin attribuée à toute chose) qui engage une métaphysique. Au §20 de *Par-delà bien et mal*, Nietzsche évoque « le charme exercé par des fonctions grammaticales déterminées », « charme invisible » qui consiste en « la domination et [...] l'aiguillage inconscients exercés par de mêmes fonctions grammaticales » (2003, pp. 67-68) : les philosophes, à ce titre, partageraient les mêmes superstitions que le vulgaire. Pastichant l'ἀνάμνησις platonicienne, Nietzsche écrit au même paragraphe que, trop souvent, les philosophes développent une pensée qui est « en fait bien moins une découverte qu'une reconnaissance, un re-souvenir, un retour au foyer » (2003, p. 67). La réminiscence n'est pas celle d'un quelconque monde idéal d'avant l'incarnation du corps : elle puise dans l'axiologie du langage. À cet égard, Nietzsche évoque une idée féconde :

Il est très probable que des philosophes du domaine linguistique ouralo-altaïque (celui dans lequel le concept de sujet est le moins développé) porteront “sur le monde” un regard autre et se rencontreront sur des voies autres que des Indo-germans ou des musulmans. (Nietzsche, 2003, p. 68)

Quelle alternative (et non *substitut*) au « sujet », à la « volonté » la langue chinoise, par exemple, permet-elle de penser ? Un siècle après Nietzsche, François Jullien s’est attaqué à cette difficulté, d’une manière particulièrement fructueuse, comme nous allons le voir.

Dès lors, l’attitude de Nietzsche est celle d’un sceptique qui, à l’instar de Socrate, manie l’ironie à l’égard des préjugés sédimentés dans la langue. On lit ainsi au §34 de *Par-delà bien et mal* :

N’est-il donc pas permis d’être enfin un peu ironique à l’égard du sujet, ainsi qu’à l’égard du prédicat et de l’objet ? Le philosophe ne serait-il pas en droit de s’élever au-dessus de la foi en la grammaire ? Les gouvernantes ont toute notre estime : mais ne serait-il pas grand temps pour la philosophie de renier la foi des gouvernantes ?  
– (Nietzsche, 2003, pp. 86-87)

Qu’on accrédite ou non ses (hypo)thèses sur la volonté de puissance, son aristocratie, il y a une leçon de *philologie*. Nietzsche définit cette exigence notamment au §52 de *L’Antéchrist* :

Par philologie on doit entendre, au sens très général, l’art de bien lire, – savoir déchiffrer des faits, sans les fausser par l’interprétation, sans perdre, dans l’exigence de comprendre, la prudence, la patience, la finesse. La philologie comme *ephexis* dans l’interprétation. (Nietzsche, 1994, p. 113)

Il faut se défier des insinuations du langage : pour ce faire, retracer des genèses (et avec elles, les métamorphoses de valeur ; d'où le projet généalogique, d'interroger la valeur des valeurs, en sondant leur origine) et opérer des comparaisons entre groupes linguistiques non apparentés. La proposition de Nietzsche ouvre ainsi un très fécond champ de recherche qui est en lien avec notre questionnement : si on sanctionne pour faire naître le sujet d'imputation, qu'implique et que vaut la croyance à un tel sujet ?

### **Le sujet n'est rien : généalogie de l'imputation.**

Pour comprendre la proposition positive de Nietzsche, il faut commencer par dénoncer une mauvaise interprétation des phénomènes (qu'une philologie est à même de rectifier). De même que la grammaire exige que tout verbe se rapporte à un sujet qui cause l'action, de même le peuple, prenant cette exigence grammaticale pour une exigence de la réalité même, interprète tout phénomène naturel comme devant se rapporter à un sujet compris comme substrat de l'action.

De même, en effet, que le peuple sépare la foudre de sa lueur et considère cette dernière comme *agir*, comme effet exercé par un sujet qui s'appelle foudre, de même la morale du peuple sépare également la vigueur des extériorisations de cette vigueur comme s'il y avait derrière le vigoureux un substrat indifférent auquel il *appartiendrait en toute liberté* d'extérioriser ou non sa vigueur. (Nietzsche, 2000, p. 97)

La pensée, sous l'effet des charmes du langage, *dédoubl*e donc chaque phénomène en cause et effet, en sujet et en prédicat, en faire et en agir. « Fondamentalement, le peuple dédouble l'agir, quand il fait luire la foudre, c'est un agir d'agir : il pose le même événement d'abord comme cause et encore une fois ensuite comme son effet. » (Nietzsche, 2000, p. 98)

Autrement dit, la pensée populaire (que les philosophes ne font que reprendre et théoriser) *subjectivise* la nature, commettant un anthropomorphisme des plus sommaires. Mais cet anthropomorphisme constitue une erreur sur les facultés humaines (erreur qui est projetée ensuite sur la nature tout entière) : la dualité entre la cause et l'effet suppose que la

cause est *libre* de produire cet effet. Autrement dit, derrière la notion de *sujet*, il faut comprendre *l'âme* en tant qu'elle est douée d'une liberté du vouloir.

On se demandera quelle est la raison d'une telle abstraction. Pour Nietzsche, la signification est de teneur axiologique. Croire qu'un tel sujet existe, qu'il est libre d'agir ou de ne pas agir, c'est lui faire porter la responsabilité de ce qu'il agit, c'est pouvoir lui *imputer* ce choix : c'est pourquoi se trouve confortée la croyance « qui veut que *le fort ait toute liberté* d'être *faible*, et l'oiseau de proie d'être agneau : – ils s'attribuent ainsi le droit d'*imputer* à l'oiseau de proie *la responsabilité* d'être oiseau de proie. » (Nietzsche, 2000, p. 99) Ainsi s'opère un renversement des valeurs, né du ressentiment : la faiblesse devient un choix ; et la force, désormais, peut être accusée.

Le sujet (ou pour le dire de manière plus populaire, *l'âme*) a peut-être été de ce fait le meilleur article de foi que la terre ait connu jusqu'à présent parce qu'il a permis à l'immense majorité des mortels, aux faibles et aux opprimés en tout genre cette sublime tromperie de soi qui interprète la faiblesse elle-même comme liberté, sa manière d'être particulière comme *mérite*. (Nietzsche, 2000, pp. 99-100)

Ainsi les notions de sujet, d'imputation, de liberté, de responsabilité sont liées : elles reconduisent à l'idée d'un « libre arbitre » dont Nietzsche estime qu'elle constitue une erreur typique. Dans un texte que nous avons déjà cité (*Le Crépuscule des idoles*, 2005, pp. 158-159), le philosophe allemand fait la psychologie de cette tendance à vouloir rendre responsable. Derrière la recherche de la responsabilité, il y a « l'instinct du *vouloir-châtier et -juger* ». Il faut dès lors dégager l'existence de « l'innocence du devenir » : la psychologie de la volonté, obstacle à l'éternel retour, est l'invention des prêtres, qui ont inventé la « liberté » pour que les hommes puissent être jugés, punis – coupables. « Métaphysique de bourreau » conclut Nietzsche, qui, sans condamner l'idée de *sanction*, réproouve avec la dernière énergie celle de *punition*.

Aujourd'hui, où nous sommes entrés dans le mouvement *inverse*, où particulièrement nous, immoralistes, cherchons de toutes nos forces à extirper à

nouveau du monde le concept de faute et le concept de châtement, et à en laver la psychologie, l'histoire, la nature, les institutions et les sanctions sociales [...] (Nietzsche, 2005, p. 159)

À l'instar de Spinoza qui dénonçait l'idée de cause finale (dans l'appendice au livre I de *L'Éthique*), Nietzsche s'élève contre les anthropomorphismes et le finalisme : « C'est nous qui avons inventé le concept de "but" : dans la réalité, le "but" est absent... » (Nietzsche, 2005, pp. 159-160) Pour Nietzsche les idées de sujet, de liberté, de volonté, d'âme, de responsabilité, d'imputation, de punition, de finalité et de Dieu forment un réseau auquel une philosophie cohérente doit désormais renoncer.

Que nul ne soit plus rendu responsable, que l'on n'ait plus le droit de ramener le mode d'être à une *causa prima*, que le monde ne soit plus une unité ni comme *sensorium*, ni comme "esprit", c'est cela seul qui est la grande libération, – c'est par cela seul qu'est restaurée l'innocence du devenir... Le concept de "Dieu" fut jusqu'à présent la plus grande *objection* contre l'existence... Nous nions Dieu, nous nions la responsabilité en Dieu : c'est par cela seul que nous rachetons le monde. – (Nietzsche, 2005, p. 160)

### « L'agir est tout »

Pour sortir de ce mensonge, pour renverser ce renversement des valeurs, il convient ainsi d'opérer une *catharsis* de cette mauvaise interprétation, à délivrer la nature des projections naïves qu'une mauvaise lecture avait affublée d'une subjectivité.

. Aussi Nietzsche peut-il écrire au §109 du *Gai Savoir* : « Quand aurons-nous le droit de commencer à naturaliser les hommes que nous sommes au moyen de cette nature purifiée, récemment découverte, récemment délivrée ! » (Nietzsche, 1997, p. 163)

Naturalisons donc les hommes, à l'aide de cette nature désobjectivée : que reste-t-il ? L'agir, et rien d'autre. « L'agir est tout » (2000, p. 98) ; et l'agir relève d'une nécessité



radicalement innocente. « Un quantum de force et un quantum identique de pulsion, de volonté, de production d'effets – bien plus ce n'est absolument rien d'autre que justement ce pousser, ce vouloir, cet exercer des effets lui-même » (2000, p. 97) Or il n'y a rien à vanter ou à condamner dans une force : on peut en admirer ou en conspuer les effets ; mais nullement en attribuer la responsabilité à un libre-arbitre qui, comme tel, n'est qu'une fiction – car cette force constitue une nécessité naturelle. « [L'homme de connaissance] ne peut plus louer, plus blâmer, puisqu'il n'y a ni rime ni raison à louer, à blâmer la nature et la nécessité. » (Nietzsche, 1988, p. 101) La conséquence logique est, qu'en termes moraux, il n'y a pas de différence de nature entre les actions bonnes et les actions mauvaises : le terreau, le désir d'accroître sa puissance, est commun. « Les bonnes actions sont de mauvaises actions sublimées ; les mauvaises, de bonnes actions tournées à la grossièreté, à la bêtise. » (Nietzsche, 1988, p. 101). La différence n'est pas d'intention (ce qui impliquerait responsabilité et libre-arbitre), mais de *jugement* : « C'est le degré de jugement qui décide dans quelle direction chacun se laissera entraîner par ce désir » (Nietzsche, 1988, p. 101). *Mutatis mutandis*, la proposition de Nietzsche rappelle celle de Platon : c'est toujours son bien que l'individu recherche, à proportion de ses lumières ; jamais il n'éprouve cette liberté au fond impensable d'entrer dans le mal de son plein gré, en conscience, gratuitement.

Dans *Le Crépuscule des idoles*, Nietzsche précise positivement sa pensée : « Que nul ne donne à l'homme ses qualités, ni Dieu, ni la société, ni ses parents et ses ancêtres, ni *lui-même* » (2005, p.159)<sup>6</sup>. Plus précisément, les qualités sont sans pourquoi, sans « pour quoi », sans responsable, sans garant. « *Nul* n'est responsable d'exister de manière générale, d'être comme ceci ou comme cela, de se trouver dans ces conditions, dans cet environnement. » (Nietzsche, 2005, p. 159) Autrement dit, on doit laver l'existence de toute objection, de toute culpabilité – de toute responsabilité.

---

<sup>6</sup> Cette dernière formule marque une rupture inconciliable avec ce que sera l'existentialisme de Sartre, où l'homme est, selon la formule consacrée, « condamné à être libre ». S'il y a bien accointance sur l'idée que l'existence précède l'essence, ou sur question de l'athéisme, la raison et les conséquences de ces convergences est radicalement divergente : pour Sartre, il faut renoncer à l'idée de Dieu pour l'abandonner la liberté de l'homme à lui-même, et sa responsabilité maximale ; pour Nietzsche, l'idée de Dieu doit être rejetée pour qu'avec elle la liberté et la culpabilité soient abolies.

Pour résumer, il convient d'après Nietzsche de *désubstantialiser* la philosophie. Cette désubstantialisation doit s'entendre en deux sens :

- d'une part, abolir la substance suprême, l'*ens realissimum* de la tradition métaphysique : Dieu, origine absolue, et caution des arrières-mondes.
- d'autre part, renoncer à la subjectivation de l'agir, et à toutes ses implications : la responsabilité, la liberté.

Le refus de l'imputation, de la responsabilité, du sujet-âme, de la liberté du vouloir est cohérent avec le rejet de la punition (qui fait *honte*). Pour innocenter le devenir, il faut abolir la punition et son sujet corrélé. Mais ne devrait-on pas faire de même avec la sanction ? Dans un texte que nous avons déjà cité, Nietzsche écrit « nous, immoralistes, cherchons de toutes nos forces à extirper à nouveau du monde le concept de faute et le concept de châtement, et à en laver [...] les sanctions sociales » (2005, p. 159). Purger la sanction de la punition – mais non pas renoncer à la sanction. L'*élevage* nietzschéen ne punira pas (un sujet) mais il sanctionnera pour promouvoir la culture. Et cette proposition est cohérente avec les moyens de l'*élevage* (qui ne se distinguent pas des moyens du *dressage*) : s'il faut discipliner, contraindre par des lois arbitraires, en vue de produire une médiocrité saine, docile, obéissante, on voit mal comment on pourrait se passer de sanction.

Nous élevons ici deux objections. Cet idéal d'élevage peut-il être le nôtre ? Nous en doutons. Mais surtout, relativement à la question qui nous intéresse, peut-on vraiment, comme semble pourtant le considérer Nietzsche, concilier l'idée de sanction avec le refus de l'imputation-sujet ? Peut-on si aisément délier sanction et punition ? La sanction peut-elle être purgée de l'idée de *faute* ?

### 10.2.2 Pas de culpa sans sanction.

Dans *Karman* (2018), un traité court mais intense et décisif, Giorgio Agamben enquête sur les origines juridiques de l'idée de sanction. À cet égard, l'évolution sémantique est instructive.

En premier lieu par l'incertitude qui entoure les termes de *causa* et *culpa*. Ces concepts clés, qui servent de « seuils à l'édifice du droit », n'ont pas d'étymologie. Cependant, il est vraisemblable que *causa* puisse être compris comme la chose qui fait naître un procès ; avant

de devenir, plus généralement, ce qui est en cause. Se référant à Yan Thomas, G. Agamben estime que *causa* désigne ce passage où la *res* (le litige préjuridique) devient *lis* (la controverse proprement dit). *Causam agere*, c'est plaider une affaire : *causa* est donc la matière du procès, mélange de réalité et de discours, *onto-logie* – cette origine juridique du concept de « cause » va influencer de manière décisive le destin des savoirs en Occident, dont on connaît ce qu'il doit à la notion de « cause » (où, pendant des millénaires, on a considéré que connaître, c'est connaître la cause).

***Culpa* : de la négligence à la faute, de l'agir à l'agent.**

Mais c'est surtout *culpa* qui intéresse Giorgio Agamben. Ce terme désigne généralement l'imputabilité : est imputable celui qui doit en supporter les conséquences. Mais ce terme a aussi un sens technique : *culpa* signifie l'imprudence, la négligence dans l'exercice d'un comportement. En ce sens, *culpa* s'oppose à *dol*, qui renvoie à l'intention frauduleuse ; *culpa* engage moins la responsabilité que la limitation de la responsabilité. L'idée importante est que *culpa* désigne ce passage où l'existence perd son *innocence*, et où l'action s'assujettit à une puissance étrangère, pour en payer le prix.

Ainsi, la perte d'innocence, que Nietzsche rattachait à l'intervention des prêtres, serait à comprendre également (et peut-être prioritairement) dans une optique juridique. « Comment cela a pu arriver, comment un esprit humain a pu concevoir l'idée que ses actions puissent le rendre coupable – cette auto-accusation, qui semble si usée et allant de soi, est l'énigme dont l'humanité doit encore venir à bout. » (Agamben, 2018, p. 18). Tout être, du fait seulement qu'il existe, est « constitutivement mis en cause et accusé », comme le suggère l'aventure de Joseph K., protagoniste du *Procès* de Franz Kafka. « L'unique salut serait de n'avoir jamais été mis en cause, de vivre sans être jamais impliqué dans la sphère du droit, ce qui ne semble pas possible. » (Agamben, 2018)

On croit ordinairement qu'il n'y pas de peine sans jugement (*nulla poena sine iudicio*) : le droit, en effet, impose une procédure justifiant la sanction. Mais « l'implication [...] de tout homme dans la sphère du procès – c'est-à-dire de la loi – est si inévitable et, en même temps, si impénétrable » qu'un renversement s'opère : en réalité, puisque toute la peine est dans le jugement, on doit considérer qu'il n'y a pas de jugement sans peine.

L'évolution sémantique de *culpa* confirme qu'un étrange renversement de ce genre s'est opéré.

À l'origine, *culpa* désigne la simple négligence. La faute est dans l'action, non dans l'agent qui n'apparaît pas : la faute n'est pas personnelle. La faute est, originairement, accident, faux-pas : elle lie, de l'extérieur, la peine à un agir, et non à un agent. Nul besoin d'établir un jugement d'inhérence.

Même dans le domaine religieux, *péché* désigne originairement la maladresse, le fait de manquer la cible. Dans l'épisode du Jardin d'Éden, il n'y a pas de péché, mais juste l'exposé d'un lien : Adam et Ève ouvrent les yeux, et ils sont chassés. Paradoxe et ironie : le terme le plus anodin, le péché, ou le faux-pas, va servir à désigner ensuite la « réalité la plus funeste et grosse d'angoisse de notre culture » (Agamben, 2018, p. 24). Mais ce que cette ironie révèle, c'est que ce qui deviendra le péché est impensable dans la langue de la *Genèse* (« La langue ne disposait pas d'un terme pour exprimer l'idée du péché et que celle-ci a donc été forgée ultérieurement par les prophètes et les théologiens. », 2018, p. 25) : ce qui est pensé, comme dans les sources juridiques les plus anciennes, concerne « seulement le lien entre un acte déterminé et ses conséquences ».

### **De l'arbitraire de la loi à sa sanctification**

Acte et conséquence, agir et peine : voilà le lien originaire qui est posé par l'autorité (la Loi divine ou la loi juridique). Mais qu'est-ce qui le régit ? Pourquoi telle peine déterminée est-elle affectée à tel agir ? On ne saurait étouffer le sentiment que le lien posé est foncièrement *arbitraire*. G. Agamben écrit ainsi que, dans l'épisode de la *Genèse* comme dans le droit archaïque, « la violation d'un commandement est suivie de l'énoncé d'une peine et, en admettant qu'on puisse parler d'une faute, celle-ci n'est telle qu'en relation à une injonction qui apparaît complètement arbitraire » (2018, p. 26).

C'est donc qu'il faut renverser le principe *nulla poena sine culpa* : « en réalité, s'il n'y avait pas de peine, il n'y aurait pas non plus de faute » (2018, p. 26). C'est l'énoncé de la sanction qui *fait*, pour ainsi dire performativement, la faute. « La sanction n'est donc pas accessoire à la loi : c'est plutôt la loi qui, en dernière analyse, consiste essentiellement dans la sanction » (Agamben, 2018, p. 27). Si la loi est essentiellement sanction, c'est elle qui *crée* le péché, la faute. Tel est le message de Paul dans l'*Épître aux Romains* : la loi est « loi du péché »

(8.2, ἀπὸ τοῦ νόμου τῆς ἀμαρτίας), et « la loi est venue pour que la faute abonde ». Là où il n'y a pas de loi, il n'y a pas de transgression (Paul, Rom., 4.15, οὐ δὲ οὐκ ἔστιν νόμος, οὐδὲ παράβασις) : le péché ne peut être imputé qu'avec l'apparition de la loi (Paul, Rom., 5.13, ἀμαρτία δὲ οὐκ ἐλλογεῖται μὴ ὄντος νόμου).

Parallèlement à ce déplacement de l'agir à l'agent, Yan Thomas a montré que, dans le droit archaïque, la règle et la sanction sont articulées dans une même proposition conditionnelle : la transgression est intégrée dans la loi, qui la prévoit, et la relie explicitement à une peine. L'illégalité est une « hypothèse légale » : la loi n'est pas violée, puisqu'elle anticipe sa transgression qu'elle sanctionne de manière immédiate et immotivée (comme punition). Avec le temps, cependant, s'observe une « transformation dans le statut de la sanction et de la loi elle-même » (Agamben, 2018, p. 32) : la relation entre la prescription et la sanction est déliée ; la prescription de la loi est première, et la sanction s'abat sur celui qui est *hors-la-loi*. L'illégalité n'est plus ce qui est prévu par la loi, elle est ce qui la viole : la transgression est extrinsèque à la loi. Dès lors, la sanction change de signification : elle doit devenir le garant de l'inviolabilité de la loi. C'est ainsi que la sanction devient *sancta*, sainte : qu'elle devient figure de l'autorité. La sanction acquiert « une consistance ontologique » (2018., p. 35) qui « fonde la "sainteté" de la loi » et la sanctifiera. Pour G. Agamben, cette « sanctification de la loi » se conclut à l'époque moderne avec Kant, qui « fera de l'impératif légal le sommet de la vie spirituelle des hommes » (2018, p. 35). On le voit : la pensée kantienne de la loi ne doit rien à *l'a priori*, à un quelconque transcendantal – à moins de considérer, hérésie suprême pour un kantien, que « le transcendantal est historique » (selon la formule de Paul Veyne, à la Préface de son beau livre : *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?*). À ce titre, il n'est pas sûr que les analyses de Kant relatives à la loi morale soient de nature morale : elles relèvent plutôt du théologico-juridique, qui requiert, pour sanctifier la loi, de sanctionner pour sanctionner.

### **La violence de la loi.**

La sainteté de la loi est donc le fruit d'une histoire, et ne lui est donc pas inhérente. Au contraire, l'auteur de *Karman* montre qu'aux origines, ce que la loi avait d'arbitraire par la sanction, et partant de *violence*, n'avait nullement échappé aux législateurs. La sanction (somme toute : ce qu'il y a d'essentiel dans la loi) « unit nécessairement justice et violence ».

C'est ainsi que Solon affirme, en qualité de législateur, qu'il a « uni par la force de la loi la violence et la justice » : ταῦτα μὲν κράτει νόμου βιάν τε καὶ δίκην ξυναρμόσας. Il est vrai que la lecture de Diehl (fragment 24) est controversée : au lieu de νόμου, il est proposé par la recherche récente de lire ὁμοῦ : ensemble par la force. Mais comme il est question des lois écrites pour les Athéniens, c'est toujours de la loi qu'il est question : si Solon n'est sans doute pas à l'origine de l'expression fameuse de « force de la loi », il en est certainement l'un des penseurs.

C'est ainsi encore que Pindare, qui n'est certes pas législateur, mais poète, expose ce que le *nomos* a d'ambivalent, mélange obscur de justice et de violence. Les premières lignes du fragment 169 portent sur le νόμος βασιλεῦς (la loi souveraine), « régissant sur tous, mortels et immortels, justifiant la plus grande violence [δικαιῶν τὸ βιαιότατον] de sa main souveraine. » La sanctification ultérieure de νόμος ne saurait en faire oublier sa violence des origines. Pour G. Agamben, l'analyse philologique des textes légaux est formelle : « la loi se défini[t] comme une articulation de violence et de justice » (2018, p. 36) ; la loi s'enracine dans la violence, qu'elle justifie (Pindare) et unit à la justice (Solon).

Les efforts pour dégager la loi de la brutalité, pour la purger de son arbitraire, pour la défaire de la vengeance (alors que cette dernière est considérée par Isidore de Séville comme à l'origine du talion : « le talion est une imitation de la vengeance, telle que l'on souffre des mêmes maux que ceux que l'on a commis », *Etymologiae*, 5,27,24 – cité par Agamben, 2018, p. 37) ne sauraient donc masquer qu'originellement la « force de la loi » constitue un « coup de force », qui joint irrémédiablement son destin avec ce qu'elle prétend combattre : la violence.

Les analyses de Kelsen confirment celles de G. Agamben. Dans la *Théorie pure du droit* (1999), H. Kelsen estime qu'il n'y a pas de *mala in se*, d'actes mauvais en soi. Ce n'est pas la qualité de l'acte qui fait qu'il doit être sanctionné : « du point de vue d'une théorie du droit positif, il n'existe pas de faits qui soient actes illicites, délits en soi et pour soi, c'est-à-dire abstraction faite de la conséquence qu'y attache l'ordre juridique » (Kelsen, 1999, p. 120). Pas de *mala in se*, mais seulement des *mala prohibata*. Cette thèse découle rigoureusement de ce principe : « *nullum crimen sine lege, ni la poena sine lege* » : pas de crime sans loi, ni de peine sans loi. Mais il n'y a pas de loi sans sanction : l'ordre social réalisé par l'ordre juridique n'est prescriptif que par la sanction qui se rattache à l'infraction : « une conduite donnée ne peut être donnée comme prescrite [...] que si et du fait que la conduite contraire est la condition

d'une sanction *stricto sensu*. » (Agamben, 2008, p. 33) C'est donc, ultimement, la sanction qui fait la faute. Or comme la sanction prend, comme l'écrit G. Agamben, « la forme d'un acte coercitif, on peut dire [...] que le droit consiste essentiellement dans la production d'une violence licite, c'est-à-dire dans la justification de la violence. » (2008, p. 39) Le droit n'est pas l'autre de la violence : il en est la version licite.

### **10.2.3 Crimen, l'action sanctionnée, ou la condition de possibilité de l'éthique et de la politique occidentale.**

*Crimen*, proche de *culpa* et *causa*, est un autre terme important pour comprendre le problème de l'imputation. Le terme désigne, selon G. Agamben le lien entre le crime et l'accusation : il est « l'action en tant qu'elle est sanctionnée » (2018, p. 44) : « *Crimen* est donc la forme que prend l'action humaine quand elle est imputée et mise en cause dans l'ordre de la responsabilité et du droit. [...] L'action qui a passé le seuil malheureux du *crimen* perd son innocence. » Rien n'y fait : celui qu'on sanctionne est, par définition, un *criminel*.

Pour G. Agamben, le concept de *crimen* est, en Occident, central au point de vue juridique, politique et éthique. L'hypothèse du philosophe italien est que « le concept de *crimen*, d'une action sanctionnée, c'est-à-dire imputable et productrice de conséquences, se trouve non seulement à la base du droit, mais aussi de l'éthique et de la morale religieuse de l'Occident. » (2018, p. 50) Autant dire qu'on ne saurait comprendre ce que la sanction engage sans étudier comment le *crimen*, l'action sanctionnée, a pu émerger.

Les tentatives de fondation philosophique de l'action sanctionnée révèlent à quel point cette notion est plus fragile qu'elle en a l'air.

#### **L'Antiquité ou le primat de la puissance.**

L'Antiquité a ignoré ce concept, pour nous si évident qu'il ne nous semble pas pouvoir être évité : la *volonté*.

Ce concept suppose un sujet doué de libre-arbitre et considéré comme cause productrice de toutes ses actions. Or on peine à trouver un tel sujet dans l'Antiquité.

Le terme ἐκούσιος ne saurait être traduit par « volontaire ». ἐκούσιος désigne une action qui n'est pas contrainte par les circonstances extérieures, mais, comme le rappelle G.

Agamben, Aristote considère que le comportement animal relève de cette catégorie juridique  
On lit dans l'*Éthique à Nicomaque*, 1111a25 :

On a sans doute tort en effet de dire non consentis les actes qui se font par ardeur ou par appétit. D'abord, parce qu'il n'y aura plus aucun autre animal, à ce compte, qui fera quelque chose de son gré, et les enfants non plus. (Aristote, 2011, p. 2023)

Pour les Grecs, il s'agit moins de fonder la responsabilité que de la *constater* : « l'homme n'est pas responsable de ses actes parce qu'il les a *voulus*, il en répond parce qu'il a *pu* les accomplir. » (Agamben, 2018, p. 53)

Pour Giorgio Agamben, deux lignes s'affrontent dans l'Antiquité. La première place le lieu de l'éthique et de la politique dans la *θεωρία* : tel est l'intellectualisme défendu par Socrate et Platon. On connaît la parole fameuse de Socrate : τὰ κακὰ οὐδεὶς ἐκὼν ἔρχεται (*Protagoras*, 358c), qu'on peut traduire par : « personne ne se porte au mal malgré lui ». Le problème de l'action est un problème de connaissance : une fois que le bien est connu, la liberté s'évanouit, puisque le bon choix s'impose. La source du mal, de la faute, est donc l'ignorance : la fin visée n'est pas la bonne. On le voit : dans cette tradition, majoritaire dans l'Antiquité, la liberté de la volonté comme source de la faute ne saurait être conçue.

Il y a cependant une autre ligne, qui semble esquisser ce que sera la volonté libre, qui fait de l'action (πρᾶξις) le lieu du problème éthique et politique. Ce paradigme s'origine dans la tragédie, où le problème de la liberté et de la faute apparaît nettement. Albin Lesky estime que chez Eschyle, le premier des trois grands tragiques grecs, deux motivations s'affrontent : une transcendante et divine, une immanente et humaine, trop humaine. Le héros tragique se trouve à la fois libre et contraint, agent et agi, cause et causé – en même temps et sous le même rapport. Pour G. Agamben, le tragique révèle la « scission irrémédiable inscrite dans l'idée même d'une action sanctionnée » (2018, p. 56) : il est impossible d'échapper à la faute, qui suppose l'imputation de l'action à l'agent, et l'innocence originaire se trouve toujours



doublée de culpabilité. Dans *Prométhée enchaîné*, Eschyle fait dire au Titan : Ἐκὼν ἐκὼν ἤμαρτον (vers 226), qu'on peut rendre par « c'est de mon gré, oui, de mon gré, que j'ai fait le mal » ; auquel fait écho, en la renversant, la sentence socratique. À ce titre, il faut concéder à Nietzsche que Socrate est bien la figure de l'anti-tragique – mais peut-être parce que Socrate récuse l'idée de *faute* quand les tragiques l'annoncent.

Aristote s'inspire quant à lui de cette ligne tragique. Si l'action imputable doit être ἐκὼν (de son gré), il faut préciser les conditions de réalisation. Au livre III de l'*Éthique à Nicomaque*, il précise que pour qu'un acte soit imputable, il doit être consenti (ἐκούσιον). Est consenti un acte « dont le principe (ἀρχή) réside dans l'agent (ἐν αὐτῷ) qui connaît chacune des circonstances particulières qui suppose son action » (1111a20, 2011, p. 2023) – c'est un acte qui n'est pas fait par ignorance. Mais c'est insuffisant : il faut qu'au consentement précède la décision (προαίρεσις), l'acte de choisir, « intimement lié à la vertu (οἰκειότατον [...] τῆ ἀρετῆ) », et véritable mesure de la valeur du caractère, « qui permet de juger (κρίνειν) des traits du caractère, mieux que ne le peuvent les actions. » La décision est éthiquement critique : alors que les animaux et les enfants peuvent consentir, ils sont cependant incapables de décider (111b5). C'est pourquoi la προαίρεσις n'est pas l'appétit (ἐπιθυμία) ni l'ardeur (θύμος). La προαίρεσις n'est pas non plus le souhait (βούλησις), car on peut souhaiter l'impossible, mais non le décider (1111b20). Enfin, la προαίρεσις n'est pas l'opinion (δόξα) car ceux qui ont les bonnes opinions ne prennent pas nécessairement les bonnes décisions. Quel est donc le trait distinctif de la décision, qui différencie son auteur des enfants, des animaux, des simples porteurs d'opinion ? C'est la délibération (τὸ προβεβουλευμένον, 1112a15) qui fait que la décision est davantage qu'un simple consentement, et qui permet à l'homme d'être principe de ses actions (ἄνθρωπος εἶναι ἀρχὴ τῶν πράξεων, 1112b30). G. Agamben a raison, en ce sens, d'écrire que « la *proairesis* [est] donc un dispositif pour rendre l'homme responsable de ses actes et relier indissolublement l'action à son auteur » (Agamben, 2018, p. 61), même si on ne voit pas pourquoi une action consentie, et même décidée, et même délibérée, serait plus proprement nôtre.

C'est ainsi qu'Aristote estime pouvoir réfuter Socrate : « la méchanceté est quelque chose à quoi l'on consent » (μοχθηρία ἐκούσιον, 1113b15), car, si tel n'était pas le cas, l'homme ne serait plus l'auteur (ἀρχή) ni le générateur (γεννητήν) de ses actions, comme le père est « l'auteur de ses enfants ». La métaphore mobilisée par Aristote est ingénieuse, par le lien naturel qu'elle entend tisser entre une cause et son effet : il s'agit bien d'attribuer une

paternité au geste. Mais il ne s'agit que d'une métaphore ; et une métaphore, aussi saisissante soit-elle, n'est pas une raison. Car un geste s'achève et ne s'aurait s'autonomiser ainsi que le peut pourtant l'enfant, qui un jour vivra de sa propre vie. Aristote énonce alors l'argument décisif : l'usage universel des châtiments et des honneurs par les particuliers et par les législateurs mêmes, qui « châtient en effet et punissent tous ceux qui font du mal » (1113b20, 2011, p. 2030, *κολάζουσι γὰρ καὶ τιμωροῦνται τοὺς δρῶντας μοχθηρά*). Mais le raisonnement d'Aristote n'est guère concluant : il révèle seulement que la sanction requiert, à titre de condition de possibilité, la responsabilité du sujet auquel elle s'adresse – non que celle-ci est effective. L'existence, même universelle, d'une pratique ne prouve pas sa légitimité ni celle de ce qu'elle engage à titre de présupposé : le fait ne fait pas droit. L'existence de louanges et de blâmes ne prouve pas la responsabilité, car rien ne prouve qu'on ait *raison* de louer ou de blâmer. Le recours à la pratique du νομοθέτης est l'argument d'autorité censé fonder la sanction ; mais il y a un cercle logique : si on cherche à fonder la sanction (sur la responsabilité), on ne saurait prouver la responsabilité par la pratique de la sanction.

L'éthique et la politique de la *praxis* se focalisent sur l'action, comme le rappelle G. Agamben, et non sur le caractère (même si, paradoxalement, Aristote laisse une place pour le caractère, qu'il ne met pas entre parenthèses). « [Les tragiques] n'agissent pas pour imiter les caractères, mais conçoivent les caractères à travers les actions » (Aristote, 2011, *Poétique*, 1450a15). Conjecturant ce qu'aurait été le livre de la *Poétique* d'Aristote consacré à la comédie, G. Agamben propose de la comprendre ainsi : « les personnages agissent pour imiter les caractères et, de cette manière, ne peuvent assumer leurs actions, qui sont éthiquement impossibles à imputer » (2018, p. 65). Dans la comédie, la faute intentionnelle disparaît, et avec elle la souffrance : à la culpabilité du héros tragique, dont l'action est impitoyablement sanctionnée, se trouve substituée l'innocence du caractère comique. Une éthique de la comédie est donc possible – sans cette responsabilité qui conduit à sanctionner l'action. Cependant, si, pour G. Agamben, c'est vers Platon qu'il faut se tourner pour envisager une telle éthique et politique (sur l'inspiration comique de Platon, voir Agamben, 2018, p. 66), cela n'empêche nullement l'auteur des *Lois* de recourir à la sanction à des fins expiatriques, ainsi que nous l'avons montré (voir *supra*, 4.1). C'est dire que la sanction ne suppose pas seulement une éthique et politique de l'action : elle engage une conception tragique (au sens non nietzschéen) de l'existence.

Il reste encore un point sur lequel la conceptualisation d'Aristote s'avère éclairante, par ses difficultés, concernant le sujet de l'imputation : c'est la célèbre distinction entre puissance et acte, δύναμις et ἐνέργεια dont l'un des « objectifs pragmatiques était d'assurer la paternité des actions et des savoirs à un sujet ». L'idée principale d'une distinction entre puissance et acte (que nient les mégariques, par exemple) permet de penser qu'on possède une technique sans être en train de l'utiliser. Pour être maître de son action, un homme doit donc pouvoir la faire ou ne pas la faire (évidemment pas sous le même rapport). Faute de cette distinction, impossible d'attribuer mérite et démerite, éloge et blâme : à la puissance naturelle s'oppose la puissance logique, propre à l'humain, et qui est double (puissance de faire ou de ne pas faire). Pour G. Agamben, cette distinction introduit en l'homme une « fracture de sa capacité d'agir », qui fait écho à la scission tragique présentée ci-dessus.

C'est dans ce contexte qu'apparaît « quelque chose qui ressemble à un concept de volonté au sens moderne » : si la puissance logique est pouvoir de faire ou de ne pas faire, comment s'opère le passage à l'acte ? Réponse d'Aristote (*Métaphysique*, livre H, 1048a ; 2011, p. 1873) : il faut un élément souverain (τὸ κύριον) qui est le désir (ὄρεξις) ou le choix réfléchi (προαίρεσις). Pour combler l'écart ouvert par la puissance, pour « réparer en quelque sorte la scission introduite dans la puissance » écrit G. Agamben (2018, p. 73), il faut un principe souverain. On le voit : l'idée de responsabilité, de volonté et d'un sujet souverain (le « moi » ?) qui décide quand la puissance passe à l'acte sont solidaires, bien que fragilement conceptualisées par Aristote.

Parler de volonté dans l'univers antique constitue donc, à strictement parler, un anachronisme. Il est vrai qu'Aristote conceptualise des notions qui se rapprochent d'une capacité d'imputation : mais il demeure dans une pensée de la puissance. Mais une chose est la puissance, autre chose la volonté : l'hypothèse de G. Agamben est que « le passage du monde antique à la modernité coïncide avec le passage de la puissance à la volonté, de la prédominance du verbe modal “je peux” à celle du verbe modal “je veux” (et, plus tard, “je dois”). » (2018, p. 77) Or c'est seulement par la volonté que la faute peut être pleinement inculquée, que le sujet devient pleinement responsable et fautif.

### L'invention de la volonté.

L'apport de la théologie chrétienne, en dépit des accointances problématiques, procède d'un refus : refus que le libre-arbitre se réduise à la capacité de faire ou de ne pas faire – c'est-à-dire, dans le contexte théologique du péché, capacité de pécher ou de ne pas pécher. C'est la problématique antique même qui est éludée ici. Car le libre-arbitre, conféré à l'homme par Dieu, ne saurait servir qu'à une chose : faire le bien, obéir au commandement divin. La liberté de la volonté est, de manière évidente selon G. Agamben, « un dispositif destiné à assurer impitoyablement la responsabilité des actions humaines » (2018, p. 79), indépendamment de tous les autres penchants. La difficulté est telle que, pour éviter la contamination de la volonté par des motifs extérieurs (qui grèverait sa liberté et donc son imputabilité), il ne reste à penser qu'une volonté qui *se veut elle-même*, une volonté de la volonté, « absolution catégorique du verbe modal "je veux" qui, séparé de tout contenu possible de toute signification possible, est employé à vide : "Je veux vouloir" » (Agamben, 2018, p. 80).

C'est encore pour lutter contre l'autonomie de la puissance par rapport à la volonté que Saint Augustin estime, contre Pélagé, que la grâce est indispensable pour ne pas pécher. Or, pour que la grâce soit indispensable, il faut que le péché lui-même ait été nécessaire : l'homme doit être fautif, il faut « cette condamnation qui traverse toute la masse humaine » (Saint-Augustin, *De la nature et de la grâce*, 8, 9). Encore une fois, il faut convenir que Nietzsche avait raison : le seul moyen de pouvoir juger l'homme est de le rendre absolument coupable du fait même d'exister. On ne saurait donc le sanctionner sans déraison.

Giorgio Agamben précise que la prédominance de la volonté sur la puissance se fait, dans la théologie chrétienne, au moyen d'une triple stratégie.

- Séparer la puissance de ce qu'elle peut. Partons de la discorde intérieure décrite par Paul dans l'Épître aux Romains. En 7, 19, on trouve notamment ce passage (ainsi traduit dans la Bible de Jérusalem) : « je ne fais pas le bien que je veux et commets le mal que je ne veux pas [Οὐ γὰρ ὃ θέλω, ποιῶ ἀγαθόν: ἀλλ' ὃ οὐ θέλω κακόν, τοῦτο πράσσω]», et qu'on pourrait rendre par « je ne fais pas le bien que je suis prêt à accomplir, mais le mal que je ne suis pas disposé à faire ». *θέλω* désigne une capacité et une puissance : Paul, en effet, s'exprime dans un vocabulaire qui traduit la scission de la puissance par rapport à l'acte, où il est impossible d'actualiser ce qu'on croyait pouvoir faire. Saint Augustin, dans le moment célèbre du jardin avec Alypius (*Confessions*, VIII, 8 ; Augustin, 1993) reprend ce passage en l'interprétant comme

un conflit entre la puissance et la volonté : « j'aurais pu le vouloir et ne pas le faire [*potui autem velle et non facere*] ». La dichotomie œuvrant au sein de la puissance est désormais comprise comme une maladie (*aegrituedo*) et un défaut de la volonté : l'âme est en lutte avec elle-même, et ne fait pas ce que pourtant elle commande. La « crise de la puissance » (Agamben, 2018, p. 86) n'est pas due à une inimputable puissance, mais à un « peccamineux "je ne veux pas" ». L'expérience du rapport entre le sujet et son action se trouve donc entièrement métamorphosée.

- Dénaturaliser la puissance. L'idée d'une création du monde n'est pas étrangère à la philosophie antique (on la trouve dans le *Timée* de Platon, par exemple) ; l'apport de la théologie consiste à revendiquer pour cette création un acte de la volonté absolument libre et gratuit. La volonté de Dieu est donc au-delà de toute nécessité, de toute nature. La conséquence anthropologique est que la *praxis* de l'homme ne vaut plus par ce qu'il *peut*, mais uniquement par ce qu'il *veut*, d'un libre-arbitre qui le rend absolument responsable, qui ne doit rien à la nature, et l'oriente vers la contingence. « La volonté, écrit G. Agamben (p. 89) est une puissance dénaturalisée et placée au fondement de la liberté ». La nécessité devient ainsi le signe d'une volonté aliénée.

- Limiter la puissance par la volonté. L'omnipotence divine est un attribut problématique, car il peut signifier que Dieu pourrait vouloir le mal. Cette difficulté est assez sévère pour que Descartes, dans la première des *Méditations métaphysiques*, fasse du Dieu trompeur l'argument métaphysique par excellence, le sommet hyperbolique du doute méthodique – au point que, selon la formule de Denis Kambouchner, « la bonté de Dieu, éventuellement maintenue en paroles, est en pratique vidée de toute réalité. » (Kambouchner, 2005, p. 314) On voit quelle difficulté la toute-puissance induit ; et le dispositif mobilisé par les théologiens consiste à opérer la distinction entre une *potentia absoluta* et une *potentia ordinata*. Absolument parlant, Dieu peut tout ; mais il ne voudra pas tout, et sa volonté lui impose des limites. Pour G. Agamben, le but est de « limiter la puissance et l'anarchie divines en établissant une limite sans laquelle le monde sombrerait dans le chaos et ne pourrait plus être gouverné » (2018, p. 90) : cette limite est la volonté. De même, l'homme doit limiter sa puissance par la seule ressource (dénaturalisée) de sa volonté. Ne peut-on pas penser qu'il faut castrer la puissance pour que la volonté puisse exercer son empire ?

L'archéologie du sujet d'imputation menée par Giorgio Agamben révèle combien l'idée d'action sanctionnée, le *crimen*, n'est ni évidente ni inoffensive. La liaison qu'elle engage (qu'elle invente ?) entre l'homme (devenu sujet) et son action (devenue action volontaire) est le fruit d'une longue tradition qu'il serait téméraire de considérer comme un progrès. L'enquête de G. Agamben montre aussi combien la sanction se trouve au cœur de la loi, et le lien qu'elle tisse avec l'arbitraire, et la violence. C'est ainsi que l'humain est devenu, progressivement, un sujet-pour-la-sanction.

#### 10.2.4 L'hétérotopie de la pensée chinoise.

On trouve dans les belles analyses de François Jullien une confirmation des vues de G. Agamben – mais par une tout autre voie. Il s'agit, pour celui qui est philosophe, helléniste et sinologue, de *déconstruire du dehors* la philosophie, par cette inquiétante hétérotopie (voire atopie) qu'est la Chine (2012, pp. 17 et 61).

Pourquoi la Chine ? Car elle a construit d'autres intelligibilités (ou « modes *possibles* de cohérence », 2012, p. 20) qui nous forcent à revenir sur notre impensé (« ce à *partir de quoi* nous pensons et que, par là même, nous ne pensons pas »). C'est ainsi seulement qu'on peut « sortir de la contingence de son esprit », de ce balancement « entre Athènes et Jérusalem ». Il ne s'agit pas de mettre au jour des *différences*. Car évoquer des différences suppose non seulement une identité première (comme une culture première qui borde les autres) ; mais aussi une identité culturelle essentialisée (car qu'est-ce que l'essence, sinon la différence ultime ?) ; et encore une position transcendant son objet, énonçant un cadre commun (qui ne saurait échapper à ethnocentrisme). En somme, « La différence n'est pas un concept aventureux » : elle est même un concept paresseux (Jullien, 2012, p. 29). Non des *différences*, donc, mais des *écarts*, qui dérangent, qui établissent non des *distinctions* mais des *distances* qui mettent en tension, et pensent ce que F. Jullien nomme un « *auto-réfléchissement de l'humain* » (2012, p. 32). L'écart est un concept aventureux à même d'assurer une heuristique : il ouvre de l'« entre », et permet ainsi, en relançant la philosophie, de créer du commun (et non de l'universalisme ou de l'uniforme) par de l'intelligible. Pour ce faire, il est requis de ses « plis » pour ainsi dire ataviques, et d'oser l'écart pour créer un « entre » sans essence. Avec la Chine, l'écart est maximal, sans qu'on n'ait à renoncer à une culture de l'intelligible, puisque

cette cohérence a une longue histoire, et écrite de surcroît, qui, sans faciliter le travail de l' « entre », le rend *possible*.

**Ni *causa*, ni *culpa*, ni *crimen*.**

C'est la cohérence d'une pensée sans sujet, sans péché, sans transcendance qui nous intéresse ici : comment peut-on se penser sans volonté – sans même ce pli (de plein gré/contre son gré ; ἐκὼν / ἄκων) thématized par Aristote ? La tradition chinoise, assure François Jullien en analysant notamment les textes du *Mencius* (texte de la tradition dite confucéenne, datant du IV<sup>e</sup> siècle avant J.C), ne permet pas au concept de « volonté » de faire souche, car elle ne s'est pas constituée sur ce double paradigme qu'est l'activité judiciaire et politique (qui engage des degrés d'imputabilité) et le théâtre (l'homme en butte aux puissances divines ou à sa passion). De même, et de manière corrélée (ainsi que l'a montré G. Agamben), la Chine n'a pas pensé la causalité (ni la notion de finalité qu'elle appelle). Or c'est bien à partir de ce principe de causalité que la volonté a été ultimement pensée chez Rousseau (pour lequel « il faut toujours remonter à quelque volonté pour première cause », Rousseau, 1971b, p. 190) et Kant (la volonté étant pour l'être raisonnable la « faculté de déterminer leur causalité par la représentation de règles », 2003). L'expérience du péché est étrangère, également, à la pensée chinoise ; or c'est cette fixation sur la faute par excellence qui a fait que la volonté s'est prise, pour ainsi dire, comme objet : volonté de la volonté, ou volonté infinie, celle de faire le mal, de se détourner de Dieu. Or de même que la psychologie de l'humaine volonté engage une théologie de la volonté divine (comme modèle, comme infini à laquelle répond la finitude humaine), la Chine ayant ignoré le premier, n'a pas développé l'autre : pas de Dieu personnel.

Ni *causa*, ni *culpa*, ni *crimen*, donc. La langue chinoise ne possède pas de sémantisme du vouloir. Les notions qui servent à penser l'éthique (la sagesse) sont la « force », mis en rapport avec la « perspicacité » ; le « courage » se trouve approuvé dans la résolution. Nul substitut au concept de volonté ; mais une alternative, qui ne fait intervenir ni décision, ni souhait, ni délibération. Telle est la notion de *zhi* (Jullien, 1998, p. 100), qui désigne tantôt la résolution prise et tenue ; tantôt l'aspiration morale ; tantôt l'intention ; tantôt l'implication d'un sentiment intérieur ; tantôt, et c'est le cas le plus intéressant, pour désigner la fonction de commandement à l'énergie du corps. Nul dualisme, cependant : seul un rapport hiérarchique est énoncé, entre la conscience (*xin*), fonction rectrice, qui doit « maintenir

ferme » en se concentrant, et l'énergie vitale, auquel il ne faut pas « faire violence ». La prédominance du premier permet l'unification ; la prépondérance du second fait trébucher.

De manière significative, F. Jullien estime que les analyses de Nietzsche renouent cette pensée de l'agir. Au §19 de *Par-delà bien et mal*, le philosophe allemand considère le « vouloir » comme un complexe d'affects, dont le propre est un affect de commandement : « Un homme qui veut –, donne un ordre à un quelque chose en lui qui obéit, ou dont il croit qu'il obéit. » (Nietzsche, 2003, p. 66) La volonté est ainsi relation hiérarchique au sens de cet « édifice d'âmes multiples » qu'est le corps. « Dans tout vouloir, on a affaire purement et simplement à du commandement et de l'obéissance, sur le fond, comme on l'a dit, d'une structure sociale composée de nombreuses "âmes" » (Nietzsche, 2003, p. 67). Mais ces fonctions différenciées ont été abusivement simplifiées, unifiées (sous le concept synthétique du *moi*) au point que confondre l'exécution du vouloir avec le vouloir, de prendre une partie pour le tout – dramatique synecdoque insinuée par la langue, « en faisant jouer à plein cette fonction sujet que mettent plus particulièrement en valeur les langues indo-européennes » (Jullien, 1998, p. 101). L'aboutissement de cette simplification/unification est le « libre-arbitre » : le « je » est cause de soi ; il accompagne toutes les représentations et les synthétise. Avec Mencius, la pensée chinoise, au contraire, « resterait au plus près du processus ».

La notion de « vouloir » manque ; la catégorie aussi. L'opposition opérante chez Mencius n'est pas celle du « pouvoir » et du « vouloir », chère à Kant, qui met l'accent sur les verbes modaux ; mais celle, plus humble, radicalement non spectaculaire, du « pouvoir » et du « faire ». Nul héroïsme : si on n'est pas sage, ce n'est pas qu'on ne *peut* pas, c'est seulement qu'on ne le *fait* pas. Pensant la morale en termes de *potentiel* et d'*actualisation* de ce potentiel, Mencius n'a pas à les penser en termes de choix (délibéré) et d'action (voulue).

C'est que le paradigme pour penser la conduite diffère. L'Antiquité grecque voit l'homme « en tant qu'il agit », sur le modèle de l'épopée, du théâtre (tragédie ou comédie). Dès lors, c'est logiquement que se met en place une procédure d'héroïsation de l'acte : l'actant est au centre de l'attention ; et les obstacles qu'il rencontre auront tôt fait de le confronter au problème du « mal ». La tradition chinoise n'a pas connu le genre littéraire de l'épopée : le modèle est celui « du procès de la poussée végétale, à partir du germe ». Première conséquence : la question du « mal » est éludée pour ainsi dire *a priori* (elle ne *peut* se poser) ; le « mal radical » ne sera pas problématisé. Ou bien on aide la propension à se déployer, ou on la laisse perdre. Il n'y a pas de *dilemme* moral, de monologue intérieur, d'hésitation pathique



entre bien et mal, d'Hercule à la croisée des chemins entre Vice et Excellence (tel qu'on le trouve présenté par Xénophon dans l'Apologue dit de Prodicos, au livre II des *Mémorables*), d'épreuve de tentation, de vertige originaire qui requiert un choix tranché. Le mal, pour Mencius, n'est au fond qu'un non-être, qui ne doit rien à la liberté de la volonté (qui pêche), qui n'est pas non plus une erreur (comme le pense Socrate) : « De façon générale, les Chinois ne pensent la faute que comme dérégulation ; ils se *gardent* d'en faire un problème métaphysique. » (Jullien, 1998, p. 101). La pensée chinoise, plutôt que d'interroger l'impossible problème qui consiste à *vouloir le mal*, et son envers qui consiste à faire le choix héroïque du bien, se contentent de penser les effets du conditionnement.

### **Une autre conception de l'efficacité : transformation *versus* action ; conditionnement *versus* sanction.**

Ce conditionnement, départi de tout volontarisme, peut se comprendre à un niveau individuel et collectif.

Au niveau individuel, Mencius prône la réduction des désirs en tant qu'ils peuvent faire obstacle au développement moral. Mais cette invitation ne vaut pas prescription : il est « rare » que des désirs en nombre laissent « subsister la conscience morale » – mais cela « peut bien arriver ». Inversement, il est « rare » que des désirs limités ne la laissent pas subsister, mais, enfin, cela « peut bien arriver » aussi. Constat d'une compatibilité problématique, et conseil ; mais non impératif, ou ordre. L'éthique de Mencius est toute de recommandation.

Au niveau social, Mencius recommande au prince désireux de développer la moralité de son peuple d'assurer la suffisance de biens matériels. Là encore, le conseil repose sur un constat : c'est lorsque le peuple cesse de craindre pour sa subsistance qu'il peut avoir le loisir de cultiver la vertu. La base est donc : « d'abord [...] assurer la survie – et c'est là la base à laquelle il faut revenir – et seulement ensuite ouvrir des écoles. » De manière frappante, Mencius intègre l'école dans une problématique sociale. Impossible de penser l'éducation (comme épanouissement) sans s'assurer que la base sur laquelle elle repose (ou plutôt, pour filer l'image végétale qui parsème la pensée chinoise : sans s'assurer que le terrain dans lequel elle s'enracine) est stable, solide (viable, nourrissant). La vertu d'humanité se déploie spontanément quand les conditions sont propices. Il y a là, sans doute, un optimisme qui tranche singulièrement avec le pessimisme de notre double tradition grecque et chrétienne.

La pensée de l'efficacité qui régit les propositions de Mencius ne doit donc rien à un volontarisme, qui consisterait à rechercher *directement* l'effet, à *forcer* le résultat qui demeurera alors fragile, en recourant au besoin à l'audace ; mais au contraire à créer les conditions dont la conséquence découle spontanément, sans effort, facilement. Au coup de force qui œuvre dans l'urgence répond l'aménagement, en amont, des conditions favorables (quoique non déterminantes). F. Jullien écrit ainsi que « toute politique répressive est vaine (elle ne sert qu'à prendre le peuple dans le "filet" des châtiments », 1998, p. 106) : on ne saurait forcer la vertu. Ce n'est pas à dire toutefois que les conditions socio-économiques soient suffisantes seules : un second conditionnement, éducatif, est requis pour atteindre la vertu. L'image de la poussée végétale est à cet égard éclairante : on ne saurait faire l'économie du temps de la croissance de la plante, de la « succession » vécue, des conditions de son épanouissement. Certes, il faut demeurer préoccupé de cette croissance ; mais en laissant au processus le temps qui lui est dévolu. En quoi la pensée chinoise retrouve ce paradoxe de Rousseau : parfois, l'essentiel n'est pas de vouloir hâter le temps pour en gagner, mais de savoir en perdre.

F. Jullien écrit encore que « Cette importance accordée au conditionnement conduit à penser la moralité en termes d'ambiance, sur le mode d'une influence » (1998, p. 107). Comme pour l'apprentissage d'une langue, le conditionnement par le milieu joue pour la morale un rôle de première importance : la stimulation indirecte est de loin la plus efficace, parce qu'elle est discrète, et œuvre en profondeur. Certes, elle est fade ; mais la fadeur, comme l'analyse F. Jullien (1992), est la saveur fondamentale, celle qui ne lasse pas et permet de « faire advenir » : « parce qu'elle est la valeur du neutre, la fadeur est au départ de tous les possibles et les fait communiquer » (Jullien, 1991, p. 17) Non pas se poser en modèle, par conséquent mais se tenir en retrait, pour que la sagesse s'infuse. Pour Mencius, le mal n'est guère un problème, puisqu'il se résorbe dans une logique de la régulation.

L'efficacité se mesure alors à l'aune de la *facilité* avec laquelle on obtient le résultat escompté – et non en fonction des efforts (volontaristes) engagés. « Les victoires effectives ne se voient pas [...] plus elles sont effectives, parce qu'intégrées au développement de la situation, moins elles se voient » (Jullien, 2009, p. 36) tant elles paraissent naturelles. On lit dans Sunzi : « le grand général remporte des victoires faciles ». Loin de la théâtralisation de l'effet, il faut savoir laisser-faire sans délaisser, accompagner la poussée. « Aider ce qui vient tout seul », dit le *Laozi*. Efficience sans action (sans éclat), sans auteur (sans héros), sans

sanction (sans force post-lapsaire) : la pensée chinoise se révèle ici particulièrement en écart avec nos philosophèmes – et à ce titre particulièrement inspirante.

Remarquons qu'en présentant cette conception de l'efficience comme conditionnement, nous ne saurions échapper à l'impression qu'elle relève certes du plus doux des dressages – mais d'un dressage tout de même. Il s'agit d'influencer de la manière la plus subtile et imperceptible la conduite, mais non d'aller jusqu'à émanciper. Car, nous l'avons vu, l'élévation demande parfois de refuser cette influence, et d'oser dire « non ». Nous avons vu aussi, avec les mythes énoncés par Platon (Gygès et Er) qu'il ne suffit pas d'être bien conditionné et d'agir justement pour être juste (en face de grandes tentations). L'avantage, en retour, de l'efficience présentée par *Mencius* est qu'elle n'exige pas cette conversion, forme suprême mais si difficilement saisissable de l'éducation. Mais il nous semble que se satisfaire de cette efficience, c'est renoncer à ce qu'il y a de meilleur ; et rien ne nous paraît plus déprimant qu'un tel renoncement.

Si nous rapportons ces analyses au problème de la sanction, la principale contribution est qu'il n'est pas besoin de sanction pour penser la régulation morale – ni pour sanctionner le sujet (qui n'est pas coupable en puissance), ni pour promouvoir une stratégie d'efficacité. La pensée chinoise pense les transformations silencieuses qui œuvrent discrètement en amont, avant que le problème ne surgisse : *préventivement*, donc ; on pourrait dire, en jouant sur les mots, à un niveau pré-lapsaire, pour étouffer l'apparition du péché. Or la sanction, en son principe, intervient une fois que le mal est fait (ou, et c'est là le *nec plus ultra* de ce qu'elle peut en amont : dissuader en suscitant une crainte des conséquences) : la sanction vise ce qu'il y a de postérieur à la transgression. La sanction s'intègre donc dans une stratégie de régulation post-lapsaire, qui court après la faute, ne pouvant se permettre de la laisser passer. Plutôt qu'une régulation par le conditionnement, la sanction engage une stratégie de la coercition et de la correction : efficacité (efficience même, plutôt) silencieuse et à long terme, qui cherche à étouffer le mal, *versus* efficacité spectaculaire et de court terme, qui vise à stimuler la volonté pour affronter le mal qu'elle s'est créé.

La sanction, on le voit, n'est pas incontournable pour envisager l'efficacité. Il y a une pensée stratégique qui préserve à l'homme son innocence, qui parie sur son potentiel, et s'emploie à l'actualiser l'humanité de tout un chacun, qui n'entonne pas d'incantation (si souvent vaine ?) à la (bonne) volonté pour résoudre le problème (une fois qu'il est apparu) ;

qui entend promouvoir le bien par le conditionnement, par l'ambiance, de manière douce, sobre, invisible même – qui ne fait de la sanction l'élément clé d'un dispositif de régulation. Pas plus que le concept de « volonté » n'est indispensable pour analyser la conduite humaine (il constituerait plutôt un obstacle épistémologique), le concept de « sanction » ne semble incontournable pour penser la régulation de l'humain.

François Jullien écrit que « la notion de volonté [est] le produit d'une histoire culturelle qui, en nous faisant passer la Grèce et le christianisme, [doit être], somme toute, particulière. » (1998, p. 98) Nous croyons pouvoir en dire autant de la sanction éducative.

## 11. Un autre cadre ?

### 11.1 Comment produire un changement de type 2 ?

Ces conditions de possibilité révèlent quel paradoxe il y aurait à se satisfaire de *substituts*. Pour comprendre pleinement ce paradoxe, on peut se référer à la manière dont P. Watzlawick (porte-parole du groupe de Palo-Alto) interprète (ou plutôt s'inspire de) la théorie des groupes et la théorie des types logiques pour penser le changement (Fisch, Watzlawick, & Weakland, 1975, p. 23 et ss).

#### 11.1.1 Les deux changements d'après le groupe de Palo Alto.

La théorie des groupes apparaît au XIX<sup>ème</sup> siècle, avec les travaux précurseurs d'Évariste Galois, dans son mémoire de 1832. Pour le groupe de Palo-Alto, elle articule quatre postulats :

1. Un groupe est composé par des éléments qui ont au moins une propriété en commun. Ainsi, les éléments d'un groupe peuvent se composer et produire un nouvel élément du même groupe. Traduction dans les termes du groupe de Palo-Alto : la sortie hors du cadre ne fait pas partie des options possibles.
2. Lorsque les éléments d'un groupe sont ponctués différemment (c'est-à-dire qu'ils suivent des séquences qui diffèrent), le résultat demeure le même, quand bien même le processus varie. Traduction : chaque sujet réagit aux réactions de l'autre, comme dans un ballet où lorsqu'un avance, l'autre recule – et réciproquement. « Vue de l'extérieur, globalement, chaque action de l'une des parties agit comme *stimulus* provoquant une réaction, réaction qui, à son tour, constitue un *stimulus*, à l'origine d'une nouvelle action qui sera considérée par son auteur comme une simple "réaction". » (Fisch et al., 1975, p. 35)
3. Un groupe possède un élément neutre : associé à un autre élément, il produira ce nouvel élément. Exemples : pour les groupes dont la loi de composition est l'addition, l'élément neutre est le « 0 » ; quand la loi est celle de la multiplication, l'élément neutre est le « 1 » ; etc. Il suffit qu'un élément soit actif pour affecter les autres éléments. L'identité du groupe est maintenue par la survenue de l'élément neutre.

4. Pour chaque groupe, il y a un élément complémentaire pour chaque élément tel que la composition des deux produit l'élément neutre. Traduction : les interactions sont telles que le sujet A s'adapte au sujet B en sorte d'annuler son initiative.

Ce que veut montrer le groupe de Palo-Alto avec cette importation de la théorie des groupes dans le domaine de la communication, c'est que le changement qu'elle permet de penser œuvre à l'intérieur d'un cadre donné – sans jamais se donner les moyens de sortir hors de ce cadre. C'est un changement de type 1, où « plus ça change et plus c'est la même chose » (Watzlawick, 1991, p. 175). Il y a bien changement, mais il est immanent au système étudié.

On peut penser un changement non pas *dans un système* mais *de système* : le changement transcende la structure de départ, change pour ainsi dire les règles du jeu. Pour Watzlawick, il faut se tourner vers la théorie des types logiques, formalisée par Whitehead et Russell et dont l'axiome est que « ce qui comprend tous les membres d'une collection ne peut être un membre de cette collection » (*Principia mathematica*, volume I, p. 37, cité par Fisch, et al., 1975, p. 24). On ne saurait, sans risquer la confusion, identifier le membre et la classe à laquelle il appartient ; par exemple, l'humanité, comme classe de tous les individus, n'est pas elle-même un individu. La discontinuité des niveaux logiques est une condition *sine qua non* pour éviter les paradoxes classiques, tel celui du menteur.

Ces deux théories mathématiques permettent, d'après le groupe de Palo-Alto, de penser deux genres bien distincts de changement.

La théorie des groupes s'applique lorsque le changement est interne au système donné, et maintient son équilibre homéostatique. Une modification spectaculaire d'un paramètre peut être compensée par un réaménagement énergétique (et silencieux) à un autre endroit du système. Ce changement de type 1 assure la stabilité globale du système. L'erreur serait ainsi de croire à la vertu d'une modification d'un paramètre isolé, en faisant abstraction des interdépendances du système ; le volontarisme qui s'attaque frontalement mais localement à un problème, et sans le considérer dans les liens qu'il entretient avec l'ensemble dans lequel il s'insère, est voué à l'échec. Au mieux, il peut aspirer à une efficacité qui ne dure que tant que dure l'effort. C'est s'attaquer au symptôme et non à la cause ; et les pseudo-solutions qu'il expose ne font que renforcer, globalement, le problème. Les participants d'un tel changement de type 1 sont *prisonniers d'un jeu sans fin* : sans interroger les règles qui dictent leur conduite, ils réitèrent les mêmes erreurs qui entretiennent la situation problématique.

Avec la théorie des types logiques, au contraire, on pense la sortie hors du cadre de référence. Ce n'est pas la conduite dans le système qui est changée : ce sont les règles de la conduite elles-mêmes. Tel est le changement de type 2, qui est plus méta-changement que simple changement. Du point de vue de celui qui reste dans le système, un tel changement de type 2 apparaît comme foncièrement paradoxal, voire illogique, absurde car inconcevable : dans l'expérience de Milgram, la désobéissance constitue ce changement de type 2, quand la triche, le rire, etc. sont des changements de type 1, qui ne remettent pas en question la règle essentielle : l'autorité de l'expérimentateur. Mais ce qui paraît absurde à un point de vue (au fond conservateur) ne l'est plus à un autre point de vue : celui qui interroge les règles du jeu, qui pose la question de l'autorité, a posé les jalons pour produire un changement plus radical. L'efficacité n'est pas toujours (jamais ?) du côté des évidences, mais de celui du paradoxe.

Présentons la même idée autrement : c'est notre pensée qui crée les problèmes et qui s'interdit ensuite d'y répondre de manière efficace. Inventant un cadre dont on ne s'autorise pas à sortir, on confond alors la carte et le territoire, la réalité et la représentation de la réalité : pastichant Nietzsche, nous pourrions dire que nos solutions sont des illusions dont on a oublié qu'elles le sont.

Tout l'enjeu est, pour le groupe de Palo-Alto, de penser l'efficacité de la relation psychothérapeutique par la voie du paradoxe. On peut cependant généraliser ces vues, comme le suggère Watzlawick lui-même, et voir dans cette théorie des changements une conceptualisation de l'efficacité pragmatique : « Nous pensons que nos principes de base sur la genèse et la résolution des problèmes, sur la permanence et le changement, trouvent une application utile et adéquate dans les problèmes humains en général. » (Fisch et al. 1975, p. 183).

### **11.1.2 Les substituts comme changements de type 1.**

La sanction entretient avec une métaphysique du sujet et une politique de la surveillance et de l'examen des rapports de dépendance. Changer un seul élément par un autre qui aurait la même fonction reviendrait à demander à la même fonction de s'exercer sous une autre forme – un synonyme en somme. Quoi d'étonnant que, d'après ce point de vue, on ne puisse sortir de la sanction ? C'est qu'on la pense comme isolable du réseau conceptuel qui lui donne sens : supprimer la sanction et rien que la sanction est, dans cette perspective,

inconséquent et irresponsable. Trouver un substitut à la sanction, c'est répéter le problème (changement de type 1) alors qu'il s'agit de le déplacer – mieux de le *reposer* (changement de type de 2).

Le même problème se rejoue au point de vue dynamique : court-circuiter la sanction dans un cadre où les éléments (les enfants et les adultes) ont toujours connu les limites par la sanction est un jeu dangereux. On ne change pas de cadre par simple énonciation : le changement de type 2 ne relève pas d'un énoncé performatif, qui ferait appel à la *volonté* (chimérique ?) des sujets est souvent le meilleur moyen de compromettre le changement. L'échec des maîtres-camarades de Hambourg vient probablement d'une discontinuité dans l'ordre des exigences (qui relève certes du changement de type 2) qui n'a pas été préparée mais imposée (alors qu'il convient de la trouver, voire de l'inventer).

Répétons-le : quand bien nous aurions *démontré* le caractère anti-éducatif de la sanction, cela ne signifie pas qu'il faudrait la supprimer *hic et nunc* des pratiques possibles. La raison en est désormais manifeste : tant qu'un changement de type 2 n'aura pas été opéré, il est illusoire et, disons-même, hasardeux de vouloir mettre un terme à un mode de régulation depuis longtemps assimilé. Les révolutions, qu'on peut appeler de nos vœux dans l'ordre spéculatif, sont susceptibles, dans l'ordre pratique, d'engager des crises dont on ne sort qu'à grand peine, et sans doute pas sans dommages collatéraux. La plus grande prudence est de mise – mais, en parallèle de cette vertu, il faut se garder de cette tentation qu'est l'inertie.

Peut-on concevoir un cadre éducatif qui instaure un changement de type 2, et où la sanction (système de peine et de récompense) n'aurait aucun équivalent direct, aucune traduction parfaite – mais seulement des équivalents ? Il ne suffit pas d'un échec pour invalider définitivement une telle possibilité, pas davantage que les difficultés liées à une certaine manière de sanctionner ne la disqualifient pas absolument. Les tentatives n'épuisent pas les principes, à supposer qu'ils soient féconds.

### **11.1.3 Exemple de recadrage : le petit Hani.**

Sans sanction, est-on condamné à la capitulation ou la négociation permanente ?

Telle est la critique que Maria Edgeworth adresse à la pédagogie des sanctions naturelles de Rousseau, qui semble pouvoir s'appliquer au soupçon que nous présentons sur la sanction. Elle donne ainsi l'exemple suivant :



Un jour le père jouait aux échecs. Son petit garçon, qui avait quatre ans, vint lui prendre un pion, et l'emporta pour s'amuser. Les principes ne permettraient pas que l'on reprît le pion de force ; il fallut entrer en négociation. "Hani, lui dit son père, rends-moi cela, je te donnerai une pomme". Le marché fut conclu ; et la pomme fut bientôt mangée. Le petit garçon, trouvant ce jeu fort profitable, vint dérober un autre pion. Nous ne voyons quelle fut la rançon du nouveau prisonnier, mais l'auteur nous dit qu'il fallut suspendre la partie d'échecs, jusqu'à ce qu'on eût appelé le petit garçon pour le souper. (*Éducation pratique*, 1801, J.J. Paschoud libraire, p. 125 ; cité par Prairat, 1994, p. 157).

Avant de proposer (modestement) quelques réponses positives, plusieurs remarques.

La sanction aurait-elle été la solution ? C'est ce que semble suggérer ici Maria Edgeworth, qui l'insère dans une triade : négociation – capitulation – sanction. La négociation échouant (comme on pouvait s'y attendre) et la sanction étant exclue, il ne reste que la capitulation – inacceptable. Mais qui a posé qu'il n'y avait que ces trois options ? Restreindre les possibles éducatifs à cette triade est faire de pauvreté d'imagination pédagogique – ainsi que nous le verrons plus bas.

Par les termes de « négociation » ou de « capitulation », on présuppose un rapport de domination-soumission entre les éducateurs et l'enfant. Si l'un gagne, c'est que l'autre perd. L'idée de coopération ou de résolution de problème sans perdant est totalement et *a priori* exclue par le paradigme militaire qui voit le rapport adulte – enfant comme un état de guerre. Effectivement, si l'on ne remet pas en question ce paradigme militaire, et si l'on ne veut pas que l'enfant domine, il *faut* recourir à la sanction. Mais est-on vraiment condamné à penser l'éducation comme le simple effet d'un rapport de forces ?

Remarquons encore que le vécu de l'enfant est purement et simplement mis entre parenthèses. La raison initiale pour laquelle l'enfant vient s'approprier le pion n'est jamais demandée : la seule chose qui importe, aux yeux des adultes (de ses éducateurs) est que l'enfant, par ses jeux, ne les perturbe pas dans leur jeu. L'enfant est un gêneur ; son désir de

jouer (plus généralement d'attention) est nié ; alors que les adultes jouent ensemble, ils laissent l'enfant à sa solitude. Toutes les tentatives des adultes consistent à se débarrasser de ce petit gêneur qui ose se manifester. Se trouvent éludées des questions aussi élémentaires que : pourquoi l'enfant prend-il le pion ? Que faisait-il avant ? Qu'attend-t-il des adultes ? Seul le désir (de jouer) des adultes est pris en considération ; et il faut bien la sanction pour que ce désir (manifestement légitime ?) impose silence au désir de l'enfant.

Enfin, dernière remarque sur la négociation : elle est le produit non de l'enfant mais du parent qui cherche juste à détourner l'attention de l'enfant par une récompense (de celle qu'on mobilise pour le dressage : la nourriture), dont on peut s'attendre qu'elle ne fasse durablement effet. L'enfant acceptant cette proposition et demandant ensuite l'attention qu'on a d'abord éludée, est alors perçu comme un *profiteur* (« ayant trouvé ce jeu fort profitable »). Mais il n'a fait que rentrer dans le jeu de l'adulte – ce que celui-ci ensuite lui reproche. Nous ne sommes pas loin du *double bind*, où deux injonctions contradictoires, portant sur deux niveaux différents, sont présentées à l'enfant (l'adulte propose un marché à l'enfant – la pomme – puis Maria Edgeworth reproche à l'enfant de marchander, c'est-à-dire d'être rentré dans le jeu de l'adulte).

On voit donc que, dans le propos de Maria Edgeworth, il y a moins de faits qu'il n'y a déjà, et inconsciemment, *interprétation* de faits : un cadre est présent, qui s'ignore lui-même. Au sein de ce cadre, nul doute que la sanction est nécessaire ; mais il n'y a aucune nécessité à ce cadre lui-même. En substance, ce que suggère Maria Edgeworth est qu'on ne saurait envisager un changement de type 1 (à l'intérieur du cadre) en abandonnant la sanction ; mais rien n'interdit de penser un changement de type 2 (changement de cadre), hors de cette triade négociation – capitulation – sanction.

Comment changer de cadre ? Quelles *alternatives* à cette triade ?

Partons de l'enfant, de sa représentation : pourquoi l'enfant perturbe-t-il le jeu ? Pourquoi « s'amuse »-t-il à le perturber ? Cet amusement est-il une fin, du reste, ou bien n'est pas un moyen – en vue, par exemple, de capter l'attention de l'adulte ? Ou encore exercer son besoin de motricité, ou satisfaire sa curiosité vis-à-vis d'un objet qui lui paraît étrange ?

Du point de vue de l'adulte : perturbation ; du point de vue l'enfant, demande. Demande de quoi ? Tant qu'aucune discussion avec l'enfant n'est engagée, on ne peut qu'émettre des hypothèses. Voici des conduites possibles susceptibles, *in fine*, de pouvoir

répondre à la demande de l'enfant tout en permettant à la partie de suivre son cours ; toutes ces propositions ont comme dénominateur commun de ne pas simplement *divertir* l'enfant (au sens d'une diversion à même d'accorder un peu de répit), mais de lui proposer de choisir, de s'engager dans une activité.

- Proposer à l'enfant de verbaliser ce qu'il ressent, ce qu'il attend des adultes, ce qu'il souhaite. Non pas lui renvoyer une image de petit importun, mais de *personne* dont le vécu a quelque intérêt. S'il n'a pas encore le vocabulaire adéquat, par son jeune âge ou parce qu'il n'a pas été suffisamment baigné dans ce lexique, c'est le rôle de l'adulte de mettre en mots son ressenti. « Tu trouves que ce pion est amusant. Tu aurais envie de jouer avec. Tu es frustré que je te le reprenne. » ou encore : « Tu es en colère contre moi parce que je veux reprendre le pion. » ou bien « Tu es triste que je t'empêche de jouer. » L'idée est que l'adulte se fasse le reflet des émotions de l'enfant afin que celui-ci se sente compris. La relation parent-enfant restaurée, ce dernier peut s'ouvrir à la communication et entendre le point de vue de l'autre.
- Exprimer le sentiment de l'adulte, à la première personne : « j'aimerais beaucoup continuer la partie, et j'ai besoin de toutes les pièces ». Un affect clairement exprimé est parfois suffisant pour que l'enfant empathique le comprenne et le respecte.
- Exprimer le besoin de l'adulte : « J'ai besoin de passer du temps avec mon ami. » ou encore « Quand je commence une partie, j'apprécie de pouvoir la terminer. »
- Proposer une alternative viable avec des consignes positives (non pas : « sois sage », « ne fais pas de bruit » ; mais « tu peux faire un dessin », « tu peux jouer à la poupée »), que l'enfant peut investir comme objet d'un choix.
- Proposer à l'enfant de jouer avec les pièces déjà prises, réserve qu'on alimentera au fur et à mesure de la partie. On créera alors du lien entre le jeu de l'adulte et celui de l'enfant.
- Consacrer simplement *du temps* à l'enfant, pour lui témoigner de sa présence : le prendre dans ses bras, consacrer du temps à le regarder, à l'écouter, etc. On ne peut, après coup, que s'étonner de l'absence de mentions affectives dans l'exemple donné par Maria Edgeworth – comme si l'enfant n'était qu'un malicieux petit calculateur. Le rassurer, le consoler peut-être ; lui témoigner que, certes la partie d'échecs a son importance, mais que *lui aussi* (!) le petit garçon de quatre ans,

mérite qu'on lui accorde du temps (ce dont l'enfant, à l'évidence de la description, peut douter).

- Profiter de la situation pour proposer d'expliquer à l'enfant le principe du jeu d'échecs (les pièces, les déplacements, les règles, etc.). *Intégrer* l'enfant dans le jeu de l'adulte, afin qu'il ne se sente pas purement et simplement mis à l'écart, lui expliquer. « La pièce que tu tiens est un pion blanc. Tu peux le poser sur cette case-là. » Il est vraisemblable que l'enfant ne comprendra pas les subtilités du jeu d'échecs ; mais il est possible ou qu'il écoute attentivement, ou qu'il se lasse *de lui-même*, pour passer à une autre activité.
- Dans l'optique où l'explication ne suffit pas, on peut encore *mettre en scène* la partie d'échecs (créer un jeu dans le jeu) pour amuser l'enfant, et lui donner envie que la partie se continue. « Le pion est un peu comme un soldat : comme il est à pied, il avance d'une seule case. »
- Enfin, *last but not least* : une partie d'échecs vaut-elle vraiment, pédagogiquement parlant, de refouler comme indésirable un petit garçon de quatre ans ?

Ces éléments de réponse n'épuisent évidemment pas ce qu'une imagination pédagogique fertile pourrait inventer pour passer d'une situation de perturbation à une situation éducative – pour changer de cadre, et ne plus voir le désir de l'enfant comme concurrent de celui de l'adulte, cadre qui, alors, requiert la sanction pour maintenir le rapport de forces.

### **11.2 Pistes pour un recadrage.**

Rien n'est plus difficile à changer que le cadre dans lequel on se trouve : la dernière chose dont prend conscience le poisson, c'est le bocal dans lequel il reste enfermé.

Les pistes que nous explorons ici ne sont que des pistes, qui ne font pas nécessairement système. Encore une fois, gardons-nous de commettre un *tertium non datur* : il n'y a pas une seule alternative à la discipline punitive ; mais *plusieurs*.

#### **11.2.1 Le geste et le tact.**

Commençons par renoncer au sujet imputable, responsable, coupable, qui a voulu le mal, par suite d'un libre-arbitre mal utilisé. Cessons de substantialiser le sujet – surtout par la

faute. Faisons taire l'angoisse, la terrible angoisse qui inhibe – et qu'on confond parfois avec la culture même.

Que verrons-nous alors ? Le geste, rien que le geste, dans ce qu'il a d'éphémère, de gratuit peut-être, d'innocent, de fou. Geste qui, certes, peut porter préjudice : il ne s'agit pas de le nier, ou de fermer les yeux. Mais pensons-nous que le préjudice sera moindre si le geste est rapporté à un sujet qu'on châtie ? Si l'on enferme son auteur dans une catégorie juridique (le criminel) ? Suffit-il d'avoir commis un crime pour être un criminel ? Non, certes ; mais sanctionner, c'est crisper, malgré qu'on en ait, l'identité sur (par ?) la faute.

Regardons le geste, reconnaissons-le – non comme une fatalité (quoique le geste commis fasse désormais partie de la fatalité) mais comme ce qui peut autrement s'orienter. S'il y a un geste éducatif, c'est d'abord celui de se focaliser sur le geste de l'autre – pour en reconnaître la vulnérabilité, jusque dans la violence qu'il manifeste parfois.

### **Le tact, vertu éducative par excellence.**

À cet égard, oserons-nous affirmer que la grande vertu, Eirick Prairat ne s'y est pas trompé, la vertu discrète de l'éducateur est le *tact* ? Art d'accompagner, de sentir ce qu'aucun formalisme ne peut appréhender, ce qu'un formalisme pourrait au contraire détruire par sa rigidité qui méprise la casuistique : la fragilité, qui revêt parfois le gant de la provocation.

Le tact est éducatif par excellence, car il commence par reconnaître. Mais il ne fige pas : il est un contact léger, qui affleure sans contraindre vraiment, qui accompagne quand la sanction cherche à blesser. Le tact peut donner l'impression de cautionner le geste, mais c'est une caution stratégique, qui commence par aller dans le sens du geste pour mieux l'orienter. En éducation, on ne saurait avoir trop de tact : il vaut mieux assurément ne pas nuire que de heurter une sensibilité qui se montrera ensuite rétive à tout contact. À ce titre, on peut souvent (toujours ?) manquer de tact, mais rarement (jamais ?) en manifester un excès – que serait un excès de tact ? Un scrupule, une pudeur extrême qui maintiendrait la relation à son niveau le moins intense ? Mais même un tact si délicat demeure contact : tant qu'il n'est pas rompu (le tact devient à ce point subtil qu'il s'évanouit), on peut penser que la relation pédagogique est sauve.

Remarquons encore que le tact engage une relation duelle, ou du moins la privilégie. Pas de tact, ou si difficilement !, sans une exclusivité de la relation ; l'attention commence par

valoir grâce à ce qu'elle exclut (le monde cesse, pour ainsi dire, d'exister). Le tact commence avec une *ἐποχή* de l'univers pour se mettre en orbite autour de l'autre.

On dit parfois que la sanction relève moins d'un droit que d'un devoir : sanctionner, c'est respecter. Mais c'est un respect formel, qui atteint l'autre dans une essence, mais ne l'atteint *que* dans son essence ; et ce respect de l'essence peut s'accommoder d'une indifférence méprisante à l'autre en tant qu'autre, à son altérité, à sa fragilité. Avec le respect universel, tous les êtres humains sont gris. Avec le tact, le respect devient attention, exclusivement, électivement dévolu à l'autre : on n'a pas *droit* au tact (on ne saurait avoir droit à une élection), il est le produit d'une rencontre que rien ne pouvait prévoir. Le tact ne saurait davantage être un devoir (puisqu'on ne commande pas une rencontre) : il relève de la relation qu'on ne saurait prévoir, qu'on ne pouvait (*voulait* ?) prévoir. Le tact, autrement dit, et à l'inverse strict de la sanction, n'obéit à aucune loi, et c'est ce qui fait sa valeur éducative – osons dire qu'il vaut parce qu'il est *anémique*.

Peut-on *sanctionner avec tact* ? Peut-on, avec Franck d'Arvert, « soutenir, en thèse générale, la légitimité et l'efficacité d'une calotte, appliquée par le père ou la mère, avec [...] tact » ? Sous cette dernière formule, la réponse semble aujourd'hui évidente : le châtement corporel ne paraît guère pouvoir être concilié avec la vertu de relation. Comment pourrait-on frapper (acte brutal, quels que soient les euphémismes par lesquels on le désigne) en invoquant cet art délicat des circonstances ? Comment peut-on invoquer un contact brutal avec la qualité d'un tact respectueux de la bonne distance ? Mais n'en est-il pas de même de toute sanction *en général* ? La sanction, pour être juste, doit s'inscrire dans une logique de la prévisibilité ; le tact, au contraire, s'invente et se renouvelle précisément lorsque la situation a tourné à l'imprévisible, et qu'il s'agit de la désamorcer. La sanction s'impose avec le visible ; le tact peut se permettre de fermer les yeux. Régulation homogène, froide, mécanique de la sanction ; improvisation vivante et chaleureuse du tact. Soupçon irrécusable de pouvoir avec la sanction ; présence discrète, voire invisible et silencieuse, sans éclat, qui s'infiltré mais apaise et vivifie la relation.

Toute la difficulté est que le tact ne s'apprend pas (ou si difficilement) par des théories : un geste aussi délicat doit toujours être replacé dans un contexte que les descriptions les plus exhaustives peinent à retranscrire. Il n'est pas de l'ordre de ce qui s'apprend et se reproduit, mais de ce qui se transmet, par l'exemple, de manière vive, et de ce qui se réinvente. Comme l'humour, le tact perd à la répétition.

### **Le scepticisme en action.**

Le tact est éducatif parce qu'il reconnaît l'autre. Mais la sanction aussi reconnaît, nous l'avons vu, par son jugement. Or le tact reconnaît *sans juger* : c'est là que réside son *scepticisme*, au sens originaire. Avec le tact, les convictions sont suspendues.

Le scepticisme, tel qu'il est thématé par Pyrrhon (ou du moins les témoignages qui s'y rapportent, puisque Pyrrhon, à l'instar de Socrate, n'a pas écrit) est une philosophie du refus de la différence ontologique – c'est en ce sens qu'il faut comprendre l'ἀδιαφορία pyrrhonienne, d'après laquelle « les choses ne font qu'apparaître (elles s'épuisent à apparaître) » (Conche, 1994, p. 153). Le refus de jugement, que la tradition philosophique interprétera si souvent comme une inconsistance, une impossibilité, constitue pourtant une inspiration éthique des plus fécondes : il est le remède à notre tendance pathologique à dogmatiser, à affirmer péremptoirement, à remonter du geste au sujet, à prétendre atteindre la vérité. Or, contrairement à ce qu'on pourrait croire, il est plus difficile de nier que d'affirmer, de s'abstenir que de juger, de trancher : il faut une retenue, une réserve, une maîtrise de soi que la fougue méprise. Il est des tempéraments naturellement indolents : ils ne jugent point mais c'est par impuissance et mollesse. Le sceptique brave l'incertitude, au contraire : il l'affronte et c'est par décision motivée, non par faiblesse de caractère, qu'il embrasse l'inconnaissance et la vit. Il est plus lucide et courageux de vivre dans l'incertitude que dans l'illusion du savoir.

Essayons de saisir l'être tel qu'il est en lui-même : nous n'attraperons que notre ombre, et ce que le réel est en lui-même, indépendamment de ce que nous projetons en lui, nous glissera entre les doigts, comme cette eau du fleuve qui fuit notre prise et s'écoule de nos mains.

Montaigne a immortalisé cette impossibilité dans ce texte admirable, tiré du livre II des *Essais*, et qui révèle toute la force et la subtilité du scepticisme. Ce que sont les choses en elles-mêmes, jamais nous ne le saurons : notre aspiration au réel et au vrai dépasse nos capacités, et relève de l'illusion.

Nous n'avons aucune communication à l'être, parce que toute humaine nature est toujours au milieu entre le naître et le mourir, ne baillant de soi qu'une obscure

apparence et ombre, et une incertaine et débile opinion. Et si, de fortune, vous fichez votre pensée à vouloir prendre son être, ce sera ni plus ni moins que qui voudrait empoigner l'eau : car plus il serrera et pressera ce qui de sa nature coule partout, plus il perdra ce qu'il voulait tenir et empoigner. Ainsi, vu que toutes choses sont sujettes à passer d'un changement en autre, la raison qui y cherche une réelle subsistance se trouve déçue, ne pouvant rien appréhender de subsistant et permanent, parce que tout ou vient en être et n'est pas encore du tout, ou commence à mourir avant qu'il soit né. (Montaigne, 2001a, p. 348)

Aussi n'est-il pas d'horizon, semble-t-il, au-delà de ce doute : nous nous heurtons aux parois d'un bocal et ce que nous croyons apercevoir derrière n'est que l'effet de notre imagination, qui retrouve les espérances qu'elle a transférées à ce qu'elle croit être la réalité, laquelle n'est pourtant que notre reflet. Nous nous moquons de ce poisson qui croit que son bocal est infiniment grand parce qu'il oublie au fur et à mesure qu'il avance qu'il en fait le tour – mais sommes-nous si différents quand nous croyons avoir affaire à la réalité, et oublions qu'elle n'est qu'invention ?

On pourrait demander : que recherche le sceptique ? Quelle est sa visée ? À quoi nous répondrons : nous délivrer de cette maladie naturelle de l'intelligence qui est d'*affirmer*. Nous n'avons de cesse de juger, nous élevant au rang d'évaluateur suprême, dispensant le vrai et le faux, le bien et le mal avec cette même assurance confondante. Mille avis contraires ne suffisent pas à contenir cette arrogance, alors même que l'histoire nous révèle que tous les dogmes sont tombés les uns après les autres. Et si encore il n'était question que de connaissances ! Mais nous dogmatisons sur tout et tout le monde : nos voisins, nos parents, nos confrères, les humains des autres continents, des civilisations passées, tout y passe avec la même imprudence, pour ne pas dire impudence ; nous cataloguons avec une spontanéité et une fermeté toute puissante, comme si, véritablement, nous détenions la mesure universelle – comme si nous étions nous-même cette mesure. Et, comble de la démesure, nous souhaiterions *imposer* à autrui ces jugements : nous sommes à ce point vaniteux que nous ne supportons pas la contradiction, et voulons y mettre un terme. Affirmer, c'est entrer



nécessairement dans une discorde et c'est l'alimenter, au besoin par la force ; mais le moyen le plus efficace et le moins dangereux consiste à argumenter, et à terrasser l'autre par la parole, lui démontrer qu'il se trompe et que nous seuls détenons la vérité. Or la certitude, ou la féroce conviction de détenir le vrai anime tous les dogmatiques, et ne cesse d'agiter le monde de querelles. Ces guerres, de surcroît, ne demeurent pas dans la sphère idéale : elles sont un détour pour chacun de supplanter tous les autres. Le dogmatique est toujours autoritaire, tyrannique, dédaigneux, malhonnête et avide d'asseoir son hégémonie sur autrui. C'est assez pour remarquer que trop d'intellectuels demandent assez rarement de *quoi* il est question, mais le plus souvent *qui* l'a dit : c'est que la recherche même de la vérité n'est qu'un moyen pour eux de parvenir à satisfaire cette ambition dominatrice sur autrui. Le dogmatique est toujours dangereux : il veut conjurer la différence, l'annihiler, la broyer dans son système et réaliser l'unité des esprits pour enfin les faire taire.

Frédéric Cossuta a écrit dans ce sens :

Le sceptique n'est pas un velléitaire, ni un lâche, mais un sage qui refuse de s'abandonner au fanatisme des croyances et des dogmes, comme à la versatilité suscitée par le changement incessant des opinions. Seule la tyrannie est à ses yeux intolérable, ce qui l'incite à combattre toutes les attitudes qui s'opposent à la tolérance. Aussi l'impertinence d'Anaxarque, le maître de Pyrrhon, lui valut d'être broyé dans un mortier. Alors que le tyran demandait qu'on lui coupât la langue pour réduire son insolence, le philosophe répliqua : "Broie, tu peux broyer les os et la peau d'Anaxarque, mais Anaxarque lui-même, tu le broieras pas." (Cossuta, 1994, pp. 4-5)

Le tact se déploie dans ce scepticisme qui renonce à juger – et par conséquent à sanctionner. Or de même que le sceptique est délivré du trouble d'avoir à imposer la (sa) vérité, il délivre l'autre de ce trouble qui consiste à se juger soi-même. Le premier geste éducatif est un geste d'accueil : l'autre y trouvera refuge, l'hospitalité tranquille et souriante dont il a besoin pour se (re)lever. Qui prendra la main tendue s'il sait qu'elle le peut frapper ?

La bienveillance, dont on parle tant et non sans raison, n'est, nous semble-t-il, qu'une conséquence de cette absence de jugement liminaire. On ne peut se *forcer* longtemps à être bienveillant : il faut (s'y) être incliné en amont. Cette inclination, cette pente, nous semble découler du scepticisme, compris comme refus de jugement, comme *adiaphora*, comme refus de la différence ontologique, comme anti-dogmatisme. Car alors on peut s'ouvrir à l'autre sans risque de débordement (effusion sentimentale, contagion émotionnelle, etc.).

### **L'efficacité la meilleure est discrète.**

Pourquoi recourt-on à la sanction ? Nous l'avons déjà écrit : parce que son efficacité est *spectaculaire*. Or le spectacle n'a pas besoin de durer pour être admiré : il lui suffit de produire des effets de court terme, l'obéissance immédiate, pour être justifié. Pour les vues courtes, il n'existe que le court terme, car, à long terme, nous serons tous morts.

Ainsi que nous l'avons déjà souligné, à la suite de François Jullien, le spectacle (jusqu'à la fête) de l'efficacité n'est point si évident, et s'ancre dans une conception théâtrale de l'agir. L'esthétique de l'agir est celle du héros, qui force les événements ; qui fait le choix de l'épreuve (Héraclès à la croisée des chemins), de la difficulté, au péril de sa vie (le choix d'Achille au chant IX de *Illiade*), non sans regret (le même Achille au chant XI de *Odyssée*). Il y a un πάθος de l'efficacité, une tragédie dans le destin du héros qui ne peut mener qu'à un pessimisme : viendra bien un moment où la *fortune* tournera (Machiavel, *Le Prince*, chapitre XXV), et où se corrompra même ce qui était fait pour l'éternité (Platon, au début du livre VIII de la *République*, 546a, 2008, p. 1711 : « Il est difficile qu'une cité structurée comme la vôtre soit ébranlée. Mais puisque, pour tout ce qui est né, il y a corruption, cette structure non plus ne pourra se maintenir à jamais, mais elle se dissoudra »). Puisqu'on ne peut forcer éternellement le destin, qu'on ne peut sanctionner continûment, viendra bien le moment où le chaos primordial ressurgira, détruisant ce que l'Olympe a fondé.

Renonçons à cette mise en scène légendaire (de *legenda*, qui doit être lu ; par extension, qui doit être raconté), à cette théâtralisation de l'effet, qui attend la prouesse pour ainsi dire miraculeuse : nous pourrions alors voir une autre efficacité émerger. Discrète, silencieuse même, invisible, elle est celle qui prévoit, dans l'ombre, l'effet qui à la pleine lumière paraît banal. Ici, il n'y a plus rien à raconter ; le récit devient fade, insipide. Les succès ne passent guère pour tels ; on ne réforme pas de manière ambitieuse, on n'annonce pas de

manière grandiloquente : on se contente d'ajuster, au plus près du réel. On n'agit pas dans l'urgence, on ne se contraint pas à agir dans une urgence toujours renouvelée qui devient la norme, et qui appelle un constant état d'exception : on prévient doucement les dérives, on anticipe, on fait dévier les trajectoires. On n'agit pas d'après un plan *a priori* qu'on cherche à imposer (et auquel le réel se dérobe toujours, le traître) : on repère des ressources porteuses qu'on fait fructifier. On ne cherche pas à être (à paraître ?) efficace : on l'est, au plus banal degré. D'un côté, efficacité qui impose, par la force, une autorité volontariste ; de l'autre, efficacité qui découle d'une autorité diffuse, fluide, évidente, sans tête, celle qui semble appartenir aux choses mêmes. Satan contre simple dérégulation. Sanction contre prévention ; courir derrière le mal ou l'empêcher de croître.

Ces deux conceptions seraient-elles complémentaires ? Rien n'est moins sûr : qui court après l'effet immédiat fuit la cause qui pourrait lui assurer la victoire facile. Or la sanction ne vise que l'effet ; et ce qu'elle produit est une cause nouvelle qui fait obstacle à l'efficacité des transformations silencieuses. Toute transformation véritable prend du temps : il n'y a que dans le temps (mythique) de la conversion par la grâce que ce temps devient un point (de rupture) ; toute autre conversion, au contraire, en saurait faire l'économie de la durée. Le fruit doit mûrir, tout comme le morceau de sucre évoqué par Bergson dans *L'Évolution créatrice* doit fondre :

Si je veux me préparer un verre d'eau sucrée, j'ai beau faire, je dois attendre que le sucre fonde. [...] Car le temps que j'ai à attendre n'est plus ce temps mathématique qui s'appliquerait aussi bien le long de l'histoire entière du monde matériel, lors même qu'elle serait étalée tout d'un coup dans l'espace. Il coïncide avec mon impatience, c'est-à-dire avec une certaine portion de ma durée à moi, qui n'est pas allongeable ni rétrécissable à volonté. Ce n'est plus du pensé, c'est du vécu. (Bergson, 2011, pp. 9-10)

Cette conception de l'efficacité silencieuse parle peu à notre désir d'inconnu, de voyage, de dépaysement, d'aventure. Elle semble triviale au point d'en paraître insipide. C'est

qu'on ne sait pas voir les grands effets qui naissent de petites causes – les petits caractères font les grands romans, les petites notes les plus grandes musiques.

Il faut encore convenir d'un paradoxe : l'effet le plus grand est obtenu lorsqu'il n'est pas recherché. Ou plutôt : la plus grande efficacité se rencontre par les voies indirectes, qui favorisent l'émergence, et non par les voies directes, qui ne sauraient produire un résultat que de court terme. Cette idée est riche d'apprentissage : abolir la sanction en éducation sans préparer les conditions de son évanouissement ne peut que conduire à l'échec.

### **Repenser l'ordre : *taxis* ou *cosmos*.**

Dans *l'Esquisse* de Guyau, on trouve la formule suivante : « le bon ordre vient de ce que, précisément, il n'y a aucun ordre imposé d'avance, aucun arrangement préconçu » (1985, p. 147). Il s'agit de penser un ordre de l'hétérogène que Guyau oppose à l'ordre de l'homogène. Cet ordre de l'hétérogène (ou pluralisme éthique), Guyau le baptise *anomie*, pour l'opposer à l'ordre moral de l'homogène et de l'uniforme – que Kant nommait techniquement *autonomie*. L'anomie produirait ainsi de l'ordre qui ne sacrifierait pas la spontanéité de ses membres, contrairement à l'autonomie, qui impose une normalisation de la conduite.

Peut-être est-il temps de penser un ordre anémique de l'éducation – anémique au sens de Guyau (et non de Durkheim, même si le sens qu'il a imprimé à ce terme est presque universellement partagé dans les sciences humaines, et qui évoque, comme nous l'avons vu, le délitement des rapports sociaux, la négation de la morale) ?

*Mutatis mutandis*, et dans un registre social (et non plus moral), il nous semble que Friedrich Hayek expose une distinction féconde entre deux types d'ordre. Nous proposons d'exposer brièvement la dichotomie qu'il théorise – en la déliant de ses considérations économiques sur la catallaxie. Dans *Droit, législation, liberté*, le penseur autrichien estime que le terme « ordre » est indispensable pour penser les phénomènes complexes. Mais que faut-il entendre par ce terme ?

[le mot « ordre » désigne] un état de choses dans lequel une multiplicité d'éléments de nature différente sont en un tel rapport les uns aux autres que nous puissions apprendre, en connaissant certaines composantes spatiales ou temporelles

de l'ensemble, à former des pronostics corrects concernant le reste ; ou au moins des pronostics ayant une bonne chance de s'avérer corrects. (Hayek, 2013, p. 121)

Pour qu'il y ait ordre, il faut donc qu'il y ait régularité et prévisibilité. Mais il y a deux manières de penser cet ordre. D'abord comme « agencement opéré par quelqu'un » (2013, p. 122) :

[...] l'ordre dans la société doit reposer sur la relation de commandement et d'obéissance, c'est-à-dire sur une structure hiérarchique de la société entière où ce que chacun doit faire est déterminé par la volonté de ses supérieurs et, finalement, par la volonté d'une autorité suprême. (Hayek, 2013)

Cet ordre, conçu comme volontarisme, comme construction par des forces exogènes (sur le modèle des produits de l'artisanat humain), est un ordre artificiel, une *organisation* que Hayek propose de comprendre comme τάξις (désignant, comme le rappelle Hayek l'ordre de bataille, 2013, p. 124).

Hayek propose de penser un autre type d'ordre, ce qu'il nomme l'ordre spontané, et qui n'est le produit d'aucun dessein humain, d'aucune volonté qui imposerait son plan. Pour désigner ce type d'ordre, porteur de propriétés spécifiques, Hayek parle de κόσμος, d'ordre « mûri » (*grown*).

Le problème est que, souvent, on confond ordre et τάξις ; et faute de τάξις, on crie au désordre.

Si des réformateurs indignés déplorent encore le chaos des activités [...], c'est en partie parce qu'ils sont incapables de concevoir un ordre qui ne soit pas fabriqué délibérément, et en partie parce qu'à leurs yeux un ordre veut dire quelque chose qui vise des objectifs concrets, ce qui [...] est précisément ce qu'un ordre spontané ne peut faire. (Hayek, 2013, p. 126)

En ce sens, on peut reprendre la formule de Bergson à laquelle nous avons déjà eu recours : « le désordre est simplement l'ordre que nous ne recherchons pas » ; nous cherchons τάξις, et, trouvant κόσμος, nous le confondons avec Χάος.

Les propriétés de l'ordre-τάξις sont les suivantes (Hayek, 2013, p. 127) : ces ordres sont *simples* (pour qu'un esprit humain les puisse embrasser) ; ils sont *concrets* (ils doivent être soumis à une intuition sensible) ; ils sont au service d'une intention (il faut planifier). Ces propriétés ne se retrouvent pas nécessairement dans l'ordre-κόσμος – au contraire. Les ordres spontanés peuvent être *complexes* (leur « degré de complexité n'est pas limité à ce que peut maîtriser un esprit humain ») ; leur existence peut être *abstraite* ; ils ne poursuivent aucun but particulier. La thèse de Hayek est que « des ordres extrêmement complexes, comprenant plus de faits distincts qu'aucun cerveau n'en peut constater ou manipuler, ne peuvent être produits qu'à travers des forces poussant à la formation d'ordres spontanés ». (2013, p. 127) Les ordres spontanés peuvent ainsi être bien plus complexes et adaptatifs que les ordres conçus intentionnellement. La contrepartie est que « nous aurons moins de pouvoir sur les détails d'un tel ordre, que nous n'en aurions dans une structure que nous produisons par arrangement délibéré » (2013, p. 132). On peut bien, en agissant sur certains facteurs, changer le caractère abstrait de l'ordre-κόσμος ; mais alors « il faut laisser les traits particuliers à des circonstances que nous ne connaissons pas. » Moins de pouvoir, donc, sur l'ordre spontané, qui lui permet en retour de gagner en complexité et en amplitude. Mais pour que cet ordre puisse exercer ses effets, il faut commencer par lui accorder sa confiance.

Ainsi, en faisant confiance aux forces ordonnatrices spontanées, nous pouvons étendre le champ et la portée de l'ordre que nous sommes capables de faire se former, précisément parce que sa configuration particulière dépendra de circonstances bien plus nombreuses que nous n'en pouvons connaître ; et dans le cas d'un ordre social, parce que cet ordre mettra en œuvre les connaissances distinctes de ses nombreux membres, sans que ces connaissances soient jamais concentrées dans un unique esprit,

ni soumises à ces procédures de coordination et d'adaptation délibérées qu'un esprit met en œuvre. (Hayek, 2013, p. 132)

Que l'école soit actuellement conçue (en France) sur le mode τάξις est manifeste : les programmes ne laissent guère de place aux divagations, à la possibilité de « perdre son temps » ; la liberté pédagogique est présente, mais est encadrée, surveillée ; quant aux élèves, leur liberté elle-même est sous contrôle permanent, ne laissant guère leur spontanéité s'exprimer. Chaque élément doit être identifiable, maîtrisable, réformable à volonté. Dès lors, la complexité est limitée par un tel volontarisme. Ultimement (nous avons conscience de caricaturer et de dénaturer la pensée de Platon), on peut voir dans la *République*, « le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait » (Rousseau, 1971b, p. 22) d'après le jugement de Rousseau, l'aboutissement de l'ordre τάξις : la famille y est tout simplement bannie – ou plutôt la frontière entre privé et public est abolie. Pourra-t-on atteindre pleinement l'égalité des chances sans se donner les moyens absolus que se donne Platon dans ΠΟΛΙΤΕΙΑ, et en simplifiant drastiquement la question sociale pour pouvoir la maîtriser ?

Mais sitôt qu'on accorde une place à la famille, nous voilà dans un ordre nécessairement *complexe*, où tous les éléments ne sauraient être gérés. La création et l'entretien d'ordres spontanés, où l'ordre qui y règne n'est pas nécessairement planifié, où la décentralisation ne coïncide pas (nécessairement) avec la dérégulation, constitue une véritable alternative. Il est vrai qu'une confiance dans les capacités d'innovation des ordres spontanés est requise, et, par contrecoup, dans la *liberté* des sujets qui le composent. Il s'agit non pas de croire en une naïve auto-régulation spontanée des sujets, mais de considérer que, si certaines règles sont instituées, la liberté de tous (à savoir « la situation dans laquelle chacun peut utiliser ce qu'il connaît en vue de ce qu'il veut faire », Hayek, 2013, p. 158) est productrice d'un ordre qui peut s'avérer efficace.

Il ne rentre pas dans l'objet de notre travail d'exposer ce que seraient les règles d'un ordre scolaire cosmique (et non taxique – ou même taxinomique) ; mais la possibilité de penser un ordre d'un autre genre, sans sanction normalisatrice et taxique, est ainsi ouverte.

### 11.2.2 Transformer l'agressivité : dédogmatiser l'éducation.

Supposons que ce soit la conduite agressive qui se trouve sanctionnée : sans agression, nous supprimerons du même coup la nécessité de la sanction. Il ne s'agit pas de dire que l'agressivité peut être, comme par magie, abolie – mais elle peut être *transformée*.

Le titre de cette sous-partie est directement emprunté au livre de Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves*, qui propose un recadrage permettant d'opérer un changement de type 2. Or il semble que ce recadrage est à même de rendre la sanction obsolète (même si, comme nous l'avons déjà remarqué, Daniel Favre considère que la sanction s'inscrit dans une action éducative).

L'analyse de Daniel Favre engage ce qu'il nomme, à la suite d'Edgar Morin, une épistémologie (ou connaissance de la connaissance) de la *complexité*. Par complexité, il faut entendre la « reconnaissance des contradictions, affrontement de l'incertitude » : « [la pensée complexe] reconnaît les incertitudes de la connaissance, la difficulté de conscience, l'incertitude irrémédiable du devenir, et par là introduit aux incertitudes éthiques ». Edgar Morin ajoute que « la pensée complexe conduit à une éthique de la solidarité et de la non-coercition » (Morin, 2004, p. 76)

Daniel Favre en induit immédiatement deux conséquences :

- Si la violence est le produit d'interactions complexes, le geste éducatif peut contribuer à la prévenir.
- Cette prévention n'est possible qu'à la condition qu'il y ait (re)connaissance de cette complexité par tous les acteurs (éducateurs et éduqués).

L'alphabétisation émotionnelle (« Développement de la capacité à reconnaître, identifier et nommer nos émotions et nos intentions et de les distinguer de celles d'autrui. », D. Favre, 2013a, p. 8) devient la clé d'une maîtrise non violente de l'affectivité : il s'agit de « savoir gérer ses états de frustration » et donc, pour ce faire, de les (re)reconnaître.

On le voit : cette épistémologie de la complexité vise à redonner sa place aux affects sans négliger l'importance de leur conscientisation. Éduquer, c'est faire participer celui qu'on éduque à la connaissance de la manière dont fonctionne son système nerveux, afin qu'il n'en soit pas le jouet. « *Le premier rôle d'un éducateur ou d'un enseignant*, écrit D. Favre, est de proposer des moyens de devenir un citoyen autonome sur le triple plan matériel, intellectuel



et affectif, et de ressentir la satisfaction qui s’y rapporte, dans une société démocratique en mouvement. » (2013a, p. 11)

Le postulat qui accompagne cette réflexion est celui de la *cohérence* : « ce postulat propose que *chacun a de “bonnes raisons” de penser ce qu’il pense, dire ce qu’il dit, faire ce qu’il fait et ressentir ce qu’il ressent.* » (2013a, pp. 11-12) Ce postulat nous semble très socratique : nul ne (se) fait du tort à dessein ; il y a toujours des raisons derrière la conduite. Cela ne signifie évidemment pas que chacun *a* raison ; mais que chacun *a des* raisons, qu’il faut d’abord comprendre pour pouvoir orienter différemment sa conduite.

De cette cohérence attribuée à la conduite de l’autre, on peut induire qu’il n’y a pas de relation éducative là où il n’y a pas d’*empathie*. Par *empathie*, il faut entendre « la capacité, acquise au cours de la psychogenèse, de se représenter ce qu’on ressent ou pense l’autre tout en le distinguant de ce qu’on ressent et pense soi-même » (2013a, p. 292). Il convient de la distinguer de la « contagion émotionnelle », caractéristique des états fusionnels ou symbiotiques de la petite enfance, où l’on se laisse envahir par les émotions d’autrui sans savoir les différencier des siennes propres. Au contraire, la « coupure émotionnelle » consiste en une mise à distance d’affects – par crainte soit de perdre le contrôle, soit de la souffrance que ces affects engendreraient. Comprendre les « bonnes raisons » de l’autre, entrer dans son monde suppose une résonance (qui n’est pas identification), sans laquelle les représentations sont condamnées à nous échapper. Ne peut-on pas penser, du reste, que le tact se nourrit de cette empathie, qui (res)sent ce qui se peut dire, et comment, avec tellement plus d’à-propos et de chaleur que n’en pourrait la froide et seule logique ?

L’éducateur doit donc développer en lui ses capacités empathiques : il doit accueillir l’altérité. Il y a incontestablement une mise en danger (s’ouvrir, aller vers l’autre, c’est toujours laisser la possibilité de l’échec) – mais qui a dit qu’éduquer étant sans risque ? Ce risque est cependant minimisé si on évite la contagion ; et il vaut mieux, enfin, que la pseudo-sécurité de la coupure émotionnelle. En s’interdisant de rencontrer autrui, on se protège, certes ; mais on risque alors de verser du côté de la *potestas*, qui compte pour rien la souffrance qu’on inflige à autrui.

Nous avons déjà évoqué les analyses de Michel Favre sur les systèmes de motivation.

Lorsque SM1 (motivation de sécurisation) est assuré durant la prime enfance, la possibilité d’un système de motivation complémentaire SM2 (motivation d’innovation)

émerge. Le sujet pour lequel ces deux systèmes de motivation fonctionnent se montrera empathique ; et ne se montrera guère agressif, sauf en cas de nécessité absolue. Au contraire, lorsque le premier système de motivation se trouve parasité (en raison de l'influence de l'environnement socio-familial), les actes ou les pensées addictives se mettent en place, ainsi qu'une coupure émotionnelle ; et l'agressivité apparaît, d'une manière qui n'est plus proportionnée à ce qu'exige la situation. Pour le dire clairement : avec le système de motivation parasité, l'agressivité (naturelle) devient violence (produit d'une socialisation défectueuse). C'est dire que la violence n'est pas consubstantielle à l'être humain, mais découle de son éducation.

D. Favre estime que les apprentissages qui ont conduit au système de motivation parasité peuvent être reconstruits : son travail consiste à penser une formation des enseignants à même de réapprendre des modes non violents d'affirmation de soi. Comment ? La troisième partie de son livre de 2013 propose six points clés pour induire un recadrage qui diminuera l'agressivité – et partant la sanction qui l'accompagne.

#### **Dédogmatiser la pensée : derechef ne pas juger.**

Le développement d'une « sensibilité épistémologique ». Daniel Favre remarque les affres de la pensée dogmatique : elle rassure, mais engendre une addiction par les certitudes qu'elle offre (SM1 p). Quatre postures la caractérisent : recours à l'implicite ; énoncés à caractère absolu (verbe être au présent de l'indicatif, à l'exclusion des autres modes) ; prise en compte de ce qui confirme l'énoncé ; occultation des émotions au profit d'un discours impersonnel (« je » s'éclipse au profit du « on », du « nous »). Il lui oppose ce qu'il nomme « la pensée ouverte », qui déstabilise, mais ressource notamment la pratique de la science. Les postures qui lui sont associées sont les suivantes : la conscience de l'altérité d'autrui induit le recours à l'explicite ; les énoncés sont présentés comme provisoires et hypothétiques ; exposer les limites et les conditions de validité de l'énoncé ; prise en compte de la subjectivité. « La violence se nourrit et croît plus facilement dans la pensée dogmatique où implicite, certitude, systématique et projection s'engendrent mutuellement, accompagnés par l'émotion grisante d'être dans la vérité. » (Favre, 2013a, p. 169)

Nous avons déjà évoqué le scepticisme œuvrant à même le tact : il nous semble ici que le discours des pyrrhoniens rejoint admirablement ce qu'évoque ici D. Favre. Les pyrrhoniens

utilisaient des courtes formules, telles que « peut-être », « peut-être pas », « je ne détermine rien », « je suspends mon assentiment », « toutes choses sont insaisissables », « à tout argument s'oppose un argument de force égale », etc. Montaigne écrit aussi en ce sens (livre III, chapitre 11) :

J'aime ces mots, qui amollissent et modèrent la témérité de nos propositions : *A l'aventure, Aucunement, Quelque, On dit, Je pense*, et semblables. Et si j'eusse eu à dresser des enfants, je leur eusse tant mis en la bouche cette façon de répondre enquêteuse, non résolutive : "Qu'est-ce à dire? Je ne l'entends pas. Il pourrait être. Est-il vrai ?" qu'ils eussent plutôt gardé la forme d'apprentis à soixante ans, que de représenter les docteurs à dix ans, comme ils font. Qui veut guérir de l'ignorance, il faut la confesser. Iris est fille de Thaumatis. L'admiration est fondement de toute philosophie, l'inquisition le progrès, l'ignorance le bout. Voire dea, il y a quelque ignorance forte et généreuse qui ne doit rien en honneur et en courage à la science, ignorance pour laquelle concevoir il n'y a pas moins de science que pour concevoir la science. (Montaigne, 2001b, pp. 311-312)

Qu'est-ce à dire, sinon que la pensée ouverte à laquelle invite D. Favre se trouve incarnée dans la pensée sceptique, laquelle se présente comme un rationalisme (du moins le scepticisme dans sa version dialectique<sup>7</sup>) qui, sans renoncer à la prétention aléthique (puisque le sceptique se présente toujours comme ζήτητικός, qui aime chercher), ont l'humilité de renoncer posséder *la* vérité. Il faut reconnaître l'incertitude de nos savoirs, la relativité de nos jugements, et se défier de toute tendance à *affirmer*. Garder l'esprit du commençant, qui ne fait que repousser les affres de l'ignorance, plutôt qu'il ne conquiert fièrement la

---

<sup>7</sup> Selon la distinction proposée par Victor Brochard (2002, p. 240) : Pyrrhon et les sceptiques de la première heure constituent un premier moment pratique ; Agrippa et Énésidème forment le moment dialectique ; enfin Sextus Empiricus représente le moment empirique, du fait de son alliance avec la médecine. Marcel Conche (1994, p. 165) estime qu'Énésidème n'est phénoméniste qu'en apparence, et que ses tropes ne sont qu'une « machine de guerre » destinée à lutter contre les conceptions dogmatiques, dont ils ne partagent les présupposés que pour les ruiner. Pour le dire autrement, les tropes seraient des arguments *ad hominem* – Énésidème ne serait pas dupe du phénoménisme, contrairement à Sextus.

connaissance ; les Alexandre qui conquièrent la Terre à trente ans ne voient pas leur royaume régner bien longtemps. Nietzsche, écrivait, dans le *Crépuscule des idoles* (Ce qui manque aux allemands, §5) : « à trente ans, au sens de la haute culture, on est un débutant, un enfant » (2005, p. 171). Il nous faut redevenir enfant – de cet enfant d’avant l’inhibition, apprenti en tout, docte en rien, et surtout sachant s’étonner.

Dans cette optique, peut-on encore sanctionner si on n’est pas absolument assuré que la sanction ne saurait nuire au sujet auquel on l’inflige ? La prudence n’invite-t-elle pas à suspendre le geste dont la portée n’est pas certaine ? Daniel Favre invite à éduquer à l’incertitude les élèves ; mais les éducateurs eux-mêmes ne devraient-ils pas aussi (surtout ?) y être sensibilisé, afin de questionner des pratiques « évidentes » – mais qui sont peut-être plus problématiques qu’on ne le croit ordinairement ?

### **Erreur et non faute.**

Le rapport à l’erreur, comme le note D. Favre, « induit un rapport au savoir et un rapport à autrui et qui, ensemble et de manière complexe, engage la personne dans ses multiples dimensions : cognitive, affective, sociale et axiologique. » (2013a, pp. 172-173)

Trop souvent, l’erreur est présentée (et perçue par celui qui la commet) comme une faute, chargée d’une connotation juridique voire religieuse. Lorsque cette confusion est faite, elle entraîne une inhibition importante, une honte à l’égard du geste qui le produit et qui remonte à son auteur comme une maladie.

D’après Daniel Favre, les enseignants, même lorsqu’ils sont formés à l’évaluation formative, continuent très majoritairement à associer l’erreur à l’inhibition (de l’ordre de 90%). Quant aux élèves, l’auteur repère trois périodes dans leur rapport à l’erreur. Une première période heureuse, jusqu’à la fin de la maternelle (où les enfants prennent le risque de se tromper, sans que leur curiosité ne soit entravée) ; puis une seconde où ils perçoivent qu’ils sont l’auteur de l’erreur sans en éprouver de gêne (jusqu’à la fin du CP ou début du CE1). Mais dès le début de CE1, une métamorphose s’opère : la motivation intrinsèque le cède à une motivation toute extrinsèque ; les élèves ne travaillent plus que s’ils sont notés. La référence externe devient incontournable. Que se passe-t-il ? L’hypothèse est la suivante : la phase d’apprentissage se caractérise par une déstabilisation cognitive et affective dans laquelle l’apprenant se révèle particulièrement vulnérable. Une évaluation perçue comme sommative

(une note, par exemple, comptant dans un contrôle continu) va alors générer une double contrainte : on invite à faire des erreurs pour progresser ; l'erreur est prise en compte comme si elle servait à faire échouer. Comptabiliser des erreurs dans la phase de déstabilisation affaiblit et fragilise donc l'élève : le prétendu droit à l'erreur devient crainte de la faute.

D'où les deux recommandations de D. Favre : cloisonner la situation d'apprentissage (phase de stabilisation) de la situation d'évaluation ; distinguer rigoureusement l'univers de la sphère cognitive (où il peut y avoir erreur) de la sphère juridique (qui interprète l'erreur en termes de responsabilité et de culpabilité potentielle). Tant qu'on considérera que celui qui apprend faute (ce que la note sanctionne), on risque de le démotiver radicalement, en lui interdisant d'expérimenter, d'oser, de tenter, de se fragiliser. La confiance qu'il peut avoir en ses capacités s'en trouve infailliblement altérée – quand l'éducation devrait faire tout le contraire.

En un sens, on peut estimer que ce rejet de la faute au profit de l'erreur revient à la formule : nul n'est méchant de plein gré. La formule, on l'a vu, est socratique, et, souvent, on l'accuse d'optimisme ainsi que d'intellectualisme – qu'évidemment on accompagne du qualificatif de « naïf ». L'idée œuvrant derrière cette formule nous semble pourtant investie d'une grande puissance éducative : celle qui permet de recadrer toutes les fautes en simple erreur, préservant l'*innocence* de celui qui, simplement, se trompe.

L'optimisme dont on accuse Socrate peut être compris comme un pari, dont la particularité est qu'il est *performatif* dans l'ordre de la relation pédagogique. Si on ne fait le mal que par manque de lumière, un dialogue, une réfutation, une mise à l'épreuve (ἔλεγχος) permet de réorienter positivement la pensée de celui qui s'égare. C'est dire que personne n'est, en droit, irrécupérable ; qu'une conversion est toujours possible, et qu'il faut œuvrer à son avènement. Tel est le but de l'éducation, qui s'appuie sur la confiance qu'on doit témoigner à l'autre, ne saurait s'accommoder d'une croyance au mal radical – croyance toxique en ce qu'elle condamne, accuse, et interdit le jeu libre et innocent de l'existence. Nul péché, nul crime qui transforme en criminel : laissons à la théologie et au droit ces considérations qui substantialisent l'acte, et l'empêchent d'être éducatif. Si le geste est tout, prenons acte du passé mais seulement pour préparer l'avenir : nul besoin, alors, de sanctionner. Le droit, peut-être l'exige ; mais si le droit énonce une telle exigence, a-t-il en vue une fin éducative ? Nous en doutons.

On dira peut-être qu'il y a du mal radical : difficile, semble-t-il, de le nier, alors que le siècle précédent a organisé la violence à un degré extrême. Mais, pour controversées qu'elles soient, les analyses de Hannah Arendt (*Eichmann à Jérusalem*) et de Stanley Milgram (*La Soumission à l'autorité*) révèlent qu'on peut comprendre des effets aussi extraordinaires par des conduites individuelles tristement ordinaires ; et que le ressort le plus puissant du mal réside peut-être moins dans la volonté perverse (qui existe, n'en doutons pas ; mais peut-être pas sur un mode originel), que dans la démission des volontés particulières, dans leur déchéance dans l'état agentique, produit d'une hypersocialisation bien plus problématique que la décomposition du lien social. On peut craindre la dégradation du sens ; mais il faut redouter sa saturation, lorsqu'elle s'adosse à une fusion avec le groupe.

Pas de faute, donc, mais de simples erreurs. Et l'erreur n'est qu'un ratage, dû à des obstacles qui, supprimés, permettront le succès. Bien sûr, cette croyance engage une confiance en l'autre : mais imagine-t-on un éducateur qui commence par se défier de son élève, et ne se contenterait pas de le *dresser* ?

Quant à l'accusation d'intellectualisme, il faut convenir qu'elle touche juste – mais seulement si on considère, comme l'estimait peut-être Socrate lui-même, que la vertu est savoir et n'est *que* savoir, et ne doit rien aux affects. En effet, on imagine bien un sujet fort instruit, fort calculateur, fort manipulateur qui aurait néanmoins renoncé à tous les principes de moralité qui constituent pourtant la fleur de l'éducation. L'intellectualisme, lorsqu'il est exclusif, se méprend, car il tient pour ennemi ce qui constitue la condition de possibilité de son épanouissement : les affects, et notamment la résonance empathique qui nous met en prise avec l'autre. C'est donc la dialectique de l'intellect et des affects que doit viser l'éducation, sous peine, là encore, de n'être qu'incantatoire. On se condamne à l'impuissance en n'envisageant que le sujet épistémique.

### **L'autorité sans domination ni soumission.**

Régulièrement, la question de l'autorité s'est rappelée à nous dans ce travail, comme un *leitmotiv* lié au thème que nous explorons. C'est que les questions de la loi, de l'agressivité qui la transgresse, et de la sanction administrée par une autorité interagissent et fonctionnent ensemble. Nous avons supposé que l'autorité était incontournable en matière d'éducation. Encore faut-il s'entendre sur ce que ce terme d'autorité recouvre.

S'agit-il d'une autorité conçue comme domination qui implique une soumission de la part de celui à laquelle elle s'adresse ? Cette autorité, qui se caractérise par un pouvoir (*potestas*) coercitif, puissance de contraindre et de sanctionner, est celle qui traverse les millénaires – en témoignent les instruments qui ont associés à l'enseignant (fouet, férule, bâton ; ou même la main – rappelons-nous la formule de Frank d'Arvert : « le soufflet paternel est le commencement de la pédagogie »). Une telle autorité est censée intimider – rendre timide, faible et maintenir le dominé dans cet état de vulnérabilité, qui le rend docile et craintif. Ce genre d'autorité renforce la dépendance d'autrui.

Daniel Favre caractérise ainsi l'autorité-domination (2013a, pp. 200-205) : son fondement est la réputation ou le statut social, qui se manifeste par des signaux visant à soumettre autrui, à l'infantiliser et qui engagent une coupure émotionnelle chez celui qui les émet autant que chez celui qui les reçoit. Son but est d'« Instituer ou conserver une opinion, une préférence, un pouvoir, un privilège et de manière générale un système de pensée ou d'action » (p. 203), en recourant à un système de motivation extrinsèque. Dogmatique, cette autorité est amenée à rencontrer régulièrement des échecs (révolte ou résistance passive) qu'elle suscite par son dogmatisme et sa non-reconnaissance de l'autre. On reconnaît là tous les signes de la *potestas* évoquée par Hannah Arendt, très susceptible de dresser ; mais guère d'émanciper. L'autorité du maître s'étend au détriment de ceux auxquels elle s'applique : l'autorité est antibiotique au sens biologique du terme (« institue une relation interindividuelle dominant/dominé, gagnant/perdant, fondée sur une logique d'exclusion », 2013, p. 204).

Mais une autre autorité est possible, qui ne doit certes plus rien à l'autoritarisme, mais qui seule nous semble authentiquement éducative. Là encore, D. Favre la comprend de la manière suivante : reposant sur la capacité à organiser un groupe, l'autorité vise l'autonomisation de ses membres, qu'elle invite à participer aux apprentissages sans leur imposer de manière contraignante. Le détenteur de cette autorité se montre pour ce qu'il est : ses objectifs, ses ambitions sont exprimées, ainsi que ses affects s'il le faut ; il n'a pas besoin de recourir à un masque pour se dissimuler. Ce n'est pas une fonction : c'est un être humain qui s'exprime. L'éducateur n'enseigne pas : il coopère avec ses élèves, et essaye, autant que possible, de renforcer leur motivation intrinsèque, et de les élever à un système de motivation d'innovation, où l'apprendre devient autotélique. L'élève n'est plus alors un inférieur : il est un « alter-ego », qui mérite respect, reconnaissance ; et qui peut parler en son nom propre, surprendre, et manifester son désaccord pourvu qu'il argumente, et respecte la contradiction.

La réussite éducative culmine dans l'accroissement de l'autonomie, dans la capacité à juger soi-même, et à suspendre son jugement au besoin. La relation d'autorité est alors de nature symbiotique, à profit mutuel, « puisqu'elle permet une relation fondée sur la coopération, où la spécificité et la compétence de chacun sont reconnues, relevant d'une logique d'inclusion. » (2013a, p. 204) Mais, et le paradoxe est insupportable pour qui ne conçoit que l'autorité-dominance, cette coopération suppose que celui qu'on éduque puisse refuser. Ce n'est que quand la possibilité de dire « non » est réelle, que le choix est authentique, et que la parole qui l'accompagne engage. L'agrément qu'on accorde sans pouvoir le refuser n'a guère de valeur.

On trouve dans Lao-Tseu une formule qui rend compte, nous semble-t-il, de cette autorité lumineuse, bienveillante, accueillante et radicalement anti-autoritaire : « Produire sans s'approprier, agir sans rien attendre, guider sans contraindre, voilà la vertu suprême » (*Tao Te King*, partie 10) Cette vertu n'est-elle pas celle de l'éducateur investi par cette autorité-autonomisation esquissée par D. Favre ?

Nous ne sommes en désaccord avec ces propositions que sur un point, déjà évoqué : la distinction opérée entre punir (dans l'autorité-dominance) et sanctionner (dans l'autorité-autonomisation). Nous ne voyons pas comment la sanction (comprise comme production d'une peine) peut permettre la réintégration : nous dirions plutôt que la relation déséquilibrée par une transgression doit être rééquilibrée – non par la peine, mais par une restauration. Nous exposerons cette idée dans la prochaine sous-partie.

### **Affirmation de soi sans violence ; écoute et disponibilité ; empathie.**

C'est seulement lorsqu'on est délivré de ces toxicomanies endogènes que sont les addictions aux certitudes qu'on peut s'affirmer sans violence. Lorsque le système de motivation de sécurisation est parasité, les lobes frontaux sont inhibés : la déstabilisation qu'engendre toute connaissance nouvelle produit un malaise tel que le sujet préfère en rester à sa pensée dogmatique, quitte à subir des désagréments (échec scolaire par exemple). Ce qui fut d'abord une solution devient le problème : crispation sur quelques réponses, et incapacité d'en tolérer d'autres. Il faut alors dominer ceux qui développent cette hétérodoxie : c'est ainsi que l'addiction aux certitudes peut devenir violence. Daniel Favre écrit en ce sens que « La



violence et l'exercice du pouvoir sur autrui constitueraient ainsi des tentatives pour conserver des grilles de lecture du monde immuables et pour ne pas risquer de ressentir les désagréments d'un sevrage » (2013). Tant que le dogmatisme demeure latent, toute sanction, aussi teintée de bienveillance soit-elle, ne fera que renforcer le problème qu'elle est censée combattre : elle sera vécue comme une contre-violence qui en appellera une nouvelle. Les « bonnes raisons » d'agir (postulat de cohérence) en oblitéreront la portée éducative – s'il en est. Une solution, chère à l'auteur, et non sans raison : promouvoir la pensée critique ; éduquer à l'incertitude, le plus tôt possible. Pour qu'un changement de type 2 puisse se faire, le sevrage de l'addiction aux certitudes est indispensable.

Supposons le sujet purgé de cette tendance à dogmatiser (et non par la sanction) : il pourra s'affirmer sans violence. Mais qu'est-ce à dire ? D. Favre rapproche cette expression de l'assertivité. Cette notion a été thématifiée par le psychiatre et professeur de médecine Joseph Wolpe, qui propose une thérapie qui déconditionne le rapport aux peurs afin de ne pas donner à autrui le pouvoir de contrôler ce que nous sommes. L'assertivité est donc une attitude qui ne doit rien à la fuite, à l'agressivité ou à la manipulation, qui requiert une fragilisation (ou de l'autre ou de soi-même) pour « gérer » la tension : il s'agit d'apprendre à coïncider avec soi-même, à la fois en se respectant soi-même et en respectant autrui. C'est savoir qu'on a le droit d'exister, d'éprouver des émotions – et les exprimer. La première phase consiste donc à les reconnaître (au double sens du terme : les repérer ; les accepter), les mettre en mots pour les conscientiser, les verbaliser. En cas de congruence entre l'émotion et le mot (entre le non-verbal et le verbal), que le sujet s'autorise à paraître ce qu'il est, il se trouve investi d'une force (d'une autorité, au sens d'autonomisation) qui rayonne sur autrui, en les autorisant à paraître ce qu'ils sont, à refouler aussi bien la contagion que la coupure émotionnelles. Ce choix de l'assertivité constitue par excellence un recadrage, un changement de type 2.

Ce que doit viser l'éducation qui élève, c'est ce que Guyau nommait l'unité de l'être, « sentiment de cette radicale identité » entre les composantes de notre être (Guyau, 1985, p. 97), entre la pensée et l'action, entre le *logos* (parole, raison) et l'affect. C'est cette convergence que Guyau nomme moralité. Et c'est cette unité que repère Michel Terestchenko (*Un si fragile vernis d'humanité, banalité du bien banalité du mal*, 2007, p. 238), lorsqu'il cherche à comprendre la personnalité altruiste, notamment à partir de l'enquête de Samuel et Pearl Oliner (*The Altruistic Personality*, 1992), sur des personnes ayant vécu dans les pays occupés par l'Allemagne nazie. L'auteur écrit notamment :

Les comportements altruistes que nous avons évoqués ne sauraient donc être compris à partir d'une conception dualiste de l'homme qui sépare la raison et la sensibilité, l'esprit et le cœur. Ils résultaient au contraire d'un profond sentiment d'unité intérieure, d'une parfaite intégration des différents composants de la personnalité humaine, à la fois subjectifs et rationnels, et ils ont été le fait d'êtres qui avaient réalisé en eux cette intégration et cette synthèse. Seule une personnalité ainsi psychiquement unifiée est capable de s'ouvrir à la souffrance d'autrui et de courir de tels risques pour la soulager. (Terestchenko, 2007)

Cette unité, qui fait la banalité du bien, Michel Terestchenko la relie à l'éducation que ces acteurs moraux discrets ont reçue :

De façon presque constante, les témoignages recueillis dans l'enquête Oliner font état de l'affection qui liait les sauveteurs à leurs parents et la nature non répressive et non autoritaire de l'éducation qu'ils avaient reçue, permettant ainsi l'émergence d'une personnalité libre et autonome, capable de faire des choix qui ne sont dictés ni par les normes sociales en vigueur ni par le besoin d'obtenir l'approbation d'autrui, capable également d'agir avec endurance et courage sans voir dans l'éventualité de l'échec (voire de sa propre mort) un obstacle dirimant. (Terestchenko, 2007, p. 226)

Le lien entre l'autorité sans domination et l'affirmation de soi sans violence se trouve ici empiriquement attesté.

Mais comment favoriser (et non décider – on ne peut jamais décider à la place d'autrui, du moins quand il s'agit d'un changement de cadre) ce changement lorsque le système de motivation de sécurisation a été parasité ? Comment purger de cette toxicomanie endogène ?

L'écoute est le geste premier ; mais non n'importe quelle écoute. L'écoute doit savoir prendre le temps – dans le temps scolaire scandé par un emploi du temps rigide, une telle écoute est bien difficile à mettre en place. Écoute active, de surcroît : il ne s'agit pas seulement de prendre le temps (quantitativement) ; mais d'y joindre la qualité d'une implication. Implication qui cherche moins à comprendre ce qui s'est passé que le *vécu* de ce qui s'est passé : c'est l'autre, pensé comme monde de valeurs et de représentation qu'il s'agit de pénétrer. En d'autres termes, pour accéder à l'*Umwelt* de l'autre, il faut de la *disponibilité*.

Mais qu'est-ce que la disponibilité ? Dans *Cinq concepts proposés à la psychanalyse* (2013), François Jullien livre une analyse heuristique de cette notion, qui appelle un « renversement » : « Il s'agit, en effet, de rien de moins pour le sujet que de renoncer à son initiative de "sujet" » (2013, p. 24). Cesser de viser une fin, et d'en vouloir les moyens ; s'ouvrir à une opportunité, un *καρπός*, mais sans savoir laquelle. La disponibilité est sans projet, sans plan, sans modèle, sans activisme. Dans la disponibilité, il y a un non-agir qui n'est pas renoncement, car « cette déprise de la disponibilité est une prise, et même plus adroite parce que fluide, non engoncée, non arrêtée ». Notion éthique et cognitive ; mais aussi stratégique, d'une stratégie d'ouverture aux potentialités qui ne sont pas encore perçues. Il y a quelque chose qui semble relever de l'*ἄδιόφορα* des sceptiques :

Qu'il faille se garder de rien privilégier, de rien présumer ou projeter ; qu'il faille donc tenir à égalité tout ce qu'on entend pour ne point rater le moindre indice qui mettrait sur la voie, quelque incongru (inattendu) qu'il apparaisse ; qu'il faille par conséquent garder son attention diffuse et non focalisée, c'est-à-dire non régie par quelque "intentionnalité". (Jullien, 2013, p. 27)

Pensée non dirigée : telle est la disponibilité, et dont, du reste, François Jullien estime qu'elle est l'équivalent du seul conseil que Freud adresse au psychanalyste, l'*attention flottante*, ou « planant en égal suspens » - *gleichschwebende Aufmerksamkeit*. Attention sans intention, la disponibilité est ressource, « disposition sans disposition arrêtée » (2013, p. 34), anti-dogmatique – ne pourrait-on pas dire sceptique, refus des différences ontologiques (le fameux « c'est ainsi ! »), refus même de l'ontologie ? De même que le sceptique se départit du

jugement, le sage, d'après Confucius (*Entretiens*, IX, 4) est sans idée : « Quatre choses que le maître n'avait pas : pas d'idée, pas de nécessité, pas de position, pas de moi » (cité par Jullien, 2013, p. 34) Sans caractère, sans saveur particulière – mais disponibilité radicale : « la disponibilité sera de maintenir l'éventail complètement ouvert – sans raidissement ni évitement – de façon à répondre pleinement à chaque sollicitation qui passe. » (2013, p. 37) Non pas « tenir au milieu », mais « tenir le milieu ».

Mais la disponibilité n'est pas encore suffisante : elle prépare l'accueil mais ne met pas en contact. Il faut un élément supplémentaire : c'est l'empathie. Que faut-il entendre exactement par ce terme ?

Rousseau n'emploie évidemment pas le terme empathie (qui ne sera utilisé que vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et d'abord en allemand, *Einfühlung*) ; mais sa théorisation de la pitié est fort instructive. Dans le *Second Discours*, Rousseau estime que l'être humain est porté par deux passions primitives : d'abord, il y a l'amour de soi. Mais il y a « un autre principe » qui relève d'une « répugnance innée à voir souffrir son semblable », et qui constitue la « seule vertu naturelle » : il s'agit de la *pitié*, « vertu d'autant plus universelle et d'autant plus utile à l'homme qu'elle précède en lui l'usage de toute réflexion, et si naturelle que les bêtes mêmes en donnent quelquefois des signes sensibles. » Dans cette lignée, la pitié est conçue comme une passion archaïque, pré-intellectuelle, qui ne requiert pas le développement des facultés cognitives. Pourtant, dans *l'Émile*, Rousseau continue bien d'évoquer l'amour de soi comme passion primitive – mais estime que la pitié dérive de l'amour de soi, produite par une imagination qui a d'abord besoin de se développer. Mettant la pitié en relation symétrique avec l'envie, Rousseau écrit au livre IV :

Mais qui est-ce qui ne plaint pas le malheureux qu'il voit souffrir ? Qui est-ce qui ne voudrait pas le délivrer de ses maux s'il n'en coûtait qu'un souhait pour cela ? L'imagination nous met à la place du misérable plutôt qu'à celle de l'homme heureux ; on sent que l'un de ces états nous touche de plus près que l'autre. La pitié est douce, parce qu'en se mettant à la place de celui qui souffre, on sent pourtant le plaisir de ne pas souffrir comme lui. (Rousseau, 1971b, p. 156)

C'est donc à partir de sa propre condition qu'on juge de la condition de l'autre – lorsque cette dernière est détestable, peut émerger la pitié comme douce, puisqu'elle nous rappelle que nous sommes exempts des maux dont souffre autrui. La pitié est donc le « premier sentiment relatif qui touche le cœur humain selon l'ordre de la nature » (Rousseau, 1971b, p. 157), tiré de la comparaison et des progrès des lumières naturelles.

*Mutatis mutandis*, ces deux conceptualisations de la pitié par un même auteur révèlent l'ambivalence de cet affect – ambivalence qui se retrouve dans l'empathie. Daniel Favre, en effet, estime que l'analyse scientifique de l'empathie est partagée entre deux tendances, examinant tantôt l'aspect émotionnel, tantôt cognitif de l'empathie (2013, pp. 228-229). La première (avec Scotland, Aderman et Berkowitz ; avec Mehrabian et Epstein) estime que l'empathie repose sur la capacité à éprouver les émotions qu'autrui ressent : produit d'une contagion émotionnelle non décidée. La seconde considère (avec Thorndike, Dymond et Hogan) que l'empathie consiste en un acte qui imagine et reconstruit le point de vue de l'autre. C'est dire que l'empathie n'est pas une faculté aisée à saisir, et que les hésitations de Rousseau anticipaient la complexité de cet affect. Sans doute on peut en déduire qu'il y a de la contagion émotionnelle spontanée, mais tempérée par le jugement, en sorte qu'il n'y a ni fusion ni indistinction.

### **La gestion pacifique des savoirs et des conflits.**

La dernière proposition de Daniel Favre consiste à mettre l'accent sur l'apprentissage du débat, compris comme une éducation à la démocratie. Mais voici alors le problème :

[...] comment faire en sorte que l'éducation au débat facilite la rencontre inter et intra-individuelle, en nous enrichissant de nos différences, par l'adoption d'un rapport au savoir qui donne une plus grande valeur au discours critique qui fait avancer qu'au discours qui immobilise la pensée ? (Favre, 2013a, p. 242)

Comment régler les débats ? Lorsqu'on relie l'idée de débat aux systèmes de motivation présentés supra, on peut distinguer trois types de relation :

- *L'influence* : « attitude transférentielle » engageant la motivation de sécurisation d'autrui. J. Reeve estime que « l'influence est un processus interpersonnel qui peut porter diverses étiquettes, telles que la persuasion, le respect, la conformité, l'obéissance et le leadership » (2017, p. 12). Ici, nous considérons l'influence, en tant qu'elle se focalise sur les besoins du sujet à éduquer, et qui refoule donc la plupart de ces étiquettes comme *manipulation* (voir infra).
- *L'accompagnement* : attitude visant à promouvoir la motivation d'innovation d'autrui – ce que la psychologie nomme proprement *motivation*.

[La motivation est un] processus individuel, interne. Au lieu de pousser les gens à suivre une ligne de pensée ou de comportement qui est ancrée socialement, la motivation donne à la personne l'énergie nécessaire pour s'engager dans l'environnement et y faire face d'une façon précise, adaptative et orientée. (Reeve, 2017, pp. 12-13)

- La *manipulation* : attitude visant à engager la motivation de sécurisation parasitée afin de lui faire servir nos intérêts.

Il faut reconnaître que la tentation est grande de recourir à la manipulation (ou au contrôle du comportement), technique dont les effets pourraient s'avérer « très efficaces pour atteindre les objectifs d'éducation ou de formation » (Favre, 2013a, p. 244). On repère là la tentation du *dressage*, que nous avons déjà maintes fois évoquée – ici présenté comme solution possible au problème du débat socio-cognitif. Mais cette virtualité rencontre les difficultés que nous avons déjà énoncées. Son effet est sans doute spectaculaire ; mais il y a tout lieu de considérer qu'elle est de court terme, et ne contribue nullement à la maturation du jugement. Comme une hallucination que le quotidien vient ensuite dissiper. De plus, manipuler l'autre, c'est toujours prendre le risque qu'il s'en rende compte, et discrédite radicalement tout ce que la manipulation aurait pu construire (effet nul). Enfin, manipuler l'autre « pour son bien », c'est encourir un autre risque : celle de s'appuyer sur une fragilité

pour l'accroître, créant une dépendance qui est aux antipodes de toute émancipation. Il convient ainsi de renoncer radicalement à la manipulation.

Toute la difficulté est que de l'influence à la manipulation, il n'y a qu'une différence de degré, et non de nature : il y a coïncidence tant que les intérêts convergent ; mais sitôt qu'ils divergent (et ils peuvent diverger à l'insu de l'éducateur), on peut craindre la dérive manipulatoire. Comment se prémunir contre une telle dérive ? Nous proposons : manipuler, jamais ; influencer, le moins possible ; accompagner, autant que possible (toujours ?).

Quant à l'influence, elle est sans doute nécessaire au plus jeune âge ; mais elle devient accompagnement dès qu'elle s'explicité, et offre la possibilité du refus. Daniel Favre énonce trois règles (2013a, p. 247) :

- Postulat de cohérence (l'autre a toujours une bonne raison de dire ce qu'il dit).
- Exposition publique des différents avis (tout le monde doit pouvoir s'exprimer) ;
- Reformulation du point de vue de l'autre.

On peut en énoncer au moins quatre autres, qui font écho, pour certaines, à ce que nous avons déjà écrit :

- Absence de jugement sur la *matière* de l'idée présentée (afin de ne pas inhiber la réponse de l'autre).

- Refus de la réponse omnisciente (« finalement, la bonne réponse est... ») qui serait émise par le détenteur de l'autorité (domination ; tel l'enseignant). Ce n'est pas à dire que l'enseignant est sans ressource ; mais ses ressources ne vont pas au-delà d'une certaine limite, qu'il doit connaître, et que ceux qui sont ses élèves doivent connaître.

- Invitation (obligation ?) à argumenter (c'est-à-dire à énoncer les raisons de l'idée proposée, à l'aide de raisonnements, d'exemples). Car seuls les arguments s'échangent : faute d'arguments, on en reste à une simple confrontation d'opinions, sans interaction, vaine et sans profit mutuel.

- Cette dernière règle en appelle une autre, tout aussi essentielle : il faut que ceux qui interviennent dans le débat aient une connaissance *a minima* de l'argumentation, des procédures de raisonnement. Ce n'est pas suffisant d'argumenter : il faut que la *forme* de l'argumentation soit logiquement valide. À ce titre, la généralisation abusive, dénoncée par D. Favre, constitue une dérive que seule une éducation à l'argumentation peut pallier.

Ainsi construit, le débat invite (et ne peut guère forcer) à l'ouverture, au pluralisme, à l'incertitude (qui est bien le fonds le plus propre de la connaissance) ; et les élèves s'y laisseront d'autant plus tenter que l'enseignant fera lui aussi cette expérience de déstabilisation. Car la rencontre a ceci de troublant, mais aussi d'infiniment stimulant, qu'elle contient de l'imprévisible, de la nouveauté, de l'inédit pour les deux parties.

Mais cette manière d'organiser le savoir suppose un changement radical dans la posture éducative : l'enseignant n'incarne pas la source du savoir (le fameux « puits de science »), mais devient, modestement, la ressource qui accompagne.

### **11.3 Le geste restauratif : alternative à la sanction ?**

Si l'idéal éducatif consiste à prévenir les difficultés plutôt qu'à les régler, que faire lorsque la transgression a été effective ? Privé de sanction, est-on condamné à l'impuissance ?

Les principes de la justice restaurative permettent de répondre négativement à cette question, qui sonne comme un défi à l'éducateur qu'on prive de son expédient le plus utile. La restauration apparaît comme une alternative viable, qui ressortit à une logique bien différente. De même qu'on peut régler les problèmes sociaux sans avoir recours à la sanction, de même il est envisageable de penser une restauration des liens, rompus par la transgression – sans sanction. Autrement dit, la question de la réparation est, dans le cadre de notre travail, incontournable.

On présente parfois la réparation comme une sanction. Il nous semble pourtant que le paradigme auquel se rapporte la réparation (la justice restaurative) est tout autre que celui auquel se rattache la sanction (la justice pénale). Ce paradigme est celui, nous l'allons voir, d'une révolution copernicienne fondée sur les *besoins* de la victime, de l'infracteur et de la communauté – et non sur celui d'une crispation sur la transgression de la loi, offense en soi, *crimen* que la sanction viendrait sacraliser et substantialiser. À ce titre, nous entendons montrer que la réparation (ou restauration) constitue une alternative véritable (au sens de changement de type 2) à la sanction – en nous appuyant notamment sur les principes de la justice restaurative.

Il y a un paradoxe : alors que le « tout punitif » connaît une crise sur le sens de la peine (Cario, 2014, p. 24, évoque « [...] ces temps de crise que traversent, depuis quelques années,



les systèmes de justice pénale traditionnels, un peu partout dans le monde »), notamment dans sa fonction (éducative ?) de réintégration, ce modèle de la sanction est importé dans le système éducatif, reconduisant des limites pourtant éprouvées par les juristes. Car le diagnostic est, en France, sans appel :

[...] inflation pénale galopante (60 incriminations représentent 90% des 200 incriminations retenues concrètement par les juridictions répressives, sur les 15 000 interdits répertoriés) ; taux très élevé de classements sans suite (dans 8 cas sur 10) ; recours massif à la privation pénale de liberté, pourtant évaluée ailleurs qu'en France comme réponse la plus contreproductive au crime (dans 6 condamnations sur 10 – soit 100 000 années de détention ferme prononcées en 2011 – alors même que les crimes et délits graves ne représentent qu'environ 20% du contentieux répressif ; libération conditionnelle au compte-gouttes alors même que les études randomisées ont démontré son efficacité à combattre la récidive) (Cario, 2014, pp. 24-25)

S'observe ainsi une inflation pénale inappropriée et qui suscite une crise de confiance dans les institutions judiciaires. Aussi, de plus en plus, ces difficultés amènent les justices à compléter la justice pénale par la justice restaurative.

Autre paradoxe : on pourrait croire que notre critique de la sanction en éducation tend à éclipser le statut de la victime. Nous n'avons, en effet, eu de cesse de demander : la sanction est-elle éducative – pour celui auquel elle s'applique ? En contestant la portée éducative de la sanction, ne porte-t-on pas préjudice aux victimes ? Invertissons les données de la question : est-il assuré que, lorsque la transgression est sanctionnée, la victime s'en porte mieux ? Sur ce point, les juristes nous informent : dans un système où « le crime est considéré comme un acte portant atteinte à l'État » (Cario, 2014, p. 26), la victime se trouve dépossédée de sa propre lésion. Howard Zehr (pp. 36-37) déclare notamment :

Les victimes ont des besoins essentiels auxquels le système judiciaire classique ne répond pas de façon adéquate. Elles se sentent ignorées, négligées, voire malmenées par le processus judiciaire, en partie du fait que la définition légale du crime qui ne dit rien de la victime : le crime est en effet défini comme une atteinte à l'État qui de ce fait prend la place de la victime. Or les victimes ont des besoins spécifiques vis-à-vis du processus judiciaire. (Zehr, 2012, pp. 36-37)

Or ce sont ces « besoins spécifiques » que le droit pénal méconnaît. Si la sanction qui consacre la loi permet la reconnaissance du statut de victime (encore que ce n'est pas un effet direct de la sanction), elle n'en frustrer pas moins ses besoins mêmes en ne les (re)connaissant pas. L'ambition de la justice restaurative est précisément de pallier cette déficience de la justice pénale. Autrement dit : il serait possible de renoncer à la sanction en éducation sans dommage pour la victime – bien au contraire.

Avant de nous engager dans la présentation de cette alternative à la sanction qu'est la justice restaurative, quelques remarques de vocabulaire.

Plutôt que substantialiser la transgression, et de renvoyer à un « criminel », ou « délinquant », sans doute est-il préférable d'évoquer seulement le geste – et de parler d'infracteur, de transgresseur. Ce que font les anglo-saxons lorsqu'ils parlent d'*offender*.

Le terme de *réparation* est, en vérité, bien mal approprié : il donne à croire qu'on peut réparer le dommage subi (comme si tout dommage n'était que matériel) ; et que cela suffit. Mais jamais une réparation ne permet de revenir au *statut quo ante* : il s'agit de recréer l'équilibre qui a été rompu. Le paradigme mécaniciste œuvrant dans le terme de *réparation* est donc tout à fait malvenu : l'infracteur n'est pas le démiurge ni du mal qu'il fait, ni de celui qu'il abolit. Aucune démarche unilatérale n'est envisageable. Ces considérations suffisent à invalider la critique psychanalytique qui voit dans la réparation la possibilité de l'expression d'une toute puissance du transgresseur.

Les anglo-saxons utilisent l'expression *restorative justice*, qu'il n'est pas aisé de traduire. Peut-on rendre l'idée par justice réparatrice ? Mais il ne s'agit pas, on l'a vu, de réparer le mal qui a été fait ; mais de réparer le lien qui a été endommagé. Le même problème

se pose pour la restauration : ce n'est pas la situation précédente qu'il s'agit de restaurer ; mais la relation à l'autre qui a été abîmée. Pour cette raison, peut-être est-il préférable de recourir au néologisme de justice *restaurative* plutôt que de justice *restauratrice*.

### 11.3.1 Qu'est-ce que la justice restaurative ?

Nous nous référons, pour cette présentation des principes de la justice restaurative, de la présentation lumineuse du grand-père de la justice restaurative, Howars Zehr, dans son petit ouvrage : *La Justice restaurative, pour sortir des impasses de la logique punitive*, 2012.

#### **Ce qu'elle n'est pas.**

Il convient dans un premier temps de distinguer entre ses effets indirects, les moyens ordinairement (mais non nécessairement) mobilisés pour la mettre en pratique – et les piliers sur lesquels elle repose.

Si la justice restaurative favorise le contexte la *réconciliation*, tel n'est pas son objectif premier. Il y a un élément d'initiative de toutes les parties pour parvenir à la réconciliation qui n'est pas requis pour que se mette en place une démarche de justice restaurative.

La justice restaurative envisage moins une *médiation* (qui suppose égalité entre infracteur et victime) qu'une *rencontre* (permettant dialogue) ; et encore celle-ci n'est pas un incontournable.

Si la justice restaurative permet la *baisse de la récidive*, c'est une conséquence indirecte (un effet émergent), et non par intention première.

Enfin, la justice restaurative est sans modèle : elle a des sources inspirantes, mais requiert toujours des aménagements spécifiques en fonction des circonstances particulières. Autrement dit, il ne s'agit pas d'une recette qui permettrait, miraculeusement, de résoudre tous les problèmes. C'est dire qu'elle est esprit, et non méthode.

#### **Ce qu'elle est.**

La justice restaurative procède d'un recadrage. La justice distributive demande : que *mérite* le crime ? La justice restaurative, quant à elle, demande : quels sont les *besoins* de ceux qui ont été affectés par le crime ? Ce recadrage s'apparente à une révolution copernicienne dans l'ordre la justice : non plus en référer à un ordre objectif qu'il faudrait rétablir par une

action énergique, démiurgique du dehors (la rétribution – ou sanction/récompense, qui permettrait, on ne sait trop comment, de rétablir l'équilibre), mais procéder de ce que les diverses parties ont besoin, et les impliquer dans un processus de résilience, de rééquilibration des énergies dans une direction qui profite à tous. En une formule : « Les besoins, plutôt que les punitions, sont au cœur de la justice restaurative. » (Zehr, 2012, p. 41)

D'après Howard Zehr, la justice restaurative doit d'abord s'intéresser aux *besoins* :

- besoins des victimes (droit à l'information ; droit de raconter ce qui a été vécu ; droit de se réapproprier leur vie ; droit de réparation matériel et symbolique ; droit à la reconnaissance),

- besoins de la communauté (qu'on peut considérer comme « victime secondaire », et qui à ce titre a aussi des besoins et des obligations pour garantir le bien-être de ses membres),

- besoins des infracteurs.

Ce dernier point est, à notre point de vue, essentiel : il en va de sa « responsabilisation » (2012, p. 38). Que faut-il entendre par ce terme ? Non pas de rendre coupable en vue de mériter une sanction (ce qu'on cherche toujours, logiquement, à éviter ; en tout cas, la responsabilité qu'on retire du jugement est plus actée, imposée que portée, assumée par l'infracteur) ; mais de « faire comprendre aux infracteurs les conséquences de leurs actes », de décentrer leur point de vue, en sorte qu'ils puissent embrasser la perspective d'autrui, qu'ils éprouvent pour la victime l'empathie qu'elle mérite. On comprend ainsi que la responsabilisation à l'œuvre ne consiste pas à trouver un sujet d'imputation pour pouvoir le sanctionner : il s'agit d'élargir sa représentation de la situation. En forçant un peu la proposition : de lui faire comprendre que ce qui a été fait ne l'a été que faute de lumières suffisantes ; que le mal n'était qu'erreur d'appréciation, de jugement ?

Peut-être y a-t-il lieu, à cet égard, de distinguer deux genres de honte ? Une honte qui culpabilise, qui inhibe, qui ronge, qui détruit, qui produit la dévalorisation de celui qui la subit, qui porte sur la personne tout entière, qui stigmatise et interdit le changement : honte qui dévaste, et qui se concilie fort bien avec le crime ; douleur qui maintient, humiliation irréversible, blessure irrémédiable qui fait du triste passé l'avenir du présent. Mauvais un jour : mauvais toujours ; qui a fauté fautera. Mais une autre honte est possible, qui porte sur le geste et rien que sur le geste, qui invite à se battre contre le passé, à s'en délivrer, à changer ; affect non plus dépressif, mais actif, qui vise à la repossession de soi, de son destin. L'avenir se

réinvente alors, nourri de ses erreurs qui ne sont plus des fautes, affect-aiguillon, qui invite à innover. Peut-être la honte est-elle alors plus proche alors de la colère – contre soi ?

Mais ce n'est pas encore tout. Parmi les besoins de l'infracteur, se trouve celui de pouvoir être ensuite réintégré, afin qu'il devienne un voisin en qui la communauté peut de nouveau avoir confiance. À quoi sert de punir si les raisons du crime continuent d'être ignorées ? Ignorer le passé, c'est sans doute le meilleur moyen pour qu'il ressurgisse. Howard Zehr écrit en ce sens que « beaucoup [d'infracteurs] ont été eux-mêmes victimes de dommages ou de traumatismes qui les ont profondément marqués. Certains considèrent qu'ils sont eux-mêmes des victimes. Ces dommages, ou le sentiment d'avoir des torts, sont eux-mêmes d'importants facteurs de criminalité. » (Zehr, 2012, p. 55) Ne peut-on pas, ici, rappeler ce que D. Favre disait des « bonnes raisons » de la violence ? Bien sûr, ces « bonnes raisons » ne sont pas acceptables : mais elles doivent être entendues, comprises et intégrées dans le processus de réhabilitation. À supposer que « la criminalité [soit] souvent une réponse au sentiment d'être une victime, une tentative pour s'en débarrasser » (2012, p. 55), il est capital de porter son attention sur ce sentiment des infracteurs. À noter que, comme on peut s'en douter, la sanction renforce ce sentiment pour l'infracteur d'être une victime. On voit le cercle vicieux : à se retrouver puni par le système judiciaire « les infracteurs se satisfont de voir reconnaître leur statut de victimes ». La sanction maintient l'homéostasie du crime.

C'est donc sur la relation que se focalise la justice restaurative. Le décalage avec la justice pénale fait qu'il s'agit de « Deux façons de voir radicalement différentes » (Zehr, 2012, p. 45) : le crime est compris non pas comme violation de la loi et de l'État ; mais comme violation du lien entre personnes. Non pas comme produisant de la culpabilité ; mais des obligations.

Et les questions qui sont posées, alors même qu'elles portent sur le même événement, diffèrent totalement (Zehr, 2012, p. 45). La justice pénale demande : quelles lois ont été transgressées ? Qui les a transgressées ? Que méritent les transgresseurs ? La justice restaurative, au contraire, demande : qui a subi les torts ? Quels sont les besoins des parties impliquées dans la transgression ? À qui revient l'obligation de satisfaire chacun de ces besoins ?

On peut énoncer, dès lors, les trois piliers sur lesquels repose la justice restaurative :

1. Elle porte son attention sur les torts subis, et sur les besoins des victimes.

2. Les torts appellent des obligations de l'infracteur, qui doit comprendre ce qu'il a fait, et reconstruire le lien, autant que possible ; mais aussi de la communauté.

3. Impliquer les parties concernées par le crime : les faire participer, leur conférer un rôle actif – en les laissant libre d'intervenir ou non (procédure non coercitive, pour qu'elle ait du sens, et soit l'objet d'un choix). Autant que possible, la justice restaurative « préfère avoir recours à des *processus qui s'appuient sur la collaboration et l'inclusion* », sur « *le consentement mutuel plutôt qu'une décision imposée* » (Zehr, 2012, p. 49).

Il nous semble, qu'en un sens, la justice restaurative vise ce que Rousseau nomme, dans *Le Contrat social*, la volonté générale. On sait la distinction opérée entre volonté générale et volonté de tous : cette dernière concerne la somme de toutes les volontés particulières, et s'exprime comme majorité en cas de vote ; la première, au contraire, prend en compte l'intérêt commun, l'intérêt du groupe dans son entier, comme entité propre, et sans qu'aucun ne soit lésé (Rousseau, 1971a, p. 527). On peut douter que dans le système pénal, la sanction ait d'abord pour visée l'intérêt de l'infracteur. En revanche, avec la justice restaurative, tous les membres impliqués dans le crime se trouvent concernés : « l'essence même de la justice réparatrice tient donc à un équilibre entre l'intérêt accordé à *toutes* [nous soulignons] les parties concernées. » (Zehr, 2012, p. 56) Il s'agit de faire régner un respect qui ne se présente pas sous l'aspect formel de la soumission à la loi, mais comme attention portée aux demandes spécifiques de chacun : « S'il me fallait résumer la justice restaurative en un mot, ce serait le respect : respect pour tous, même pour ceux qui sont différents, même pour ceux qui semblent être nos ennemis » (2012, p. 61). Respect, non de la loi impersonnelle, mais de l'altérité, de la fragilité, de la vulnérabilité de tous, et du lien toujours précaire qui nous relie, et qu'on ne saurait simplement (mécaniquement) rétablir, mais qu'il faut *régénérer*, revivifier.

Peut-être gagnerait-on à parler de la justice restaurative comme justice visant à promouvoir la *reliance* au sens d'Edgar Morin :

La notion de *reliance*, inventée par le sociologue Marcel Bolle de Bal, comble un vide conceptuel en donnant une nature substantive à ce qui n'était conçu qu'adjectivement, et en donnant un caractère actif à ce substantif. "Relié" est passif ; "reliant" est participant ; "reliance" est activant. (Morin, 2004, p. 269)

En ce sens, la justice restaurative introduit un élément d'éthique au sein de la sphère juridique : « *Tout regard sur l'éthique doit percevoir que l'acte moral est un acte individuel de reliance : reliance avec un autrui, reliance avec une communauté, reliance avec une société et, à la limite, reliance avec l'espèce humaine* » (Morin, 2004, pp. 18-19). On pourrait ajouter : la reliance avec soi-même, qui consiste à s'accepter après un geste (et rien qu'un geste) parfois malheureux.

### **La sanction déresponsabilisante ?**

La justice pénale (d'où ressort l'idée de sanctionner) invite à une confrontation duelle. L'accusé et l'accusateur tendent à défendre leurs intérêts, se crispant sur leurs positions respectives, sur le modèle gagnant-perdant – modèle agonal qui est celui de la compétition. Hélène van Dijk écrit en ce sens que la justice pénale « a besoin de maintenir la relation d'adversité pour son fonctionnement même. » (Dijk, 2018, p. 229) C'est qu'en effet le procès s'évanouirait de lui-même si les plaignants retiraient leur plainte : « Le but de l'institution judiciaire n'est pas la réconciliation des parties ». (Dijk, 2018, p. 229) Quant au jugement, qui tranche, qui sanctionne la situation, il est rendu d'en haut, du juge, qui l'impose à des êtres qui n'ont qu'à l'attendre. On peut penser que, pour l'accusé, qui ne voit que son intérêt à venir, la peine sera toujours trop sévère ; cette même peine ne sera, à l'inverse, jamais assez élevée pour l'accusateur, qui ne voit que sa perte passée. Un passé substantialisé les domine, et rive chacun à son intérêt sans possibilité d'envisager un avenir commun.

Hélène van Dijk (2018) repère deux effets possibles de la sanction.

- Plus la punition sera sévère, « plus le coupable se sentira quitte, [...] et sera quelque part prêt à recommencer. » Se sentant étranger à la faute dont il est l'auteur, il pourra considérer « la victime comme indemnisée par la peine » (Dijk, 2018, p. 227). En payant sa dette, il aura procédé à un échange commercial davantage qu'à un échange humain. On voit ainsi combien la peine, loin de dissuader et de préparer un avenir meilleur, peut conduire à dégrader les liens futurs.

- La focalisation affective sur la sanction, qui induit « peur du verdict, [...] honte [...] sentiment de culpabilité vécu dans l'isolement » inhibe tous les sentiments qui permettraient de se relier à la victime – et notamment la « compassion » (Dijk, 2018, p. 227). La peine, loin

de permettre une quelconque ouverture (et par conséquent une authentique réinsertion), promeut au contraire un repli sur son intérêt (menacé), au détriment d'une prise en considération de l'intérêt des partis lésés. Avec cette conséquence surprenante : « La punition a parfois l'effet inverse de ce qu'elle est censée rechercher : le coupable se sent victime. » (Van Dijk, 2018, p. 231)

Howard Zehr écrit que « le système de débat contradictoire impose aux infracteurs de se préoccuper d'eux-mêmes avant tout. Ils ne sont pas encouragés à admettre leur responsabilité ni à mettre en œuvre concrètement la reconnaissance de leur responsabilité » (2012, pp. 38-39). D'où les stratégies de neutralisation : il s'agit moins de regarder ce qui a été fait, que de se défendre ou d'attaquer. Zehr écrit ainsi :

[Les stratégies de neutralisation sont] souvent utilisées par les infracteurs pour se distancier des victimes (stéréotypie ou rationalisations) [et] ne sont jamais remises en question par le système. [...] Pour une multitude de raisons, le processus judiciaire tend plutôt à dissuader les infracteurs de prendre la responsabilité de ce qui s'est passé et de ressentir de l'empathie pour les victimes. (Zehr, 2012, p. 39)

Ainsi, non seulement la « sanction n'est pas synonyme de responsabilisation » (sinon au sens de culpabilisation), mais il y a tout lieu de croire qu'elle s'avère même déresponsabilisante (au sens où elle ne permet pas une compréhension du tort qui a été commis).

Quoi qu'on en dise, la sanction ne peut être centrée que sur le passé, puisque c'est ce qui s'est *passé* qui est sanctionné ; la préparation de l'avenir n'est qu'un vœu pieux, une requête qui se surajoute à un appareil métaphysique, philosophique et judiciaire d'abord étranger à l'idée de réintégration. La sanction ne peut qu'être hantée par le spectre de l'expiation ; la promesse qui l'accompagne d'une reconstruction de l'avenir est *incantatoire*. En mettant l'accent sur la « responsabilité abstraite de l'infracteur, sur le passé de la faute, dans le but de lui appliquer la peine prévue par la loi » (Cario, 2014, p. 26), de manière mécanique, la sanction positive se prive de pouvoir prendre prise sur une responsabilité concrète qui prépare l'avenir.



Doit-on considérer, comme le considère Robert Cario, que « La sanction de l'auteur apparaît également comme une nécessité éthique » (2014, p. 27) ? Mais on ne voit pas quelle raison autre que *juridique* soutient cette prétendue nécessité. Alors que le droit positif assume la déliaison entre le droit et l'éthique, il faut, au contraire, reconnaître qu'une éthique radicale peut et doit abandonner toute sanction pour que cesse, enfin, le soupçon d'expiation (Guyau, 1985). La sanction (en tant qu'elle est sanction) est l'élément proprement juridique (et pour ainsi dire *étranger*) qui se surajoute à la reconstruction du lien, et dont la contribution peut toujours être soupçonnée de parasiter ce projet.

### 11.3.2 Sanction versus restauration ?

On voit que le geste restauratif ne saurait être un *substitut* à la sanction : la structure dans lequel il s'insère en diffère de manière assez radicale. Il peut cependant être considéré comme une *alternative* globale et crédible au régime punitif, d'autant plus pertinent qu'il qui ne *tolère pas* la transgression (on ne saurait donc accuser cette réponse de laxisme) mais la considère comme *l'occasion* d'une régénération du lien dans une optique de reliance.

Est-ce à dire que sanction et restauration sont exclusives – et que ces deux procédures visant à réparer le lien social sont destinées à être concurrentes et irréconciliables ?

En matière de droit, les minimalistes, comme le rappelle Robert Cario (*Justice restaurative, principes et promesses*, 2010, pp. 134-136), estiment que les mesures de justice restaurative peuvent être autonomes. Howard Zehr confie à cet égard qu'il était d'abord favorable à l'idée que la justice restaurative puisse remplacer entièrement la justice pénale, et que les deux conceptions de la justice n'étaient pas compatibles. Les maximalistes, au contraire, estiment qu'il y a complémentarité entre les pénalités classiques et les mesures de la justice restaurative, et que cette dernière peut s'intégrer dans le système pénal. Howard Zehr se montre ainsi plutôt favorable à l'idée qu'il y a un *continuum* plutôt qu'une discontinuité entre rétribution et restauration. Il est vrai que sanction et restauration partagent, malgré tout, un cadre commun : le crime a introduit une rupture d'équilibre qu'il s'agit de rétablir par une forme de réciprocité. H. Zehr écrit : « La victime est donc en situation de récupérer quelque chose que l'infracteur doit fournir. Les deux approches affirment qu'il doit y avoir une juste proportion entre l'acte et la réponse. » (2012, p. 86) Mais si le problème est le même, la

réponse apparaît radicalement différente : d'un côté, il s'agit de connaître et de juger (justice pénale) ; de l'autre, il convient de comprendre et de soutenir (justice restaurative).

Il y a, de toute évidence, une situation qui interdit le recours exclusif à la justice restaurative : celle où l'infracteur refuse de collaborer, de s'impliquer dans le processus ; ou plus simplement lorsqu'il dénie toute responsabilité. Même si des mesures restauratives peuvent être engagées, elles généreront une compréhensible insatisfaction.

Dans le cadre de notre travail, nous n'avons évidemment pas à trancher sur cette question (la justice restaurative doit-elle remplacer la justice pénale ?) – en ce qui concerne le *droit*.

Pour ce qui regarde l'éducation, en revanche, il nous semble qu'il est important de proposer une réponse. Il nous semble incontestable que les principes de la justice restaurative sont de nature éducative, pour des raisons qui manquent à la justice pénale. Énonçons brièvement ces raisons.

- La justice restaurative se focalise sur le geste, et non sur la personne ; la transgression est perçue comme erreur, non comme faute ; en essayant de recréer du lien, elles évitent la culpabilisation, à même d'engendrer un système de motivation parasité.

- La victime est écoutée et soutenue dans sa demande de reconnaissance, quand bien même l'infracteur ne participe pas au processus ; cette attention aux besoins de la victime évitent qu'elle ne soit trop perturbée par la transgression qu'elle a subie.

- L'infracteur peut avoir l'occasion d'être écouté, entendu, et soutenu dans sa demande de changement ; il est respecté et reconnu en tant que personne, créant les conditions de la confiance.

- Considérant que la transgression est une « bonne raison » (qui n'en est pas une raison bonne – rappelons-le), la justice restaurative donne les moyens de comprendre ces « bonnes raisons » afin de changer, avec son accord, les représentations de l'infracteur.

- On donne à l'infracteur l'opportunité de se « racheter », de montrer qu'on peut lui témoigner à nouveau confiance, qu'il vaut mieux que son geste.

- En lui faisant reconnaître son erreur, il reconnaît la victime comme victime, ce qui est doublement important : symboliquement, pour la victime (qui peut ainsi progresser dans son chemin de vie sans se crispier sur l'épisode, tant il est préférable de voir l'infracteur reconnaître spontanément son erreur et présenter ses excuses, que sous la coercition ou la crainte d'un

châtiment) ; moralement, pour l'infracteur, qui s'engage dans un processus de responsabilisation, qui est aussi un moyen de sevrage à la certitude qu'il pouvait avoir d'être centre et mesure de toute chose. Pour le dire autrement, il s'ouvre à la multiplicité des points de vue, ainsi qu'à la complexité de la situation à laquelle il a participé.

- On empêche le cercle vicieux de la violence et de la souffrance se perpétuer : la justice restaurative, en privilégiant la voie du dialogue et les rencontres humaines, révèle qu'on peut régler les problèmes sans avoir à faire souffrir. Non pas que la sanction légale puisse être rabattue du côté de la violence – mais elle peut donner cette impression à l'infracteur qui a le sentiment d'être une victime. Auquel cas, la sanction, même la plus douce, aura le goût amer de la vengeance.

- On autorise l'infracteur à retrouver une convergence entre ce qu'il a fait et sa conscience, à faire cesser la dissociation, la coupure émotionnelle. Idéalement, on permet que se développe chez lui l'empathie. La peur de la sanction ne vient plus chez l'infracteur jouer le rôle d'inhibiteur.

Reste la question : que faire si l'infracteur refuse de s'impliquer dans une restauration ? À supposer qu'il n'y ait d'éducation qu'à condition que l'éduqué s'engage dans les apprentissages, on peut craindre qu'il y ait alors échec éducatif. Peut-on toujours éduquer, même lorsque celui auquel s'adresse l'éducation s'y refuse ? L'éducation ne saurait jamais être un acte coercitif – sauf en cas de dressage. Une seule solution : proposer différemment, mais toujours, sans jamais désespérer, de nouer le lien, de diversifier les occasions de rencontre ; il suffit d'une fois... Au risque de nous faire taxer d'optimisme (toujours *naïf* aux yeux fatigués des désabusés ; nous préférierions un autre terme : celui de *confiance* dans les ressources de l'humain – mais ce terme est aujourd'hui maltraité, parce que la confiance ne saurait être asymétrique), nous ne voyons pas pourquoi l'invitation à la restauration devrait rester sans suite. Mais peut-être y a-t-il des naïvetés préférables aux réalismes cyniques. Après tout, à chacun son pygmalion ; à chacun son cercle herméneutique. Nous devons parier, nous sommes embarqués.

La restauration nous semble ainsi véhiculer des idéaux éducatifs, qui forment un tel contraste avec ceux de la sanction pénale qu'on comprend que les sciences juridiques hésitent, se méfient des abolitionnistes, et préfèrent les compromis. Mais il serait étrange que les

sciences de l'éducation éprouvent le même scrupule : ne serait-ce pas renoncer au principe même d'éducabilité ? Se résigner à la sanction quand on pourrait restaurer (ou du moins le tenter systématiquement), n'est-ce pas se résigner au dressage et renoncer à éduquer véritablement ? Peut-on pécher par excès de tentative éducative ? D'autant que l'efficacité de la justice restaurative est attestée : « le taux de récidive est bien moins élevé, grâce à la responsabilisation subséquente du condamné » (Cario, 2014, p. 31). Avec le geste restauratif, il ne s'agit pas, contrairement à ce qu'un certain sens commun (conservateur) pourrait alléguer, d'inciter à un quelconque laxisme : il s'agit, au contraire, conformément à des pratiques traditionnelles occultées par la souveraineté du droit positif, de promouvoir la régénération voire la recréation d'un lien social vivant, seul à même de préparer efficacement l'avenir. Pour ce faire, il est bien nécessaire, comme le rappelle Hélène van Dijk (2018, p. 227) d'avoir des règles, mais sans nécessairement donner la priorité à la règle – la priorité revenant plutôt aux personnes, et principalement à la victime.

Que le droit n'abandonne pas la justice distributive, soit ; mais nous ne voyons pas pourquoi, et pour autant seulement qu'on désire éduquer, l'éducation ne pourrait pas y renoncer, étant donné qu'une alternative viable existe.

### **11.3.3 La justice restaurative à l'école ?**

Comment, *in concreto*, appliquer les principes de la justice restaurative à l'école, et ainsi réaliser cette promesse d'une régénération du lien lorsque celui-ci a été fragilisé ? Dans un article éclairant (in *Debardieux*, 2018, pp. 221-259), Hélène van Dijk estime que l'école constitue un « bon terrain d'application » (2018, p. 235) et présente les différentes techniques déjà mises en place dans certains établissements pour assurer la réparation de la relation après un conflit.

#### **Condition de possibilité : la posture neutre ou les questions à (se) poser.**

Hélène van Dijk commence par répertorier un ensemble de quatre questions qui forment le cadre de tout entretien visant la restauration du lien. Il s'agit d'une posture à adopter, afin d'éviter de verser dans l'accusatoire ou dans l'indifférence.

Premier réflexe à abandonner : se précipiter pour consoler la « victime » et blâmer le/la/les coupable(s). Et, dans la suite de ce à quoi il convient de renoncer : la sanction, dictée

par un règlement inflexible qui n'a pas su prévoir tous les cas de figure qui se présenteraient. Non, pour renouer le lien, il n'est d'autre moyen que de suspendre l'habitude de prendre parti – et d'apprendre à écouter, à embrasser tous les points de vue (ce qui ne signifie évidemment que tous les points de vue se valent, et qu'il n'y a pas *effectivement* une victime). Mais ce temps d'échange, pour n'être pas biaisé, doit être premier. Commencer par se demander, propose Hélène van Dijk (2018, p. 236) : « comment chacun voit/interprète cette situation ? »

Deuxième question qu'il faut se poser (et qui requiert le temps d'échange susmentionné pour prétendre y répondre) : que *ressentent* les différents acteurs du conflit ? Cet accent mis sur le vécu et les affects est essentiel car il conditionne l'ouverture des personnes à la discussion et à l'éventuelle réparation. Plutôt qu'à un règlement qui énonce des interdits, et sanctionne les transgressions par une loi homogène, l'éducateur se focalise sur ce qu'éprouvent les personnes, toujours singulières. À la simplicité de la réponse punitive se substitue l'exploration d'un complexe affectif inédit.

Troisième question, qui est cœur de la pratique de la justice restaurative : quels sont les *besoins* des personnes impliquées dans le problème ? Exprimés par le temps d'échange, l'expression et la satisfaction des besoins permettront seules au problème de pouvoir être résolu – non pas, certes, par un *statu quo ante bellum*, mais à un nouvel équilibre acceptable pour tous les partis.

Dernière question : comment le référent peut-il soutenir l'expression des besoins ? Comment être le plus efficace possible ? Il va sans dire que l'utilisation de la sanction, toujours comparable à une menace (puisqu'il s'agit de faire souffrir), ne peut que faire obstacle à cette entre-expression des affects : la victime ne souhaitant pas forcément que l'autre souffre par ce qu'elle va révéler ; le/la coupable souhaitant, de manière tout à fait compréhensible, éviter une souffrance qui ne solutionnera rien.

Mettre entre parenthèses le réflexe punitif et se centrer sur les besoins constituent ainsi la discipline première de l'éducateur qui souhaite restaurer le lien – ses conditions de possibilité en quelque sorte.

Concernant la nature du problème, Hélène van Dijk distingue deux types de conflit : les conflits du quotidien, qui appellent des techniques mobilisables en toutes circonstances (2018, pp. 237-247) ; les conflits plus graves (et plus rares également), qui requièrent des pratiques

plus coûteuse en temps et en énergie mais toujours à visée éducative et inclusive (2018, pp. 247-257).

### **Pour les conflits du quotidien.**

Plutôt que d'agir sans les élèves, ou pour leur bien prétendu, la justice restaurative propose de faire *avec* eux. Il s'agit de susciter une coopération qui seule est à même de produire une conversion authentique et durable de la conduite.

- « Les expressions affectives » (Dijk, 2018, pp. 237-238) : inviter les élèves à énoncer ce qu'ils ressentent, mais à la condition expresse de rapporter cet affect à un comportement, et non à une personne (ce qui conduirait sinon à un jugement, qui substantialiserait le crime en criminel). Pratique réalisable en classe, sous la vigilance de l'enseignant qui veillera à éviter tout propos accusatoire, et qui a le mérite de chercher à régler les difficultés en amont, avant qu'elles n'apparaissent.

- Les « questions restauratives » (Dijk, 2018, pp. 238-242) : lorsqu'un conflit émerge, conserver une posture de neutralité en posant des questions factuelles visant à faire exprimer les pensées (passées et présentes), les émotions (les siennes et celles des autres), les besoins à satisfaire pour que la situation s'améliore. Hélène van Dijk énonce ainsi ces questions :

Que s'est-il passé ? à quoi pensais-tu à ce moment-là ? Qu'en penses-tu maintenant ? Qui a été affecté par ce que tu as fait ? [variante pour la victime : qu'est-ce qui a été le plus dur pour toi ?] Que peux-tu faire pour que les choses s'arrangent ? [variante pour la victime : selon toi, que doit-il se passer maintenant pour que les choses s'arrangent ?] » (Dijk, 2018, p. 238)

Ces questions peuvent être posées dans le cadre d'un entretien individuel (où un élève et un enseignant échangent) ou d'une petite réunion informelle (où les élèves échangent, mais pas l'enseignant). Les questions sont posées de manière brève, et il suffit que chacun s'exprime une fois pour que la dynamique de groupe permette l'émergence d'un accord.

- Le « cercle de parole » : la parole est donnée tour à tour à chacun des membres du cercle. Tout le monde est assis à même hauteur, sans table au milieu ; la distribution de la

parole est réglée par avance (sens des aiguilles d'une montre) ainsi que le temps de parole ; personne n'interrompt personne, personne ne juge personne, et il n'y a aucune obligation de parler. L'intervenant adulte intervient – mais *a minima*, et lui aussi participe. Les avantages de cette méthode sont multiples : elle peut aussi bien être utilisée de manière proactive (en amont des conflits) que de manière réactive (en aval du conflit, lorsque celui-ci s'est déclaré) ; les personnalités qui n'osent ordinairement pas s'exprimer peuvent parler sans être interrompues ; le silence forcé invite à davantage écouter ; l'intervenant adulte s'efface, « il est "un" parmi les autres » (Dijk, 2018, p. 243) ; ce qui relève de la communication non-verbale (gestuelle, expression du visage, etc.) peut aisément être perçue par les autres, et les enjoindre de témoigner de l'empathie. Il n'est pas même nécessaire que le cercle de parole soit d'abord oral. Hélène van Dijk (2018, p. 247) rapporte le cas de six filles se disputant violemment, et à qui on donne papier, crayon, afin qu'elles répondent à des questions restauratives. Une fois la rédaction terminée, leurs écrits sont lus à haute voix, révélant que toutes traversaient des problèmes semblables, qu'elles acceptaient leur part de responsabilité, et que leurs suggestions pour résoudre les conflits étaient similaires. C'est alors que le cercle de parole oral commence : chacune prend alors des engagements envers les autres (écoute, ne pas colporter ou relayer de rumeurs, ne pas se battre, etc.). Leur papier est signé et elles repartent en cours : on voit que le problème a été saisi à la racine, avec une intervention minimaliste ; et on peut espérer qu'il soit résolu sans que la moindre sanction ait été prise.

#### **Pour les conflits plus graves.**

Lorsqu'une dispute violente éclate, il est de coutume que seuls celles et ceux qui sont directement impliqués dans le conflit soient entendus – de manière séparée. La justice restaurative, au contraire, propose à tous ceux qui sont impliqués, de près ou de loin, dans le conflit d'exposer leur point de vue : la multiplicité et l'échange des perspectives est considéré comme le meilleur moyen d'avoir une compréhension globale (et complexe) de la situation, d'obtenir la collaboration (idéalement) de tous pour régler la situation, et ainsi de la prévenir. Seule une appréhension holistique, qui cherche à impliquer toutes les forces en présence, est à même de produire un changement durable de comportement. Lorsque le problème affecte un large groupe, il est bon que le groupe en question puisse intervenir pour retrouver sa place.

- « Conférence de justice restaurative » (in Debardieux, 2018, pp. 248-252) : un cadre formel est institué afin de restaurer le lien qui a été endommagé à trois niveaux (individuel, interpersonnel et collectif). Un certain nombre de conditions doivent être remplies : l'infracteur doit avoir reconnu sa responsabilité ; identifier ceux qui ont été affecté par le conflit et les inviter à participer ; demander à la victime et à l'infracteur d'être accompagné et soutenu ; s'assurer que la conférence pourra se dérouler dans la sécurité et le respect de chacun. Neutralité, là encore, des organisateurs, qui ne sont pas des juges, mais des facilitateurs d'échange. Les étapes du processus répondent aux quatre questions restauratives : le fait ; l'expression des affects ; ce qui doit être réparé (expression des besoins) ; comment réparer. Au terme de la conférence, un « plan d'action » sera proposé ; suivi d'un moment informel (moment de convivialité) est organisé pour mesurer *in concreto* la vivacité du lien qui a été régénéré. Enfin, 4 à 6 semaines après la conférence, une « réunion de suivi » permettra d'assurer l'effectivité de la restauration prévue. La conférence restaurative est l'occasion pour la communauté de s'approprier le moment toujours délicat du délit, et de permettre la réintégration de celui en qui on peut continuer à garder confiance.

- Conférence citoyenne (Dijk, pp. 252-256) : variante de la conférence de justice restaurative, elle est particulièrement appropriée lorsqu'aucun infracteur n'est identifié, mais que le *statut quo* ne peut être maintenu (dégradation de matériel par exemple). Des représentants des groupes affectés par le problème se retrouvent dans un cadre formel, mais où chacun s'exprime comme dans un cercle de parole. L'idée est de renforcer le sentiment de responsabilité et d'appartenance à une collectivité, et, dans le même temps, de faire émerger des pistes de solution, et de mobiliser des ressources qu'on n'aurait pas soupçonnées.

- « Cercle d'apprentissage » (Dijk, 2018, p. 257) : en cas de difficultés (dans les résultats scolaires ou dans la conduite), l'élève, avec l'appui d'une « personne neutre » qui organise la réunion, choisit des individus en qui il a confiance (au sein de sa famille, de l'équipe éducative, de ses amis, etc.) pour soutenir son progrès. Le processus se déroule en trois étapes : la première porte sur ses qualités actuelles ; la deuxième évoque les compétences qu'il lui faut acquérir ; la troisième, enfin, concerne les moyens de parvenir à la fin qu'il s'est posée. En fonction des réponses qui sont fournies, un plan d'apprentissage peut ainsi être proposé, visant à soutenir l'élève dans sa démarche.

Toutes ces solutions, on le comprend, supposent la participation active de l'infracteur : ce n'est qu'à cette condition que le lien peut être ressourcé, et que le conflit peut être réglé



de manière éducative. Mais a-t-on le choix ? Peut-on éduquer quelqu'un – malgré lui ? Nous en doutons ; et, faute d'obtenir la collaboration du sujet à éduquer, nous nous refusons à cet expédient qu'est le *dressage*.

## 12. Un impossible déjà réalisé ? Deux hétérotopies éducatives sans sanction.

Au début de son ouvrage *Les mots et les choses* (1966, pp. 9-10), Michel Foucault oppose les hétérotopies aux utopies. Ces dernières « consolent » : « c'est que si elles n'ont pas de lieu réel, elles s'épanouissent pourtant dans un espace merveilleux et lisse ; elles ouvrent des cités aux vastes avenues, des jardins bien plantés, des pays faciles, même si leur accès est chimérique. » Les hétérotopies, au contraire, « inquiètent » : elles sont des subversions effectives, des localisations physiques de l'utopie au sein de l'espace réel.

Il y a également, et ceci probablement dans toute culture, dans toute civilisation, des lieux réels, des lieux effectifs, des lieux qui sont dessinés dans l'institution même de la société, et qui sont des sortes de contre-emplacements, sortes d'utopies effectivement réalisées dans lesquelles les emplacements réels, tous les autres emplacements réels que l'on peut trouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés, contestés et inversés, des sortes de lieux qui sont hors de tous les lieux, bien que pourtant ils soient effectivement localisables. Ces lieux, parce qu'ils sont absolument autres que tous les emplacements qu'ils reflètent et dont ils parlent, je les appellerai, par opposition aux utopies, les hétérotopies. (Foucault, 1994, pp. 755-756.)

Dans ce dernier chapitre, nous ne pouvons qu'esquisser un panorama, destiné à être bien incomplet. Ce serait l'objet d'un autre travail, et passionnant, que de recenser l'ensemble des tentatives d'une société sans sanction, et plus précisément d'une société éducative sans sanction.

Nous estimons pourtant que ces considérations factuelles ont leur importance dans un travail philosophique, pour ne pas donner l'impression de s'enfermer dans le refus d'une pratique sans évoquer des alternatives effectives. Les apories de la sanction ne signifient pas l'impossibilité de l'éducation, et ceux qui ont rêvé d'une éducation sans sanction ne sont pas de doux rêveurs, ou des sophistes égarés dans les nuages (les *μετεωροσοφιστῶν* qu'évoque Aristophane dans les *Nuées*, vers 360). Autrement dit, les alternatives à la sanction sont certes à inventer ; mais certaines ont existé et existent encore.

Ce tour d'horizon ne peut être que sélectif. Nous proposons une expérience libertaire radicale (celle menée par Tolstoï à Iasnaïa Poliana) ; une pédagogie qui a inspiré une pratique scolaire depuis plus d'un siècle et de par le monde (celle de Maria Montessori).

Cette sélection est sans doute contestable. Pourquoi ne pas évoquer l'expérience des libres-enfants de Summerhill, la pédagogie coopérative de Freinet (qui récuse explicitement le recours aux punitions – étudiée précisément sous cet angle dans un article récent d'E. Debardieux, 2018, pp. 31-63) ou celle des maîtres-camarades de Hambourg ? C'est qu'il fallait choisir ; et nous ne nous interdisons pas, à l'avenir, d'explorer d'autres hétérotopies éducatives qui, par effet de miroir, nous renseignent sur les pratiques dites « normales ».

De plus, la présentation que nous en faisons sera nécessairement aussi lacunaire – encore une fois, ce serait l'objet d'un autre travail que d'approfondir cette seule sélection d'expériences. Mais elles permettent de donner corps à l'idée qu'une éducation sans sanction n'est pas qu'un rêve de philosophie, une lubie de pédagogue ; mais qu'il s'agit d'un principe éducatif possible, viable – et fécond. Réalisable parce que... déjà réalisé.

La délicate question est : la sanction qu'on croit avoir été congédiée par la porte ne reviendrait-elle pas par la fenêtre ? Essayons de répondre honnêtement à la question concernant chacun des exemples que nous nous proposons de parcourir.

### **12.1 L'école de Iasnaïa Poliana.**

Le comte Lev Nicolaïevitch Tolstoï est né en 1828, à Iasnaïa Poliana, la « clairière lumineuse ». Il est très tôt intéressé par l'éducation – au point d'abandonner ses études en 1849 pour fonder, une première fois, une école. Il s'engage alors dans l'armée du Caucase, puis revient à Iasnaïa Poliana pour poursuivre son odyssée scolaire. Avec des étudiants, il va diriger une école entre 1859 et 1862 dans son domaine, dans une annexe de sa propriété, la maison Kouzminsky, en s'adressant aux enfants de paysans qu'il souhaite instruire et libérer. C'est à cette période que nous nous référons désormais pour parler de l'expérience d'Iasnaïa Poliana, bien qu'il y ait eu auparavant des tentations éducatives de la part de Tolstoï, et qu'il y en aura encore – mais elles sont nettement moins significatives que cette aventure intense.

Tolstoï commence à faire la classe dans un climat de défiance : il y a vingt-deux présents au premier jour de classe. Mais, rapidement, un enthousiasme se fait sentir, puisque les

effectifs passent à soixante-dix. Pourquoi cette expérience s'est-elle achevée ? Pour des raisons qui semblent exogènes. D'après France Roy (qui a réédité des textes pédagogiques de Tolstoï en 2017 chez Fabert, pp. 7-43 et auteure d'une présentation dans laquelle nous puisons les informations présentées ici), on peut repérer trois facteurs congruents :

- Tolstoï est « soupçonné d'entretenir une correspondance avec Alexandre Herzen » (Roy, 2017, p. 14), grand critique du régime tsariste.
- Il est suspecté « d'employer d'anciens étudiants fauteurs de troubles dans leurs universités d'origine ».
- Il est la cible de « plaintes de propriétaires du district appréciant peu son libéralisme ».

La conséquence est des plus attristantes, et ne doit rien à un échec endogène de l'expérience : revenant d'un voyage en 1862, Tolstoï « trouve son école malheureusement dévastée par une perquisition policière » (Roy, p. 14, 2017). L'hétérotopie, manifestement, était peu goûtée des autorités, qui y mirent fin par un saccage en bonne et due forme. L'expérience fut coupée dans son élan ; et les écoles affiliées continueront timidement la tentative, sans jamais renouer avec l'élan joyeux des débuts. Tolstoï eut alors des problèmes de santé, se maria et se consacra à l'écriture de *Guerre et paix*.

Ajoutons que les pratiques pédagogiques de Tolstoï choquaient les parents des élèves : humbles paysans, ils n'imaginaient pas d'autre ordre que celui qu'ils connaissaient, quand bien même ils en étaient les victimes. Ils se méfiaient de la nouveauté, et notamment de cette proximité d'un comte qui demandait aux enfants de ne plus l'appeler « Votre Seigneurie », mais « Lev Nicolaïevitch ». Quand on a connu un type d'ordre, même désavantageux, il est difficile de se convertir à l'idée qu'un autre ordre puisse exister : ceux qui sont faits par un ordre finissent par être faits pour cet ordre. Tolstoï regrette ainsi que « Pour quelques parents, peu nombreux il est vrai, l'objet de mécontentement c'est l'égalité qui règne à l'école. » (Tolstoï, 2017, p. 72)

Présentons maintenant brièvement cette expérience, qu'on trouve relatée par Tolstoï lui-même, dans son article de 1862 : « L'école de lasnaïa Poliana en novembre et décembre ». Son honnêteté le conduit à ne pas éluder les difficultés, les frustrations, les erreurs voire les échecs, et c'est pourquoi on peut considérer son témoignage comme digne d'intérêt. Nous ne nous intéresserons pas tant au contenu didactique de l'enseignement qu'aux principes

éducatifs qui régissent la pratique, et qui en font un lieu scolaire d'où la sanction est absente. Précisons enfin que, de l'aveu de Tolstoï, cette école ne saurait constituer un quelconque modèle qu'il faudrait imiter : « en faisant la description de l'école de Iasnaïa Poliana, je n'ai pas la prétention de présenter une école modèle, je ne fais que la description exacte de cette école. Je crois que de pareilles descriptions peuvent avoir leur utilité » (Tolstoï, 2017, p. 50). Pour notre part, nous le pensons aussi.

### **12.1.1 Une école de la liberté : sans contrainte ni sanction.**

Premier point, étonnant : les enfants ne viennent à l'école que s'ils désirent y venir. La contrainte scolaire est éludée : le premier geste éducatif, provocateur, est de laisser le choix.

Deuxième point, corrélé au premier : les élèves sont libres de ne pas rester, de partir quand ils le souhaitent.

Troisième point, qui fait système avec les autres : s'ils décident de venir à l'école et d'y rester, les élèves n'ont pas l'obligation d'obéir au maître. Leur liberté demeure totale. Tolstoï écrit ainsi : « Malgré l'influence prépondérante du maître, l'élève avait toujours le droit de ne pas aller à l'école, et même, en y allant, de ne pas obéir au maître. » (2017, p. 50)

En revanche, le maître peut aussi manifester sa liberté en refusant un élève : « Le maître avait le droit de ne pas garder l'élève ». Plus important encore : le maître a le droit d'*influencer* et c'est d'ailleurs là que se joue le geste éducatif : « [le maître avait] la possibilité d'agir de toute son influence sur la majorité des élèves et la société qu'ils forment toujours. » (Tolstoï, 2017)

Pourquoi laisser aux enfants cette liberté ? Parce qu'ils ont beau être petits, ce sont des petits d'hommes, qui portent avec eux le désir d'apprendre : cet amour de la connaissance est précisément ce qu'il faut préserver, selon Tolstoï, en se gardant de leur imposer quoi que ce soit, qui pourrait éteindre ce feu.

Les écoliers sont des hommes, bien que très petits, mais des hommes qui ont les mêmes besoins que nous et pensent de la même façon. Tous veulent apprendre, c'est pourquoi ils viennent à l'école, et c'est pourquoi il leur sera facile d'arriver à la

conclusion qu'il faut se soumettre à certaines conditions pour apprendre. (Tolstoï, 2017, p. 51)

On retrouve l'idée d'un désir foncier d'apprendre, qui serait à l'origine de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985).

Autre conséquence de cette liberté accordée aux élèves : ils manifestent davantage d'autonomie : « Il me semble que, de jour en jour, les personnalités deviennent de plus en plus indépendantes et leurs caractères de plus en plus marqués. » (Tolstoï, 2017, p. 47) La liberté participe à un processus d'autonomisation. Une preuve transparaît dans le respect des horaires : les élèves viennent par deux, par trois, mais jamais par conformisme.

[...] dans le brouillard [...] apparaissent les petites silhouettes noires, par deux, par trois, ou isolées, car l'instinct de troupeau, depuis longtemps, n'existe plus chez les élèves. Il n'est déjà plus besoin d'attendre et de crier : "Hé ! les enfants ! allez à l'école !". Ils savent déjà beaucoup de choses et, grâce à cela, la foule n'est pas nécessaire. L'heure venue, ils partent à l'école. [...] Je n'ai jamais vu les élèves s'amuser en route, sauf les plus petits ou les nouveaux qui ont fréquenté une autre école. [...] Jamais on ne fait de réprimandes, et il n'y a jamais de retardataires, sauf peut-être les plus grands, que les pères retiennent à la maison pour quelque travail. Et alors le grand garçon accourt à l'école au galop, tout essoufflé. (Tolstoï, 2017, p. 47)

Dernier effet de cette liberté qu'on leur accorde, y compris dans les rapports avec le maître : « Malgré toute la liberté laissée aux élèves, en dehors de l'école, leurs relations avec les maîtres se modifient : elles deviennent encore plus libres, plus simples et plus confiantes, ce qui nous paraît être l'idéal que l'école doit s'efforcer d'atteindre. » (Tolstoï, 2017, p. 62)

### 12.1.2 La force ou l'ordre libre.

Il est vrai que la liberté accordée à l'enfant ne laisse pas de produire, pour ceux qui sont habitués à la force de la discipline, l'impression d'un insupportable désordre. Ainsi dans la petite classe :

Le maître entre dans la salle : des enfants sont couchés par terre et crient : "Le tas est petit !" ou "On m'écrase !" ou "Assez ! Assez !", etc. "Piotr Mickailovitch ! crie-t-on du centre du tas au maître qui entre, dis-leur de cesser !" "Bonjour Piotr Mikhaïlovitch !" crient les autres continuant leur vacarme. (Tolstoï, 2017, p. 48)

Et avant le cours de dessin :

C'est avant ces classes que l'animation, les cris, le désordre extérieur sont les plus intenses. Les uns traînent les bancs d'une salle à l'autre, d'autres se battent, d'autres courent à la maison chercher du pain ; les uns font griller ce pain dans le poêle, d'autres arrachent quelque chose aux camarades. Enfin quelques uns font de la gymnastique. (Tolstoï, 2017, p. 50)

À la lecture de cette indiscipline apparente, la question se pose de savoir comment on apprend dans ces conditions.

La réponse de Tolstoï consiste à ne pas se crispier sur ce désordre temporaire qui prépare un ordre d'un autre genre, qui ne sera pas imposé par la force, mais qui émerge spontanément.

Ce désordre extérieur est utile et rien ne peut le remplacer, si étrange et incommode qu'il soit pour le maître. [...] Ce désordre, ou mieux cet *ordre libre* [nous soulignons], ne nous paraît terrible que parce que nous sommes habitués à un tout autre ordre dans lequel nous-mêmes avons été élevés. (Tolstoï, 2017, p. 51)

On retrouve ici l'opposition théorisée par Hayek entre *taxis* et *cosmos* : avec *taxis*, « la force n'est employée que par impatience et irrespect de la nature humaine. Il nous semble que le désordre grandit de plus en plus et n'a plus de limite, qu'il n'y a pas d'autre moyen de l'arrêter que l'emploi de la force ». Pourtant, « il suffit d'un peu de patience pour que le désordre (ou l'animation) se calme *spontanément* [nous soulignons] et se transforme en un ordre bien meilleur et plus solide que celui qu'on impose » (Tolstoï, 2017) : c'est là *cosmos*, l'ordre spontané, l'ordre libre qui n'a plus besoin de la coercition pour se maintenir. Et Tolstoï de suggérer un recadrage : ce qu'on appelle désordre (quand on est disciple de *taxis*) n'est en réalité qu'*animation* (quand on suit *cosmos*) : le désordre ; le chaos, la confusion, ce n'est que de la vie qui n'est pas encore dirigée, qui s'accumule, une tension qui bientôt se canaliserait d'elle-même. Cette méthode (car c'en est une) est du reste beaucoup plus efficace, estime Tolstoï :

[...] il est beaucoup plus facile de les laisser se calmer d'eux-mêmes et rétablir l'ordre naturel que de l'imposer par force. Avec l'esprit actuel de l'école, il est matériellement impossible de les arrêter. Plus le maître crie – cela est arrivé – plus les élèves crient : la voix du maître ne fait que les exciter. (Tolstoï, 2017, p. 50)

Autre exemple de retour spontané à l'ordre : le maître arrive dans la classe agitée, où un tas d'élèves est amassé, et apporte les livres.

Ceux qui sont couchés sur le sol et ceux qui sont par-dessus réclament aussi le livre. Le tas diminue peu à peu. Dès que la plupart ont des livres, tous les autres courent vers l'armoire et crient : "Et à moi ! Et à moi ! Donne-moi celui d'hier ! À moi celui de Koltzov !" etc. (Tolstoï, 2017)

Puis un ordre émerge, qui provient des élèves eux-mêmes :



Si quelques-uns d'entre eux, entraînés par le jeu, sont encore sur le sol, ceux qui sont assis, le livre à la main, crient : "Avez-vous fini ! On n'entend rien ! Assez !" Les turbulents obéissent, tout essoufflés, ils prennent leurs livres, et, pendant quelques instants encore, à cause de leur état d'excitation, ils remuent les jambes. L'esprit de vacarme s'envole et le désir de la lecture règne dans la salle. (Tolstoï, 2017)

À leur donner des tâches intéressantes, une régulation du groupe se met en place. Mieux : l'implication est totale, au point qu'on pourrait parler d'immersion, rappelant ainsi le caractère de la motivation intrinsèque :

Avec autant d'entrain qu'il en mettait à tirer les cheveux de Mitka, un élève lit maintenant le livre de Koltzov, les dents presque serrées, les yeux brillants, sans rien voir d'autre autour de lui. Pour l'arracher à sa lecture il faudrait autant d'efforts qu'auparavant pour l'arracher au jeu. (Tolstoï, 2017, p. 48)

Cet ordre d'un genre nouveau, qui émerge de l'activité plutôt qu'il n'est imposé par le contrôle du maître, apporte avec lui un climat de travail et d'attention qu'on n'aurait pu imposer : « Pendant la classe je n'ai jamais vu chuchoter, pincer, rire en cachette, rapporter au maître ». (2017, p. 49)

Qu'en est-il de la gestion des conflits ? Car les enfants de Iasnaïa Poliana ne manquent pas de se battre. Tolstoï soutient que, même dans ce cas, l'intervention du maître est nuisible : « Que de fois m'est-il arrivé de voir des enfants se battre : le maître s'élançe pour les séparer, et les ennemis séparés se regardent de côté, et même, en présence du maître, ne se retiennent pas de se donner une dernière poussée, plus forte que les autres. » (2017, p. 52) Alors que lorsque le maître s'abstient d'intervenir : « Une minute après, Tarass [qui a été attaqué] rit déjà, et cinq minutes ne se passent pas que, de nouveau, ils seront amis et s'installeront l'un à côté de l'autre. » (2017, p. 52) Mais lorsque le conflit est susceptible de s'aggraver, Tolstoï estime que le groupe est à même de le gérer :

Les petits riaient, mais les grands, sans intervenir, échangeaient entre eux des regards sérieux ; et ces regards et ce silence n'échappaient pas à Kiska [qui dominait son adversaire]. Il comprit qu'il faisait quelque chose de mal ; il eut un sourire peu naturel et, peu à peu, lâcha les cheveux du mathématicien [un autre élève]. Celui-ci se dégagea, poussa Kiska si fort qu'il l'envoya contre le mur, et, satisfait, il s'éloigna. Kiska se mit à pleurer. Il s'élança à la poursuite de son ennemi, le frappa de toutes ses forces, mais pas bien fort pourtant, sur le dos. Le mathématicien voulut se venger, mais, à ce moment, quelques voix réprobatrices éclatèrent. "Voilà, tu bats le petit ! Sauve-toi, Kiska !" Et, tout en resta là, comme si rien ne s'était passé, à l'exception, je suppose, de la conscience vague chez l'un et l'autre qu'il est désagréable de se battre, car on se fait du mal. Ce me fut une occasion d'observer le sentiment de justice que garde la foule. [...] Combien, en comparaison de cela, sont injustes et arbitraires tous les procédés des éducateurs ! (Tolstoï, 2017, pp. 52-53)

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, ce désordre qui n'est qu'apparent n'engendre pas de conséquence physique grave :

Dans l'école de Iasnaïa Poliana, depuis l'hiver dernier, il n'y a eu que deux accidents notables. Un élève, poussé du perron, s'est écorché la jambe (la blessure a guéri en deux semaines) ; un autre a eu la joue brûlée avec du caoutchouc enflammé ; la brûlure dura aussi deux semaines. (Tolstoï, 2017)

Ainsi, aucun accident n'est survenu durant l'été, malgré la liberté totale laissée aux élèves.

### 12.1.3 Deux cas de punition.

Sans punition, l'école de Isnaïa Poliana ? Tolstoï rapporte deux écarts à cette règle.

Un maître, nouveau et qui n'avait ainsi certainement pas assimilé l'esprit de l'école, se trouva en face d'un élève qui, dans la classe de dessin, n'écoutait pas et frappait ses camarades. C'était un enfant dont Tolstoï dit, avec une dureté qui contraste avec la proximité qu'il témoigne à ses élèves, qu'il ne voulait pas l'accepter à l'ouverture de l'école, « le trouvant idiot » ; et l'auteur d'ajouter : « L'idiotie et la timidité étaient ses traits principaux » (2017, p. 54). N'ayant pu le persuader d'arrêter, le maître le punit. Est-ce à dire que les enfants qui n'ont pas leur place à l'école peuvent être sanctionnés ?

Deuxième écart : une bouteille de Leyde est volée durant l'été, ainsi que des livres et des crayons. Tension dans le groupe : le simple soupçon torturait les enfants innocents. Quelques jours plus tard, le coupable est découvert : c'est un jeune garçon, issu d'un village voisin, qui a entraîné un enfant du village dans son forfait. « Cette découverte, écrit Tolstoï, produisit une étrange impression sur leurs camarades : le soulagement s'unissait à la pitié, au mépris pour les voleurs. » C'est alors que l'idée de punir les infracteurs se présenta ; ou plutôt, de manière étrange, Tolstoï semble suggérer que les éducateurs demandèrent aux enfants quelle punition méritaient les coupables, sans leur laisser la possibilité de *ne pas punir*. « Nous leur laissâmes le soin de la punition ». Quelle punition les enfants allaient-ils choisir ? Celle-là même qu'ils avaient déjà subie, Tolstoï reconnaissant qu'il avait déjà recouru à une sanction humiliante.

Les uns demandèrent à fouetter les voleurs, mais tenaient absolument à les fouetter eux-mêmes ; d'autres proposèrent un écriteau avec le mot "*voleur*". Cette punition, à notre honte, avait été employée par nous, et ce même garçon qui, une année auparavant, avait porté l'écriteau avec le mot "*menteur*" était le premier à exiger l'écriteau pour le voleur. (Tolstoï, 2017, p. 55)

Ce passage est important : les enfants qu'on sanctionne veulent sanctionner – et sur le mode qu'ils ont déjà subi. Ce qu'on a vécu paraît toujours justifié et recommandable par là-même : cela semble être une question de justice. L'écriteau fut donc confectionné pour les

coupables, et « tous les élèves, avec une joie méchante, regardèrent les coupables et se moquèrent d'eux ». Qui ne voit ici une forme de vengeance ? Mais Tolstoï s'intéresse à l'effet de la punition sur l'enfant : il constate les pleurs pour « l'enfant entraîné par son camarade » ; il remarque également la pâleur, les tremblements de lèvres pour le leader, qui « jetait des yeux de colère sur ses camarades qui se réjouissaient et, de temps en temps, son visage se crispait de sanglots ». Le garçon ressentait intensément « l'attention malveillante » du groupe, qui l'agaçait « d'une façon étrangement cruelle qui ne paraissait pas naturelle ». L'affaire dura jusqu'au soir, puis cessa.

Mais Tolstoï poursuit : quels ont été les effets de cette punition ? « Depuis ce temps, il nous parut qu'il apprenait beaucoup moins bien, il ne participa plus aux jeux ni aux conversations de ses camarades en dehors de la classe » (2017, p. 56) La punition a eu une incidence négative sur les capacités d'apprentissage de l'enfant et sur sa socialisation.

Mais ce n'est pas tout encore. Le même garçon se met à voler de nouveau, de l'argent. De nouveau, l'écrêteau de la honte fut pendu à son cou ; Tolstoï lui-même lui fit des remontrances « comme font tous les éducateurs » (2017, p. 56), à la limite de se mettre en colère contre ce petit voleur. Puis, il y a ce sublime passage, où Tolstoï comprend non par des raisonnements seulement, mais dans toutes les fibres de son être ce à quoi il contribuait ; nous citons le passage en entier, remarquable :

Je regardais son visage encore plus pâle, plus souffrant, plus cruel, et, je ne sais pourquoi, je me souvins des forçats et, tout à coup, j'éprouvai une telle honte que j'arrachai l'écrêteau stupide en disant au garçon d'aller où il voudrait. J'avais senti, soudain, non seulement par le raisonnement par tout mon être, que je n'avais pas le droit de tourmenter ce malheureux enfant et que je ne pouvais pas faire de lui ce que moi et le fils du fermier en voulions faire. Je compris qu'il y a des mystères de l'âme cachés de nous sur lesquels la vie seule peut agir et non la morale et les punitions. Et quelle sauvagerie ! L'enfant a volé un livre. Par la voie longue, compliquée, des sentiments, des idées, des conclusions erronées, il fut amené à prendre le livre d'un autre et, on ne sait pourquoi, à l'enfermer dans son coffre. Et moi, je colle l'écrêteau

avec le mot “voleur” qui signifie tout autre chose. Pourquoi ? Pour le punir par la honte, me dira-t-on. Punir par la honte ! Pourquoi ? Qu’est-ce que la honte ? Est-il certain que la honte fasse disparaître le penchant au vol ? Elle l’encourage peut-être ! Ce qui s’exprimait sur son visage n’était peut-être pas de la honte. Je suis même sûr que ce n’était pas de la honte mais tout autre chose qui, peut-être, eût dormi toujours en son âme et qu’il ne fallait pas provoquer. Que là-bas, dans le monde qu’on appelle le vrai monde, le monde des Palmerton et des Cayenne, où l’on trouve sage non ce qui est sage mais ce qui est réel, que là-bas, les hommes qui sont punis eux-mêmes s’arrogent le droit et le devoir de punir. Notre monde des enfants, des simples, des indépendants, doit rester pur des aveuglements, de la croyance inébranlable en la légitimité de la punition, de la foi et de la fausse conviction que le sentiment de vengeance devient juste dès qu’on l’appelle punition. (Tolstoï, 2017, pp. 56-57)

« On ne sait pourquoi » : expression par laquelle Tolstoï s’interdit d’enfermer le jeune dans un jugement (voleur) ou dans une culpabilité, une faute. Simple erreur. L’éducateur ne peut tout savoir ; et il est préférable, parfois, de ne pas vouloir trop agir, de peur de réveiller des forces qui auraient mieux fait de demeurer endormies. Pour ne pas nuire, ne pas punir.

C’est ce *leitmotiv* d’un enseignement qui ne nuit pas qui conduit Tolstoï à accepter cette frustration : une ou deux fois par semaine, les enfants partent le soir avant la fin de la leçon. « C’est blessant et désagréable pour le maître, tout le monde en conviendra » (p. 60). Mais c’est aussitôt pour recadrer cette frustration : pour une heure, peut-être, de perdue, toute la journée a été gagnée ; cette défection finale révèle la victoire qu’ont été toutes les autres heures de cours. Un engagement vrai et inachevé vaut mieux qu’un engagement complet, mais forcé. La possibilité de refuser l’enseignement donne à la présence une valeur que ne saurait avoir l’enseignement contraint. « Mais qui ne conviendra pas aussi que, grâce à un seul cas pareil à celui-là, les cinq, six et parfois sept heures de classe par jour que les élèves acceptent librement, augmentent d’importance ? » Au point que Tolstoï est rassuré par ces initiatives

quelque peu blessantes pour l'éducateur : cela prouve que les jeunes utilisent leur liberté, et ne se laissent totalement gagner par l'influence du maître. En d'autres termes : la désobéissance est la preuve de l'autonomie, et doit être regardée comme désirable – à condition, évidemment, de ne devenir pas la règle.

On a beau répéter aux enfants qu'ils peuvent s'en aller quand ils veulent, l'influence des maîtres est si forte que je craignais, dernièrement, que la discipline des classes, l'emploi du temps, les notes ne gênassent imperceptiblement leur liberté au point de les soumettre à la ruse de notre lacs de règlements et de perdre la possibilité de choisir et de protester. (Tolstoï, 2017, p. 61)

On ne saurait mieux dire que l'obéissance ne doit pas devenir la vertu de l'homme libre. Il est bon que l'enfant puisse se défier de l'influence du maître, pour contrarier son sentiment de toute-puissance. « La possibilité de pareille escapade est utile et nécessaire comme moyen de prévenir le maître des fautes et abus les plus importants et les plus grossiers. » Autrement dit, la liberté de l'élève fait contrepoids à l'influence du maître.

Et Tolstoï de conclure que « Ce n'est qu'avec la répétition de pareils faits qu'on pourra être sûr que l'enseignement, bien qu'insuffisant, n'est ni nuisible, ni tout à fait mauvais. » (2017, p. 60)

Achevons ce tour d'horizon en remarquant que si Tolstoï refusait la sanction dans l'instruction scolaire, il la refusait tout autant dans l'éducation privée. On lit chez Dominique Maroger (*Les Idées pédagogiques de Tolstoï*, 1974) cette recommandation de Tolstoï à un procureur militaire, sur le point de renoncer à sa carrière pour s'occuper de ses enfants : « Avec les enfants, il n'existe pas d'autre forme de rapports qu'avec tout le monde : respect, amour, sincérité et, bien entendu, ni violence, ni peur. » (Lettre à A.V. Zekovic, du 3 février 1891, cité par Maroger, 1974, p. 147). Avec sa fille même, Alexandra, il souhaite lui apprendre à pardonner l'injure. D. Maroger écrit :

Alors que la fillette, âgée d'une dizaine d'années, – raconte Ernest Crosby, témoin de la scène – jouait avec un gamin du village, elle en reçut au coude un fort coup de bâton : en larmes, elle vint demander à son père de punir son agresseur. Tolstoï la persuada que cela ne ferait qu'attiser sa haine et l'envoya chercher, dans le placard, de la confiture de framboise pour la lui porter. (Maroger, 1974)

Plutôt que d'éduquer par la sanction, Tolstoï était convaincu qu'il était préférable d'éduquer par l'exemple. Dans le *Cycle de lectures*, on trouve écrit notamment : « *Nakazyvat'*, en russe, veut dire : *enseigner*. Cela ne peut se faire que par l'exemple. Rendre le mal pour le mal n'éduque pas, mais déprave. » (tome 2, M. 1907, T. 42, p. 16 ; cité par D. Maroger, 1974, p. 147).

### 12.2 M. Montessori et la normalisation comme méta-solution aux problèmes de discipline.

Pourquoi s'intéresser à la pédagogie de Maria Montessori dans un travail consacré à la sanction en éducation ? Le moins qu'on puisse dire est que ce thème paraît étrangement absent de son œuvre. C'est précisément cette absence qui nous a interpellé : comment une pédagogue a-t-elle pu passer à côté de la sanction ? Non qu'il y ait eu ratage – au contraire, ce passage à côté n'est pas un accident, mais un choix. L'absence de sanction dans la pédagogie Montessori nous paraît riche de signification, et suggère un recadrage aussi bien de ce que doit viser l'éducation que de ce qu'elle engage à titre de moyens pour réaliser son objectif. Autrement dit, la pédagogie élaborée par Maria Montessori propose, selon nous, un recadrage important de la mission éducative, un de ces changements de type 2 qui rend l'idée de sanction en éducation caduque, déplacée, inappropriée. C'est pourquoi il nous faudra présenter le cadre général de la pédagogie montessorienne (son « esprit ») pour voir comment cette idée de sanction trouve, non un substitut, mais une alternative globale dans l'idée de « normalisation ».

Avant de procéder à l'exposition, quelques précisions.

D'abord, il ne s'agit pas de suggérer que la pédagogie Montessori serait un modèle dont devraient s'inspirer toutes les pédagogies. Non, si nous exposons ici les principes de la

pédagogie Montessori, c'est à titre d'exemple d'une pédagogie qui ne recourt pas à la sanction pour éduquer – étant entendu que la proposition initiée par Maria Montessori n'épuise pas la question des pédagogies sans sanction, et qu'il ne s'agit pas de la pédagogie ultime, bien qu'elle soit incontestablement féconde. Maria Montessori, du reste, en aurait convenu : elle affirmait qu'il n'y a pas de « méthode d'éducation », mais que sa pédagogie s'appuyait sur le seul « développement psychique de l'enfant normal » (1937, discours de clôture de son congrès sur « L'éducation et la paix » à Copenhague).

D'autre part, nous devons reconnaître une limite à notre travail : c'est qu'il ne se nourrit d'aucune rencontre directe avec la pratique de la pédagogie Montessori ; mais seulement avec les textes. À cet égard, outre les travaux de Maria Montessori elle-même, nous nous référerons à l'excellent ouvrage de Bérengère Kolly, publié récemment chez Hachette en 2018, et intitulé *Montessori, l'esprit et la lettre*.

Autre limite, évidente celle-là : il ne s'agit pas de retracer toute la proposition pédagogique de M. Montessori ; mais seulement quelques éléments saillants à même de donner consistance à l'idée d'un cadre éducatif d'où la sanction serait absente.

Enfin, ce qui est dit de l'éducation concerne le jeune enfant, de 3 à 6 ans.

### **12.2.1 La nature de l'enfant.**

Regardons comment la pédagogue italienne appréhende l'enfant et son éducation : nous verrons comment la question de la sanction se trouve récusée dans la problématique qu'elle propose.

#### **Aider l'enfant à vivre.**

La pédagogie montessorienne n'est pas une pédagogie libertaire : il s'agit d'aider l'enfant à vivre, de l'aider à faire par lui-même. Pour réaliser ce projet, qui repose moins sur la préservation d'une liberté originaire que d'une libération de la puissance de l'enfant, l'enseignant est conduit à exercer une influence, à orienter : il y a bien une posture asymétrique qui est assumée comme telle par la pédagogue italienne.

Cette asymétrie ne relève pas du pouvoir : il convient précisément de résister à cette tentation, issue de cette « guerre » quasi nécessaire entre l'adulte et l'enfant, elle-même née d'une vie psychique qui diffère radicalement, et qui rend « leur vie en commun presque



impossible » (*L'Enfant*, 1935, p. 61 cité par Kolly, 2018, p. 23). Cette tentation, cette guerre, l'adulte la nomme « faire l'éducation » (Kolly, 2018, p. 24) : la vie psychique de l'enfant est niée, non par désir de malveillance, mais par ignorance. En ce sens, il y a du socratisme dans le diagnostic de M. Montessori (Montessori, 1996, p. 72) : « Personne ne veut le mal, tout le monde veut le bien, mais ce bien que l'on veut est en réalité un mal ». L'éducation traditionnelle est une *erreur*. Comme l'écrit B. Kolly (2018, p. 61) : « Lors d'une conférence donnée à Londres en 1936, Maria Montessori assimile la non-adaptation des programmes scolaires au rythme et aux besoins de l'enfant à une *deminutio capitis* – une "diminution des capacités" qui correspond, en droit romain, à une *perte* de la capacité juridique d'une personne (une perte de liberté, de nationalité par exemple) par rapport à la capacité initiale. » Guerre entre l'enfant et l'adulte ; et que l'enfant, traditionnellement, perd, affaibli, diminué, mutilé.

Aussi est-il urgent de comprendre la nature de l'enfant, ses lois naturelles.

### **L'Hormè.**

Au commencement de la proposition de Montessori, il y a l'idée d'une « impulsion », de ce qu'on pourrait comprendre comme « pulsion de vie » (Freud) ou « puissance de la vie » (Guyau, 1985, p. 221) : il s'agit de l'*Hormè*, Ὁρμή, « force propulsive de la vie » (*L'Esprit absorbant de l'enfant*, p. 168, cité par Kolly, 2018, p. 32), qui s'élance, tel un fleuve, pour rejoindre la mer. Cette métaphore est heureuse, car elle permet de penser que l'énergie peut être favorisée ou entravée, comme on peut dévier un cours d'eau, ou le rendre plus puissant : il y a une tendance, que l'on peut épanouir ou contrarier. Cette orientation du fleuve intérieur, de cette puissance de vivre, c'est l'éducation.

Il y a donc un postulat qu'on pourrait qualifier de vitaliste ou d'organiste, qui fait de l'éducation une activité d'accompagnement plutôt qu'une pratique démiurgique hantée par l'idée de construction.

Béregère Kolly articule trois principes montessoriens pour comprendre cette nature de l'enfant.

### **L'esprit absorbant.**

Comment les enfants peuvent-ils apprendre une (ou plusieurs) langue(s) maternelle(s), alors que leur raison est si peu développée ? Maria Montessori fait l'hypothèse d'un *esprit absorbant* de l'enfant, qui intègre les informations de son environnement dans leur complexité par une « puissance de sensibilité ». Cette absorption est incorporation qui induit une métamorphose de l'esprit même : le savoir est vécu plutôt qu'appris, et « l'enfant est le seul acteur de ses acquisitions [...] Ainsi l'enfant "s'instruit lui-même" [...], ce qui doit guider l'action de l'adulte et imposer la liberté dans l'éducation. » (Kolly, 2018, p. 35)

### **Les périodes sensibles.**

Cet esprit absorbant relève d'une propension foncière, qui obéit à des *périodes sensibles*, qu'il convient de respecter. Nul déterminisme : il y a un élément qui résiste à toute détermination *a priori*, et qui fait partie du mystère de l'enfant, être « qui pourra tout », sans qu'on sache nécessairement comment. La sensibilité devient « créatrice » ; et le moyen de les accompagner consiste à « faire confiance à l'enfant » et « réduire son action à deux choses essentielles : donner une liberté pleine et entière d'activité et de choix ; créer un environnement approprié, permettant à l'enfant d'exploiter au mieux ses périodes de sensibilité particulière. » (Kolly, 2018, p. 41) Les tâches à réaliser (le « travail ») ne sont que proposées : il y a une action indirecte mais cruciale de l'éducateur. Les tâches doivent être intrinsèquement intéressantes : pour ce faire, le matériel proposé doit être attrayant, permettre l'auto-activité, être autocorrectif, approprié au psychisme de l'enfant, et en quantité mesurée (Kolly, 2018, pp. 72-92). C'est alors à l'enfant de choisir celle par laquelle il se sent intérieurement interpellé. Autrement dit : les activités sont centrées sur les besoins de l'enfant, qu'il est le plus à même de connaître : l'individualisation du travail est donc la clé d'un enfant qui s'incarne, de manière invisible mais décisive.

En somme : l'efficacité de l'apprentissage montessorien repose sur une intervention aussi peu directe que possible ; la verbalisation est limitée, afin de ne pas déconcentrer l'enfant. Ce que cherche à mettre en place Maria Montessori, c'est, nous semble-t-il, une efficacité invisible, qui s'appuie sur les propensions inhérentes au matériel pédagogique ainsi qu'une « ambiance », une propension des choses pédagogiques (cf. F. Jullien sur l'efficacité). L'éducateur n'enseigne pas et ne contrôle pas (Kolly, 2018, p. 127) ; dans la *Pédagogie*

*scientifique*, Maria Montessori écrivait : « il ne s'agit pas d'enseigner à l'enfant des connaissances, les dimensions, les formes, les couleurs, etc., au moyen d'objets. » (2016, p. 119) Le rôle de l'éducateur est « délicat » ; il ne disparaît pas, mais s'efface ; son rôle est « d'expliquer l'*usage du matériel* » (2016, p. 120), de faciliter « le travail actif et continu » des enfants. L'éducateur soutient, mais ne porte pas : son autorité est simplement celle d'une aide. On lit, toujours dans la *Pédagogie scientifique* de Maria Montessori :

L'autorité devient [...] le "soutien" de l'enfant, en désordre par suite d'un déséquilibre momentané ; il a donc besoin d'une force à laquelle s'arc-bouter ; on le peut le comparer à quelqu'un qui tomberait, et qui aurait besoin de s'accrocher pour se maintenir debout. L'*aide* consiste à ce moment-là à tendre une main secourable. (Montessori, 2016, p. 123)

Ce faisant, le maître ou la maîtresse évite de rendre l'enfant *dépendant* de ses interventions : on retrouve l'idée d'émanciper l'enfant, autant que possible, en l'aidant à faire (par) lui-même. L'éducateur n'est qu'un guide – mais n'est *rien moins* qu'un guide.

Mais ce n'est pas encore tout au sujet des périodes sensibles : ce qui permet d'en reconnaître les manifestations positives, lorsqu'elles sont satisfaites, rappelle les caractéristiques de la motivation intrinsèque (cf. Deci & Ryan). Bérengère Kolly parle d'un « intérêt très vif et joyeux » ; de la « paix » et la « concentration » de l'enfant qui s'adonne à son activité ; le désir de répétition (2018, pp. 42-43) ; d'un « intérêt spontané et intérieur » (2018, p. 45). Au contraire, les manifestations négatives, quand les besoins intérieurs de l'enfant ne sont pas satisfaits, renvoient à des problèmes de discipline : « réactions désordonnées ou disproportionnées », qui ressemblent à des caprices. L'indiscipline apparente ne serait que le symptôme d'un problème, qui disparaîtrait avec la satisfaction du besoin frustré. Or le besoin est, par définition, limité, contrairement au désir. Dira-t-on que, parfois, il ne s'agit pas d'un besoin, mais d'un désir, nourri par une imagination qui ne connaît de borne : Bérengère Kolly, collant au plus près de l'esprit de la pédagogie de Maria Montessori répond de manière chaleureuse à cette objection : « Bien entendu, il sera toujours possible d'arguer que les enfants testent, ou entrent volontairement en confrontation avec l'adulte ; peut-être

peut-on lui donner le bénéfice du doute à chaque fois, et chercher chez lui la franchise. » (cité par Kolly, 2018)

### **La normalisation.**

Dernier principe, essentiel, de la pédagogie montessorienne : la *normalisation*. Il faut d'emblée remarquer que la normalisation évoquée par la pédagogue italienne n'a rien de commun avec les disciplines foucaaldiennes (et notamment la sanction dite « normalisatrice », qui provient d'un pouvoir qui soumet et produit) : par normalisation, il faudrait plutôt entendre, comme le suggère excellemment Bérengère Kolly, la « normativité » conceptualisée par Georges Canguilhem. L'auteur de *Le Normal et le pathologique* comprenait ainsi la vie comme puissance axiologique, capacité à instituer des normes organiques :

S'il existe des normes biologiques c'est parce que la vie, étant non pas seulement soumission au milieu mais institution de son milieu propre, pose par là même des valeurs non seulement dans le milieu mais aussi dans l'organisme même. C'est ce que nous appelons la normativité biologique. (Canguilhem, 2013, p. 203)

Le paradigme mobilisé par Maria Montessori avec ce concept de « normalisation » est médical (on rappellera que la pédagogue fut la première femme médecin d'Italie) : l'éducation est une « cure », afin de permettre à l'enfant de devenir normal, d'atteindre la santé psychique. Lorsque l'*Hormè* est bloquée dans son processus de déploiement, il y a « désordre » ou « déviation » : la « construction du caractère » est entravée, et l'enfant souffre alors d'une « maladie de l'âme ». L'âme aussi a ses besoins : et si on ne la nourrit pas, ou d'une nourriture qui n'est pas adaptée à la période sensible, elle peut ressentir une éprouvante « faim mentale » (Kolly, 2018, p. 52). Est-il besoin de préciser que, pour Maria Montessori, l'éducation traditionnelle est très à même de susciter et d'entretenir cette faim mentale, qui épuise et disperse l'*Hormè* ? L'éducation procède alors à une *normation* extérieure : tel est le dressage (Kolly, 2018, p. 57 : « l'enfant "normalisé" n'est pas un enfant dompté, ou dressé »).

La pédagogie montessorienne consiste donc en une cure : il s'agit de « rétablir le fleuve dans son lit – elle va même [...] tenter d'accélérer le débit et la puissance du fleuve » (Kolly,

2018, p. 53). Lorsque les choses sont, en quelque sorte, à leur place, l'enfant est dit normal, en-deçà du bien et du mal, « sans qualités ni défauts », écrit B. Kolly, qui cite alors Montessori elle-même : « Les qualités dites mauvaises, bonnes, supérieures, disparaissent *toutes* ; et il ne reste qu'un type d'enfant qui n'a aucune de ces caractéristiques-là ». Deux éléments de commentaire : d'une part, la normalisation évoquée par Maria Montessori vise donc à retrouver un enfant dans l'enfant, processus tout intérieur, qui consiste à renouer un *soi* qui n'est pas personnel. D'autre part, cet enfant normal, sans caractère, sans qualité, évoque la « fadeur » thématifiée par François Jullien, comme saveur fondamentale, et propre à la sagesse. Dans *l'Éloge de la fadeur* (1991), F. Jullien écrit que « la fadeur doit être le trait dominant de notre caractère, puisque seule elle permet à l'individu de posséder également toutes les aptitudes » (1992, p. 53).

Les manifestations positives de cette normalisation font écho à celles des périodes sensibles (et non sans raison, puisqu'un enfant qui travaille en phase avec ses périodes sensibles se normalise), et qui, donc, rappelle les caractères de la motivation intrinsèque :

- « Persévérance dans le travail » : ses capacités de concentration lui permettent de rester plusieurs heures, plusieurs jours sur une même activité ; il éprouve une véritable « passion » pour ce qu'il fait.

- Cette « passion » répond à un besoin intérieur. Cette adéquation requiert, on le rappelle, le libre choix par l'enfant de son travail. Ce faisant, tous les caractères de la personnalité convergent ; Bérengère Kolly écrit (2018, p. 55) : « Dans son activité, l'enfant semble unifier sa personnalité, il paraît “un” – “toutes les énergies se concentrent et les déviations disparaissent”, écrit Maria Montessori. Sa concentration semble fluide, sans contrainte et sans effort apparent. » Pas de dissociation, pas de dispersion : c'est son absorption dans l'activité, dans la tâche, qui le rend sourd à toute sollicitation, à toute tentation d'indiscipline. Ainsi, un enfant indiscipliné, qu'on doit interpellé est un enfant qui n'a pas été interpellé par un travail : le problème est un symptôme, qu'il faut relier à la vie psychique de l'enfant, et non substantialiser (et encore moins juger).

- L'effet de ce travail est d'une positivité sans pareille : « joie », « sérénité », qui renvoie l'enfant à sa condition d'enfant, sans qualité, sans trait saillant.

- L'enfant répète, sans se lasser, le même travail. Cette reconduction de la tâche effectuée ne doit rien à une motivation extrinsèque : elle ne répond ni à un objectif utilitaire, ni à une demande de l'adulte, ni à un amour de la tâche pour elle-même ; l'activité répond à

un besoin intérieur qui s'apparente, selon l'intéressante suggestion de Bérengère Kolly, à une « méditation » (p. 56).

- Dernière manifestation, et non des moindres concernant le sujet qui nous intéresse : cette normalisation permet l'émergence d'une « discipline spontanée », qui ne doit rien à un quelconque acte coercitif, mais qui découle du seul travail. Les enfants, écrit Maria Montessori sont « concentrés chacun sur un genre d'occupation et pourtant unis en un seul groupe » (*L'Esprit absorbant de l'enfant*, p. 163, cité par Kolly, 2018, p. 56). Il semble que cette discipline émergente, préparée certes, régulée en amont, mais imprévisible dans le détail, complexe, ressemble à l'ordre-cosmos thématized par Hayek dans *Droit, législation, liberté*.

On voit ainsi que la liberté accordée aux enfants œuvre dans un cadre tout à fait réglé. Bérengère Kolly écrit à cet égard : « une classe montessorienne fonctionne avec des règles : elle n'est pas un espace anémique (sans lois). » (2018, p. 130) Osons ici une remarque critique : y a-t-il déjà eu une classe (ou une société) fonctionnant de manière anémique – entendu ici au sens (non gyalcien mais durkheimien) d'absence de règles ? On a vu que, même chez Tolstoï, qui se réclame pourtant le plus expressément de la pédagogie libertaire, il y a des règles ; et le maître ne s'interdit pas d'intervenir. N'y aurait-il pas, dans la pensée philosophique, un *fantasme de l'anomie*, pensée comme désordre assumé, comme déstructuration sans visée de (re)construction – thèse, qu'à notre connaissance, personne n'a jamais soutenue –, et qui, sans par le truchement (stratégique ?) d'une thèse adverse toute fictive, conforte comme utopie plutôt qu'elle n'inquiète certaines certitudes morales, sociales et politiques ?

Rien n'est donc plus contraire à cette idée très particulière de normalisation que celle d'une standardisation qu'on pourrait mécaniquement produire. C'est l'enfant seul qui peut atteindre cette normalisation qui lui fait réaliser sa nature : l'adulte peut seulement l'aider ou l'entraver dans cette direction. Auto-éducation, donc ; et auto-discipline. Non pas abandon, mais guide « vers un “soin” plus positif et plus efficace de l'enfant. » (Montessori, *Pédagogie scientifique*, 2, p. 25, cité par Kolly, 2018, p. 131) – où l'on comprend qu'il y a une efficacité paradoxale à la non-intervention. En ce sens, la proposition de Maria Montessori semble reprendre celle de Rousseau qui écrivait dans *l'Émile* : « Maîtres zélés, soyez simples, discrets, retenus... point de beaux discours, rien du tout, pas un seul mot. » (Rousseau, 1971b, p. 66)

### 12.2.2 Une pédagogie sans punition ni récompense (ni compliment).

Achevons ce survol sélectif de la pédagogie montessorienne en approfondissant les notions d'ordre et de discipline, « centrales dans la pensée de montessorienne » (Kolly, 2018, p. 221), et leur relation avec la sanction.

Maria Montessori oppose deux types d'ordre :

- « L'ordre-moyen », conçu de manière instrumentale comme la condition de l'enseignement. Produit par une puissance extérieure à l'enfant, « dans une atmosphère de contrition » (par la sanction, notamment), qui ne dure que tant que dure la coercition : cet ordre-moyen est « un ordre précaire, régulièrement toujours rompu par les élèves, et régulièrement rétabli par le maître, qui reste toujours le chef d'orchestre de cet "ordre moyen" » (Kolly, p. 221)
- « L'ordre supérieur », compris comme une fin, qui ne sert personne (ni éducateur ni élève), mais émerge de la normalisation et fait accéder à une dimension supérieure d'existence individuelle et collective. L'ordre supérieur est sans injonction.

Alors que l'ordre-moyen n'engendre que la soumission, l'ordre supérieur appelle l'obéissance. Cette obéissance, considérée comme vertu par Montessori, relève du choix de l'enfant, de son activité qui reconnaît dans l'éducateur auquel il obéit le guide qui l'aide à s'épanouir. L'enfant normalisé est impatient d'obéir à celui ou celle qui pourra nourrir son esprit. Autrement dit, on ne peut faire obéir quelqu'un malgré lui : toute tentative qui consiste à forcer l'obéissance est condamnée au revers. Qu'est-ce à dire sinon que l'échec de la sanction en éducation est programmé ? Et le seul moyen qu'elle aurait de réussir, c'est de briser la volonté. Bérengère Kolly écrit ainsi :

L'école traditionnelle entend créer l'obéissance *en faisant plier la volonté de l'enfant*, donc en l'annihilant. Or, pour obéir, il faut *vouloir* obéir. Détruire la volonté pour faire obéir, ce serait par conséquent comme détruire l'intelligence pour enseigner la culture. (Kolly, 2018, p. 223).

N'est-ce pas cette déraison que la sanction cherche à réaliser ?

Ce n'est donc pas de l'obéissance que découle le travail : c'est du travail, de la croissance de l'*Hormè*, de la normalisation de l'enfant que l'obéissance émerge comme conséquence. Dans cette optique, il ne serait pas raisonnable de vouloir commencer par se faire obéir pour cultiver, quand l'obéissance est en réalité ce qui résulte spontanément de ladite culture. Bérengère Kolly écrit encore que « la véritable obéissance [...] n'est pas imposée par l'adulte, mais *donnée* par l'enfant. » (2018, p. 226) Charge alors à l'adulte de ne pas abuser de cette confiance que les enfants placent lui, et d'avoir moins le sentiment de son autorité que celui de sa responsabilité.

C'est ainsi que, de manière cohérente, et comme une suite logique de son système, Maria Montessori récuse toute récompense et toute punition dans la pédagogie qu'elle propose. Le comportement des enfants n'est pas contrôlé. En d'autres termes, le recours à des motivations extrinsèques est exclu : « Punitives et récompenses sont les deux faces de la même médaille : elles reviennent à admettre que l'enfant a besoin d'un stimulant externe pour étudier et être intéressé par le savoir. » (Kolly, 2018, p. 228) A ce titre, la sanction n'est pas seulement inutile : elle constitue un obstacle qui empêche à l'énergie vitale de se déployer ; ces prix « suppriment la spontanéité de son esprit et l'offensent » (Montessori, 1959 p. 199). Sanctionner un enfant, c'est offenser sa dignité ; c'est l'humilier, en présupposant que ses forces internes ne sont pas suffisantes ; c'est le rendre dépendant d'une autorité extérieure, c'est le rendre servile.

Aux antipodes de l'enfant dressé dans la crainte du châtement et l'espoir des récompenses, l'enfant émancipé, « libéré et indépendant [...] est indifférent aux récompenses : il s'intéresse seulement à ses propres conquêtes. » (Kolly, 2018, p. 228)

Quant aux compliments, aux félicitations, ils ne peuvent guère non plus être qualifiés d'éducatifs. L'enfant peut bien demander une *validation* auprès de l'adulte, auquel cas il est bienvenu que l'éducateur propose une réponse – mais ce ne doit être qu'une *réponse*, qui guide, et par rapport à laquelle l'enfant ne doit pas devenir dépendant. L'émancipation, d'après Montessori, semble exiger que l'enfant se passe non seulement de sanction, mais aussi de compliment. Sa motivation doit être tout endogène.

Une dernière remarque : que la pédagogie montessorienne ne légitime pas le recours à la sanction ne signifie qu'on ne sanctionne pas dans les écoles dites Montessori. Bérengère Kolly rapporte qu'elle a déjà vu des enfants punis (exclusion notamment) ; mais précise que de



telles pratiques sont rares, et s'éloignent de l'esprit de la pédagogie fondée par la doctoresse italienne. Encore une fois : le fait ne fait pas droit ; et la survivance de certaines pratiques ne signifie pas qu'elles sont incontournables, mais seulement que « le déplacement radical de l'activité qui existait auparavant chez la maîtresse » (Montessori, 2016, p. 114) n'a pas été effectué.

## Conclusion

En éducation, jamais un moyen ne devrait être soutenu ou considéré comme incontournable tant que son efficacité, à tout le moins son innocuité, n'est pas prouvée. Faute d'une preuve incontestable, le moyen est condamné à demeurer suspect.

Or, au terme de notre parcours, il nous semble que la preuve manque pour la sanction, dont la fonction éducative demeure désespérément à trouver. Que sa nécessité soit alléguée sur la base d'analogies (cas de l'expiation), de principes prétendument *a priori* (la loi de la raison) ou d'une nature humaine affectée comme mauvaise (cf. cette pseudo évidence que « l'homme est un loup pour l'homme » – Hobbes), aucune de ces raisons ne s'est avérée assez solide. Autrement dit, la sanction ne nous apparaît pas fondée ; nous n'avons point trouvé ce point d'Archimède qui la mettrait hors de tout soupçon. À tout le moins, la sanction doit, en éducation, redevenir un problème.

Pire : son effet nous paraît le plus souvent délétère. La sanction peut-elle en effet avoir d'autres ambitions que celle de contrôler la conduite, par le jeu des motivations extrinsèques, et ainsi de dresser le comportement ? Et quand bien même on lui attribuerait explicitement cette fonction (éduquer, ce serait prendre en charge une part de dressage – idée que nous trouvons à tout le moins problématique), n'y a-t-il pas lieu de considérer que cette efficacité même ne serait que de court terme – et contre-productive sitôt que la temporalité quitte le terrain de la presque-immédiateté ?

Douteuse dans ses effets et incertaine dans son principe, la sanction en éducation nous apparaît ainsi contredire la règle éducative première qui consiste, d'abord, à ne pas nuire : *primum non nocere*.

Mais peut-être cette problématique du fondement est-elle dépassée : la recherche d'un commencement absolu serait d'un autre âge. Ce serait faire un mauvais procès à l'idée de sanction en éducation que de la considérer comme infondée. Soit – mais qu'est-ce à dire, sinon qu'on accepte alors le *diallèle*, qui justifie n'importe quelle idée, pourvu qu'on construise autour d'elle un système cohérent dans lequel elle s'insère logiquement ? Or à supposer qu'il faille entrer dans le cercle logique, rien ne nous oblige philosophiquement à entrer dans celui

de la sanction, et donc de la surveillance, de la normalisation et de l'examen ; et ainsi de l'imputation, du *culpa*, du *crimen*. Une autre efficacité est possible, qui relève du conditionnement en amont, qu'accompagne tact et disponibilité ; et du geste restauratif en aval.

Ajoutons que le cadre alternatif esquissé dans notre travail n'est jamais qu'une alternative parmi d'autres possibles : loin de nous l'idée de présenter *la* solution ; notre démarche est toute zététique ; et si nous proposons, ce n'est jamais que supposition, hypothèse et tentative.

Il ne s'agit pas de refuser toute autorité – mais la sanction ressort du pouvoir, et non de l'autorité. L'autorité émane, selon nous, d'une normativité inhérente au savoir, qui ne saurait se crisper dans la décision d'un seul ni dans un pouvoir de contrainte : c'est le *sens* qui s'impose comme ligne directrice à celui qui apprend. Aussi ne s'agit-il pas davantage de renoncer à l'ordre – mais la sanction relève d'un ordre figé qui ne saurait épouser sans une certaine forme de violence l'ondoyance du réel.

Contraste entre une réalité historique qui lie presque analytiquement sanction et éducation, et une investigation philosophique qui les délie, pour en interroger jusqu'au caractère prétendument synthétique. La sanction dite éducative a pour elle son histoire – c'est là certainement son grand argument. Mais le fait ne fait pas droit – tout comme le droit juridique ne fait pas philosophiquement droit. Il nous semble ainsi que la sanction n'a pas, loin s'en faut, cette évidence éducative qu'on lui a si souvent consacrée.

Sur les canons de Louis XIV, on pouvait lire *ultima ratio regum* : la guerre ou la force est la dernière des raisons qu'on peut mobiliser pour faire triompher ses vues. La sanction, à l'instar des canons, a longtemps paru être l'ultime moyen d'éduquer les humains : nous pensons au contraire que l'échec pointe quand cette raison est alléguée, et peut-être davantage encore quand elle est normalisée.

## Bibliographie

Agamben, G. (2008). *Qu'est-ce que le contemporain ?* (Maxime Rovere, Trad). Paris : Payot. (œuvre originale publiée en 2008)

Agamben, G. (2016). *Homo sacer* (Joël Gayraud, Martin Rueff, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil. (œuvre originale publiée de 1995 à 2014)

Agamben, G. (2018). *Karman : court traité sur l'action, la faute et le geste* (Joël Gayraud, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil. (œuvre originale publiée en 2017)

Alain (1948). *Propos sur l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France

Alain (1986). *Propos sur l'éducation ; suivis de Pédagogie infantine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Andrieu, B. et Prairat, E. (2003) *Les valeurs, savoir et éducation à l'école*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Arendt, H. (1995). *La Crise de la culture* (Patrick Lévy, Trad). Paris : Gallimard. (œuvre originale publiée en 1968)

Arendt, H. (1997). *Eichmann à Jérusalem* (Anne Guérin, Trad). Paris : Folio. (œuvre originale publiée en 1963)

Aristophane (1972). *Les Nuées* (Hilaire Van Daele, Trad). Paris : Belles Lettres.

Aristote (2014). *Éthique à Nicomaque* (Richard Bodéüs, Trad), *Les Politiques* (Pierre Pellegrin, Trad), *Métaphysique* (Marie-Paule Duminil et Annick Jaulin, Trad), *Topiques* (Jacques Brunschwig, Trad), *Poétique* (Pierre Destrée, Trad) in *Œuvres complètes*. Paris : Flammarion.

Arvert, F. (1888). Article « punitions ». Ferdinand Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 2486-2498). Paris : Hachette.

Ayral, S. (2009). *La Fabrique des garçons : sanctions et genre au collège* (thèse de doctorat, Université de Bordeaux II, Bordeaux). En ligne : <https://www.theses.fr/2009BOR24666.pdf>

Ayral, S. (2011). L'appareil punitif scolaire, vecteur de construction de l'identité masculine. Daniel Welzer-Lang (dir.), *Masculinités : état des lieux* (pp. 233-243). Toulouse : ERES. DOI:10.3917/eres.welze.2011.01.0233.

Bateson, G. (1977), *Vers une écologie de l'esprit* (vol. I) Ferial Drosso, Laurencine Lot et Eugène Simion, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil. (œuvre originale publiée en 1972)

Bateson, G. (1980), *Vers une écologie de l'esprit* (vol. II) (Ferial Drosso, Laurencine Lot avec le concours d'Eugène Simion et Christian Cler, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil. (œuvre originale publiée en 1972)

Beavin, J.H., Jackson, D.D. et Watzlawick (dir.) (1972). *U(ne) logique de la communication* (Janine Morche, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil. (œuvre originale publiée en 1967)

Behrent, M-C. (2008). Le débat Guyau-Durkheim sur la théorie sociologique de la religion. Une nouvelle querelle des universaux ? *Archives de sciences sociales des religions*, 142(2008). DOI : <https://doi.org/10.4000/assr.13463>

Berge, A. (1965). *L'écolier difficile* (4<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin. Bourelrier.

Besnard, P. (1987). *L'Anomie, ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bernheim, H. (1911). *De la suggestion dans l'état hypnotique et dans l'état de veille*. Paris : Albin Michel.

Blais, M-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2010). *Conditions de l'éducation*. Paris : Fayard-Pluriel.

Brochard, V. (2002). *Les Sceptiques grecs*. Paris : Livre de poche.

Buisson F. (dir.) (1888). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.

Cario, R. (2010). *Justice Restaurative, principes et promesses*. Paris : L'Harmattan.

Cario, R. (2014). Justice Restaurative : principes et promesses. Les cahiers dynamiques, 59 (1), 24-31 Paris : Erès. DOI:10.3917/lcd.059.0023.

Carlier, G., Delens, C., Dupont, J-P, Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 2010/2 (88), 7-23. DOI : 10.3917/sta.088.0007

Conche, M. (1994). *Pyrrhon ou l'apparence*. Paris : Presses Universitaires de France.

Conche, M. (2003). *Le Fondement de la morale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Contini, A. (2001). *Jean-Marie Guyau, esthétique et philosophie de la vie* (Philippe Audegean, Trad). Paris : L'Harmattan. (œuvre originale publiée en 1995)

Cossuta, F. (1994). *Le Scepticisme*. Paris : Presses Universitaires de France.

Coutel, C. (1996). *À l'école de Condorcet*. Paris : Ellipses.

Daval, R. (2004) Principes d'une éducation sans morale ni obligation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2004/3 (57), 9-14. DOI : 10.3917/lett.057.0009

- Debardieux, E. (dir.) (2018). *L'Impasse de la punition à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Deci, E.L., Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York : London : Plenum Press.
- Defrance, B. (2009). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris : La Découverte.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob.
- Delanoë, D. (2017). *Les Châtiments corporels de l'enfant*. Toulouse : Eres.
- Deleuze, G. (2003). *Pourparlers*. Paris : les Éd. de Minuit.
- Delprat, L. (2006). *L'Autorité parentale et la loi*. Paris : Jeunes éditions.
- Dervin, F. (2013). *La Meilleure éducation au monde ? Contre-enquête sur la Finlande*. Paris : L'Harmattan.
- Dijk, H. (2018). Pratiques de justice restaurative. In E. Debardieux (dir.), *L'impasse de la punition à l'école* (pp. 221-259). Paris : Armand Colin.
- Dodds, E.R. (1977). *Les Grecs et l'irrationnel* (Michael Gibson, Trad). Paris : Flammarion. (œuvre originale publiée en 1951)
- Dostoïevski, F. (1994). *Les Frères Karamazov* (Elisabeth Guertik, Trad). Paris : Librairie Générale Française. (œuvre originale publiée en 1880)
- Durkheim, É (1887). De l'irréligion de l'avenir. *Revue philosophique*, 1887(23), 299-311.
- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social* (1<sup>ère</sup> édition). Paris : Baillière.
- Durkheim, É. (2012). *L'Éducation morale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (2013a), *De la division sociale du travail social* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (2013b). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (2013c). *Le Suicide*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duvignaud, J. (1986). *Hérésie et subversion. Essai sur l'anomie*. Paris : La Découverte.
- Érasme (1990). *De Pueris* (Pierre Saliat, Trad). Paris : Klincksieck. (œuvre originale publiée en 1529)
- Favre, D. (2013a). *Transformer la violence des élèves*. Paris : DUNOD.
- Favre D. (2013b). *L'addiction aux certitudes*. Gap : Éditions Yves Michel.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves !*. Paris : Dunod.
- Favre **Erreur ! Signet non défini.**, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude*, Paris : Dunod.

Fabre, M. (1999). Jean-Jacques Rousseau, Une fiction théorique éducative. Paris : Hachette.

Fabre, M. (2008). Portrait du précepteur en renard, Émile ou la métis pédagogique. *Education et didactique*, 2008, 2(1), 89-103. DOI : 10.4000/educationdidactique.270

Fedi, L. (2008). *Piaget et la conscience morale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ferenczi, S. (2004). *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant* (Gisèle Harrus-Révidi, Trad). Paris : Petite Bibliothèque Payot. (œuvre originale publiée en 1932)

Fisch, R., Watzlawick, P. et Weakland, J. (1975). *Changements : paradoxes et psychotérapie* (Pierre Furlan, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil. (Œuvre publiée en 1974)

Fœssel, M. (2003). Penser la peine : Contrainte et crime dans les Principes de la philosophie du droit de Hegel. *Revue de métaphysique et de morale*, 40(4), 529-542. DOI:10.3917/rmm.034.0529.

Foucault **Erreur ! Signet non défini.**, M. (1966). *Les Mots et les choses*. Paris : Gallimard.

Foucault **Erreur ! Signet non défini.**, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1980-1988*. Paris : Gallimard.

Frankel, J. (2003). La découverte impardonnable de Ferenczi : Comment son concept d'identification à l'agresseur continue à subvertir le modèle thérapeutique de base. *Le Coq-héron*, n° 174(3), 57-70. DOI:10.3917/cohe.174.0057

Freud **Erreur ! Signet non défini.**, S. (1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* (Rose-Marie Zeitlin, Trad). Paris : Gallimard. (œuvre originale publiée en 1933)

Freud, S. (1986). *Métapsychologie* (Jean Laplanche, Jean-Bertrand Pontalis, Trad). Paris : Gallimard.

Freud **Erreur ! Signet non défini.**, S. (1995). *Malaise dans la culture* (Pierre Cotet, René Lainé, Johanna Stute-Cadiot, Trad). Paris : Presses Universitaires de France. (œuvre originale publiée en 1930)

Fromm, E. (1963) **Erreur ! Signet non défini.** *La Peur de la liberté* (C. Janssens, Trad). Paris : Buchet-Chastel. (œuvre originale publiée en 1941)

Fromm, E. (1973) **Erreur ! Signet non défini.** *La Crise de la psychanalyse : essais sur Freud, Marx et la psychologie sociale* (Jean-René Ladmiral, Trad). Paris : Denoël. (œuvre originale publiée en 1970)

Fromm **Erreur ! Signet non défini.**, E. (1982). *De La Désobéissance : et autres essais* (Théo Carlier, trad). Paris : Robert Laffont. (œuvre originale publiée de 1963 à 1970)

Gasparini, R. (2000). *Ordre et désordre scolaire, la discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset.

Gauchet, M. (2002). *La Démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.

Girard, R. (1972). *La Violence et le sacré*. Paris : Hachette.

Gordon T. (2013) **Erreur ! Signet non défini.** *Éduquer sans punir* (Louise Drolet, Trad). Vanves : Marabout. (œuvre originale publiée en 1989)

Guilaine, J. et Zammit, J. (2001). *Le Sentier de la guerre. Visages de la violence préhistorique*. Paris : Les Éditions du Seuil.

Guyau**Erreur ! Signet non défini.**, J-M., (1885). *La Morale anglaise contemporaine*. Paris : Baillière.

Guyau**Erreur ! Signet non défini.**, J-M. (1889).**Erreur ! Signet non défini.** *Éducation et hérédité*. Paris : Félix Alcan.

Guyau**Erreur ! Signet non défini.**, J-M. (1985). *Esquisse d'une morale sans éducation ni sanction*. Paris : Fayard.

Guyau**Erreur ! Signet non défini.**, J-M. (2001)**Erreur ! Signet non défini.** *L'Art au point de vue sociologique*. Paris : Fayard.

Guyau**Erreur ! Signet non défini.**, J-M. (2011)**Erreur ! Signet non défini.** *La mémoire et l'idée de temps*. Paris : L'Harmattan.

Hayek, F. (2013). *Droit, législation, liberté* (Raoul Audouin, Trad). Paris : Presses Universitaires de France. (œuvre originale publiée de 1973 à 1979)

Hegel, F. (2003). *Principes de la philosophie du droit* (Jean-François Kervégan, Trad). Paris : Presses Universitaires de France. (œuvre originale publiée en 1821)

Hobbes**Erreur ! Signet non défini.**, T. (2000). *Léviathan* (Gérard Mairet, Trad). Paris : Folio. (œuvre originale publiée en 1651)

Houssaye, J (dir) (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Collin.

Houssaye, J. (1997). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF éditeur.

Houssaye, J. (2012). L'autorité ne passera pas. *Recherche & Formation*. 71(2012). DOI : 10.4000/rechercheformation.1955

Illich, I. (1971). *Une société sans école* (Georges Durand, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil. (œuvre originale publiée en 1971)



Inhelder, B. & Piaget, J. (1966). *La Psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jaeger, W. (1964). *Paideia : la formation de l'homme grec* (André Devyver, Simone Devyver, Trad). Paris : Gallimard. (œuvre originale publiée de 1933 à 1947)

Jacquard, A., Manent P., Renaut, A. (2003). *Une éducation sans autorité ni sanction ?* Paris : Grasset.

Jullien, F. (1992). *Éloge de la fadeur*. Paris : Le Livre de poche.

Jullien, F. (1998). *Dialogues sur la morale*. Paris : Le Livre de poche.

Jullien, F. (2002). *Traité de l'efficacité*. Paris : Le Livre de poche.

Jullien, F. (2009). *Conférence sur l'efficacité*, in *La philosophie inquiétée par la pensée chinoise*. Paris : Le Seuil.

Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre, leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Paris : Galilée.

Jullien, F. (2013). *Cinq concepts proposés à la psychanalyse*. Paris : Le Livre de poche.

Jung, C.G. (2008). *Psychologie de l'inconscient* (Roland Cahen, Trad). Paris : Le Livre de Poche. (œuvre originale publiée en 1913)

Kafka, F. (2011). *Le Procès* (Bernard Lortholary). Paris : Garnier-Flammarion. (œuvre originale publiée en 1925)

Kahn, P., Ouzoulias, A., Thierry, P. (1990). *L'Éducation : approches philosophiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kambouchner, D. (2005). *Les Méditations métaphysiques de Descartes, Introduction générale Première Méditation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kambouchner, D. (2013). *L'École, question philosophique*. Paris : Fayard.

Kant, E. (1974). *Réflexions sur l'éducation* (Alexis Philolenko, Trad). Paris : Vrin. (œuvre originale publiée en 1803)

Kant, E. (1994) *Métaphysique des mœurs, fondation, introduction* (Alain Renaut, Trad). Paris : Flammarion. (œuvre originale publiée en 1796)

Kant, E. (1999) *Métaphysique des mœurs, doctrine du droit, doctrine de la vertu* (Alain Renaut, Trad). Paris : Flammarion. (œuvre originale publiée en 1797)

Kant, E. (2000). *Critique de la faculté de juger* (Alexis Philolenko, Trad). Paris : Vrin. (œuvre originale publiée en 1790)

Kant, E. (2003). *Critique de la raison pratique* (François Picavet). Paris : Presses Universitaires de France. (œuvre originale publiée en 1788)

Kant, E. (2008). *L'Anthropologie au point de vue pragmatique* (Michel Foucault, Trad). Paris : Vrin. (œuvre originale publiée en 1798)

Kant, E. (2011). *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* (Paulin Clochec, Trad). Paris : Ellipses. (œuvre originale publiée en 1784)

Kelsen, H. (1999). *Théorie pure du droit* (Charles Eisenmann, Trad). Paris : LGDJ. (œuvre originale publiée en 1960)

Koestler, A. (1968). *Le Cheval dans la locomotive* (Georges Fradier, Trad). Paris : Calmann-Lévy. (œuvre originale publiée en 1967)

Kolly, B. (2018). *Montessori, l'esprit et la lettre*. Paris : Hachette.

Laborit, H. (1970). *L'agressivité détournée : introduction à une biologie du comportement social*. Paris : Union générale d'éditions.

Laborit, H. (1985a). *La nouvelle grille*. Paris : Folio.

Laborit, H. (1985b). *Éloge de la fuite*. Paris : Folio.

Laborit, H. (1994). *La légende des comportements*. Paris : Flammarion.

Lacks, A., (2005). *Médiation et coercition : Pour une lecture des Lois de Platon*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Laurent, J. (2006). Fil d'or et fils de fer, Sur l'homme « marionnette » dans le livre I des Lois de Platon (644c-645a). *Archives de Philosophie*. 2006/3 (69), 461-473. DOI : 10.3917/aphi.693.0461

Lebrun, J-B. (2009). *La fessée est-elle un attribut de l'autorité parentale ?* Retrieved from <https://www.oveo.org/la-fessee-est-elle-un-attribut-de-lautorite-parentale>

Le Gal, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.

Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthier-Villars.

Maroger, D. (1974). *Les Idées pédagogiques de Tolstoï*. Lausanne : Éditions L'Âge d'homme.

Marrou, H-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.

- Martins, A. (2005). *Pulsion de mort : cause ou effet ?* Figures de la Psychanalyse, 2005/2 (12), 165-178. DOI : 10.3917/fp.012.0165
- Martin, A. & Sabaté, B. (2018). La Discipline positive. In E. Debardieux, (dir.), *L'Impasse de la punition à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Maurel, O. (2009). *Oui, la nature humaine est bonne, comment des millénaires de violence éducative ordinaire l'ont pervertie*. Paris : Robert Laffont.
- Meirieu, P. (1991). *Le Choix d'éduquer*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2018). *Riposte*. Paris : Éditions Autrement.
- Meirieu, P. (2019). Petit dictionnaire de pédagogie. Repéré à <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>
- Merker, Anne (2004). Corps et châtiment chez Platon. *Études platoniciennes*, 1,2004, 11-49. DOI : 10.4000/etudesplatoniciennes.1116
- Mill, J. S. (2012). *L'Utilitarisme* (Catherine Audard, Thierry Patrick, Trad). Paris : Presses Universitaires de France. (œuvre originale publiée en 1871)
- Milgram, S. (2017). *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental* (Emy Molinié, Trad). Paris : Pluriel. (œuvre originale publiée de 1963 à 1974)
- Milhaud-Cappe, D. (2007). *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique (1908-1937)*. Paris : Vrin.
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant* (Jeanne Etoré-Lortholary, Trad). Paris : Aubier. (œuvre originale publiée en 1980)
- Miller, A. (1986). *L'enfant sous terreur : l'ignorance de l'adulte et son prix* (Jeanne Etoré-Lortholary, Trad). Paris : Aubier. (œuvre originale publiée en 1981)
- Montaigne, M. (2000). *Essais I*. Paris : Gallimard.
- Montaigne, M. (2001a). *Essais II*. Paris : Gallimard.
- Montaigne, M. (2001b). *Essais III*. Paris : Gallimard.
- Montesquieu, C-L. (1993). *L'Esprit des lois*, Tome I. Paris : Garnier Flammarion.
- Montesquieu, C-L. (1999). *L'Esprit des lois*, Tome II. Paris : Garnier Flammarion.
- Montessori, M. (1959). *L'Esprit absorbant de l'enfant* (Georgette et Jean-Jacques Bernard, Trad). Paris : Desclée de Brouwer. (œuvre originale publiée en 1949)
- Montessori, M. (1996). *La Formation de l'homme* (Michel Valois, Trad). Paris : Desclée de Brouwer. (œuvre originale publiée en 1949)

Montessori, M. (2016). *Pédagogie scientifique, Tome I, La découverte de l'enfance* (Gergette et Jean-Jacques Bernard, Trad). Paris : Desclée de Brouwer. (œuvre originale publiée en 1913)

Moreau, Paul (1988). *L'Éducation morale chez Kant*. Paris : Le Cerf.

Morin, E. (2004). *La Méthode, 6. Éthique*. Paris : Seuil.

Mouze, L. (2006). Éduquer l'humain en l'homme : l'œuvre esthétique et politique du philosophe. In : Brisson, L., Fronterotta, F. (dir.), *Lire Platon*, 201-208. Paris : Presses Universitaires de France.

Muller, L. (2017). Le mot comme stimulant de l'émotion : la perspective de Jean-Marie Guyau : Les émotions en discours et en image(s). *Savoirs en prisme*, 2017(7), 26-36. Retrieved from <https://savoirenprisme.files.wordpress.com/2019/06/4.-le-mot-comme-stimulant-de-l.pdf>

Muller, L. (2018). *Jean-Marie Guyau ou l'éthique sans modèle*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Neill, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill* (Micheline Laguillhomie, Trad). Paris : Maspéro. (œuvre originale publiée en 1953)

Neill, A.S. (1975). *La liberté, pas l'anarchie. Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill* (Micheline Laguillhomie, Trad.). Paris : Petite bibliothèque Payot. (Œuvre originale publiée en 1966)

Nelsen, J. (2012). *La Discipline positive* (Stéphanie Delacroix, Trad). Paris : Éditions du Toucan. (œuvre originale publiée en 1981)

Nietzsche, F. (1992). *Ecce Homo* (Éric Blondel, Trad). Paris : Garnier-Flammarion. (œuvre originale publiée en 1888)

Nietzsche, F. (1993). *La Naissance de la tragédie ou hellénisme et pessimisme* (Jean Marnold, Jacques Morland, Trad), *David Strauss : le confesseur et l'écrivain, De l'utilité et de l'inconvénient de l'histoire pour la vie, Schopenhauer éducateur, Aurore* in *Œuvres* (Henri Albert, Trad). Paris : Robert Laffont. (œuvres originales publiée en 1873, 1873, 1874, 1881)

Nietzsche, F. (1988). *Humain, trop humain I* (Robert Rovini, Trad). Paris : Gallimard. (œuvre originale publiée en 1878)

Nietzsche, F. (1994). *L'Antéchrist* (Éric Blondel, Trad). Paris : Garnier-Flammarion. (œuvre originale publiée en 1895)

Nietzsche, F. (1996). *Ainsi parlait Zarathoustra* (Geneviève Bianquis, Trad). Paris : Garnier-Flammarion. (œuvre originale publiée en 1885)

Nietzsche, F. (1997). *Le Gai savoir* (Patrick Wotling, Trad). Paris : Garnier-Flammarion. (œuvre originale publiée en 1882)

Nietzsche, F. (2000). *La Généalogie de la morale* (Patrick Wotling, Trad). Paris : Le Livre de poche. (œuvre originale publiée en 1887)

Nietzsche, F. (2003). *Par-delà bien et mal* (Patrick Wotling, Trad). Paris : Garnier-Flammarion. (œuvre originale publiée en 1886)

Nietzsche, F. (2005). *Le Crépuscule des idoles* (Patrick Wotling, Trad). Paris : Garnier-Flammarion. (œuvre originale publiée en 1888)

Ogien, R. (2007). *L'Éthique aujourd'hui, Maximalistes et minimalistes*. Paris : Folio.

Orrù, Marco (1998). *L'Anomie, histoire et sens d'un concept* (Patricia Simonson, Trad). Paris : L'Harmattan. (œuvre originale publiée en 1983)

Ottaviani, D. (2003). Foucault - Deleuze : de la discipline au contrôle. In : Da Silva, E. (dir.), *Lectures de Michel Foucault. Volume 2 : Foucault et la philosophie* (pp. 59-73). Lyon : ENS Éditions.

Pascal, B. (1972). *Œuvre complètes*. Paris : Éditions du Seuil.

Patou-Mathis, M. (2013). *Préhistoire de la violence et de la guerre*. Paris : Odile Jacob.

Piaget, J. (1957). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1997). *L'éducation morale à l'école*. Paris : Anthropos.

Platon, (2011). *Criton* (Luc Brisson, Trad), *Gorgias* (Monique Canto-Sperber, Trad), *Lois* (Luc Brisson, Jean-François Pradeau, Trad), *Politique* (Luc Brisson, Jean-François Pradeau, Trad), *Protagoras* (Frédérique Ildefonse, Trad), *République* (Georges Leroux, Trad), *Sophiste* (Nestor L. Cordero, Trad) in *Œuvres complètes*. Paris : Flammarion.

Plutarque (1985). *De la superstition* in *Œuvres morales*, Tome II (Jean Defradas, Jean Hani, Robert Klaerr, Trad). Paris : Belles Lettres.

Plutarque (1995). *Traité sur l'éducation* (Danièle Houpert-Merly, Trad). Paris : L'Harmattan.

Poussin, C (2017). *La Pédagogie Montessori*. Paris : Presses Universitaires de France.

Prairat, E. (1994). *Éduquer et punir*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

- Prairat, E. (1997). *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (1999a). *Penser la sanction : les grands textes*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (1999b). Penser la sanction. *Revue française de pédagogie*, 1999 (127), 107-117. DOI : 10.3406/rfp.1999.1089
- Prairat, E. (dir.) (2001). *La Sanction Approches plurielles*. Toulouse : Érès.
- Prairat, E. (2002). *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Toulouse : Érès.
- Prairat, E. (2003a). *La Sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2003b). Autorité et respect en éducation. *Le portique* (en ligne), 2003 (11). Retrieved from <http://leportique.revues.org/document562/html>, consulté le 21 février 2020.
- Prairat, E. (2004). Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 57(3), 31-44. DOI:10.3917/lett.057.0031.
- Prairat, E. (2007). La punition scolaire : histoires plurielles. In Peyronie, H., & Vergnioux, A. (Eds.), *Éducation et longue durée*. Presses universitaires de Caen. DOI :10.4000/books.puc.9293
- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, 2012 (71). DOI : 10.4000/rechercheformation.1944
- Prairat, E. (dir.) (2015)., *Sanction et socialisation : idées, résultats et problèmes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2016). La punition scolaire : histoires plurielles. *Éducation et longue durée*, 2016. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact : vertu et compétence de l'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Quintilien (1975). *Institutions oratoires* (Jean Cousin, Trad). Paris : Belles Lettres.
- Rancière, J. (2004). *Le Maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Raynaud, P., Rials, S. (dir) (2003). *Dictionnaire de philosophie politique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (2010). *Philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Louvain-la-Neuve : Deboeck Supérieur.
- Renaut, A. (2002). *La Libération des enfants*. Paris : Bayard.
- Renaut, A. (2004). *La Fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

- Revault d'Allonnes, M. (2012). *Le pouvoir des commencements*. Paris : Éditions du Seuil.
- Riba, J (1999). *La Morale anomique de Jean-Marie Guyau* (Mariló Fdez Estrada, Trad). Paris : L'Harmattan.
- Riba, J. (dir.) (2014). *L'Effet Guyau. De Nietzsche aux anarchistes*. Paris : L'Harmattan.
- Robert, P. (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?*. Paris : ESF éditeur.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre ?* (Pierre-Bernard Marquet, Trad) Paris : Dunod.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.
- Rousseau, J-J. (1967). *Les Confessions, Rousseau juge de Jean-Jacques, Les rêveries du promeneur solitaire*. Paris : Seuil.
- Rousseau, J-J. (1971a). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, Du Contrat Social*, in Œuvres II. Paris : Seuil.
- Rousseau, J-J. (1971b). *Émile ou de l'éducation, Lettre à Monseigneur de Beaumont, Lettres écrites de la montagne*. Paris : Seuil.
- Roustang, F. (2002). *Qu'est-ce que l'hypnose ?* Paris : Les Éditions de minuit.
- Roy, F. (2017). *Présentation des textes pédagogiques de Tolstoï. Léon Tolstoï, Textes pédagogiques* (pp. 7-42). Paris : éditions Fabert.
- Saint Augustin (1993). *Les Confessions* (Arnauld d'Andilly, Trad). Paris : Flammarion.
- Saint Augustin (1994). *La Cité de Dieu* (Jean-Claude Eslin, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil.
- Saltel, P. (2008). *La Puissance de la vie : Essai sur l'esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*. Paris : Encre Marine.
- Schiller, F. (1976). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (Robert Leroux, Trad). Paris : Aubier. (œuvre originale publiée en 1795)
- Skinner, B. F. (2008). *Science et comportement humain* (André Gonthier-Werren, Rose-Marie Gonthier-Werren, Marc Richelle, Alexandre Dorna, Trad). Paris : Éd. In Press. (œuvre originale publiée en 1953)
- Snyders, G (1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Spencer, H. (1905). *Les Bases de la morale évolutionniste* (? , Trad). Paris : Alcan. (œuvre originale publiée en 1879)

Spinoza, B. (1999). *L'Éthique* (Bernard Pautrat, Trad). Paris : Seuil. (œuvre originale publiée en 1677)

Terestchenko, M. (2007). *Un si fragile vernis d'humanité*. Paris : La Découverte.

Thoreau, H-D. (2007). *La Désobéissance civile*. Paris : Le Passager clandestin.

Tolstoï L. N. (2017). *Textes pédagogiques* (France Roy, Trad). Paris : éditions Fabert.

Watzlawick P. (1980). *Le Langage du changement* (Jeanne Wiener-Renucci, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil. (œuvre originale publiée en 1978)

Watzlawick P. (dir.) (1988). *L'Invention de la réalité, contributions au constructivisme* (Anne-Lise Hacker, Trad). Paris : Les Éditions du Seuil. (œuvre originale publiée en 1981)

Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen, Psychothérapie et « réalité »*. Paris : Les Éditions du Seuil.

Weber, M. (1959). *Le Savant et le politique* (Raymond Arron, Trad). Paris : Plon. (œuvre originale publiée de 1917 à 1919).

Wotling, P. (2012). *Nietzsche et le problème de la civilisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Zehr, H. (2012). *La justice restaurative : pour sortir des impasses de la logique punitive* (Pascale Renaud-Grosbras, Trad). Genève : Labor et fides. (œuvre originale publiée en 2002)



## Index Nominum

- Agamben, 162, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396,  
397, 398, 399, 400, 401, 402
- Alain, 13, 76, 84, 91, 128
- Arendt, 84, 85, 86, 87, 312, 433, 434
- Aristote, 76, 128, 129, 135, 153, 256, 258, 319, 330,  
331, 395, 396, 397, 398, 399, 402
- Arvert, 283, 284, 285, 286
- Ayral, 346, 347, 349
- Bateson, 48, 142
- Bayle, 240
- Behrent, 254
- Bentham, 175, 176, 177, 191
- Bourdieu, 81
- Canguilhem, 23, 234, 271, 479
- Cario, 444, 445, 452, 453, 455, 488
- Conche, 16, 17, 195, 250, 431
- Deci & Ryan, 341, 342, 344, 345, 465, 479
- Deleuze, 381
- Dijk, 451, 456, 457, 458, 460, 489
- Dostoïevski, 239
- Durkheim, 49, 63, 98, 139, 254, 255, 257, 258, 260,  
261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271,  
272, 274, 275, 318, 423
- Érasme, 119
- Favre, 36, 37, 39, 40, 169, 170, 350, 359, 361, 362,  
427, 428, 429, 430, 431, 432, 434, 435, 436, 440,  
441, 442, 443, 448
- Ferenczi, 22, 144, 219
- Foucault, 8, 16, 64, 73, 75, 76, 77, 120, 347, 373,  
375, 376, 377, 378, 379, 380, 461
- Freud, 9, 143, 150, 186, 204, 205, 206, 207, 209,  
210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220,  
221, 223, 224, 226, 303, 367, 439, 476
- Fromm, 22, 215, 220
- Gordon, 333, 334, 335, 337, 338, 340
- Guyau, 3, 18, 59, 67, 98, 101, 149, 150, 151, 152,  
153, 176, 177, 180, 181, 193, 196, 204, 234, 237,  
239, 244, 254, 260, 261, 262, 269, 286, 287, 288,  
289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299,  
300, 301, 302, 303, 304, 314, 328, 329, 366, 423,  
437, 476
- Hayek, 423, 424, 425, 426, 427, 467, 481, 491
- Hegel, 60, 278, 279, 280, 281, 282, 490, 491
- Hobbes, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 205,  
242, 267
- Houssaye, 88, 90, 103
- Jullien, 384, 401, 402, 403, 405, 407, 421, 438, 478,  
480
- Jung, 215
- Kambouchner, 368, 401
- Kant, 10, 44, 45, 55, 58, 60, 86, 100, 139, 140, 145,  
149, 191, 210, 232, 248, 249, 250, 251, 252, 253,  
254, 258, 263, 268, 269, 274, 286, 287, 291, 295,  
299, 318, 327, 328, 329, 382, 392, 402, 403, 423
- Kelsen, 98, 100, 394
- Kolly, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483,  
484
- Laborit, 53, 223, 276, 351, 352
- LeDoux, 357
- Marrou, 104, 105, 107
- Martins, 211
- Maurel, 114, 213, 221
- Meirieu, 6, 19, 46, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172,  
173, 174, 355, 356, 382
- Milgram, 54, 171, 221, 222, 295, 304, 305, 306, 307,  
308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 367, 410, 433
- Mill, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 191
- Miller, 89, 142, 216, 217, 218, 296
- Montaigne, 3, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 236,  
419, 430, 494

Montesquieu, 97, 98, 100, 138, 189, 240, 241, 242, 243, 247  
 Montessori, 64, 120, 462, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484  
 Morin, 47, 327, 427, 450  
 Muller, 269, 303, 328  
 Nelsen, 111, 336, 337, 495  
 Nietzsche, 3, 29, 30, 31, 32, 48, 51, 59, 60, 61, 63, 94, 95, 96, 97, 101, 104, 106, 148, 149, 153, 173, 195, 196, 197, 198, 200, 204, 211, 213, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 246, 256, 270, 303, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 390, 396, 399, 403, 410, 431  
 Orrù, 267  
 Pascal, 56, 70, 272, 325  
 Piaget, 53  
 Platon, 57, 70, 125, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 146, 152, 153, 255, 257, 258, 261, 267, 325, 331, 494  
 Prairat, 5, 7, 73, 89, 90, 203, 204, 208, 248, 263, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 329  
 Reboul, 7, 14, 50, 52, 62, 67  
 Reeve, 336, 339, 340, 341, 345, 364, 441  
 Renault, 84, 91, 92, 94  
 Revault d'Allonnes, 94  
 Rogers, 48, 50, 67, 333  
 Rousseau, 12, 18, 27, 31, 40, 56, 58, 68, 107, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 171, 189, 190, 213, 223, 225, 243, 255, 264, 302, 332, 333, 335, 365, 402, 405, 412, 426, 439, 440, 449  
 Saint Augustin, 11, 114, 115, 116, 117, 274, 399, 400  
 Skinner, 201, 202, 203, 365, 367, 371  
 Spencer, 269, 302  
 Spinoza, 45, 258, 338, 342, 387  
 Terestchenko, 437  
 Tolstoï, 121, 301, 302, 303, 462, 463, 464, 466, 468, 470, 471, 472, 473, 474, 481, 493  
 Watzlawick, 408, 409, 410  
 Weber, 73, 82, 84  
 Zehr, 445, 446, 447, 448, 451, 453

## Table des matières

Introduction.....	4
La sanction éducative comme problème.....	4
0.1 Intention.....	4
0.2 Y a-t-il un problème de la sanction ? .....	5
0.3 La sanction en éducation : un enjeu anthropologique et méthodologique. ....	9
0.4 Problème public ou privé ?.....	12
0.5 Le problématique « droit de punir » en éducation.....	15
0.6 Peut-on seulement se passer de sanction ? .....	17
0.7 La frustration est-elle incontournable ? .....	18
0.8 Le risque d'illusion rétrospective. ....	21
0.9 Esprit de cette étude : philosophie et transdisciplinarité.....	23
0.10 Plan de ce travail.....	24
Partie I .....	26
Sanction et éducation : destins croisés ? .....	26
1. Dresser ou éduquer : antinomie éducative ? .....	27
1.1. Dresser et éduquer.....	27
1.1.1 Une « fantaisie [...] contraire au commun usage » .....	27
Le cruel usage .....	27
L'humaniste fantaisie. ....	30
1.1.2 Dressage et éducation : circuit long et circuit court. ....	36
Circuit court et circuit long. ....	36
Système de motivation : sécurisation parasitée et innovation.....	39
1.1.3 Éducation des Anciens, éducation des Modernes ?.....	41
1.1.4 Brève analyse de cette antinomie.....	43

1.1.5 Quelques distinctions recouvrant l'opposition du dressage et de l'élevation.....	44
L'éducation instrumentale et l'éducation autotélique.....	44
Animalité et personnalité.....	45
Hétéronomie et autonomie.....	45
Contraindre et obliger.....	46
Conformiser et émanciper.....	46
Psittacisme et appropriation.....	48
Socialisation restreinte et socialisation élargie.....	49
Intégration <i>versus</i> égoïsme.....	49
Le modèle et le génie.....	50
Le besoin de croyance et l'esprit libre.....	50
Potestas et auctoritas.....	51
Former et apprendre.....	52
L'École et l'éducation relativiste.....	53
État agentique et état autonome.....	54
L'homme domestiqué et l'homme réalisé.....	54
Le moyen et la fin.....	55
La moraline et la vraie morale.....	55
Bonhomie et bonté.....	56
Conversions.....	56
1.2 Quelques précisions au sujet du vocabulaire employé.....	58
1.2.1 Pourquoi nous ne sommes pas kantien.....	58
1.2.2 Pourquoi nous ne sommes pas nietzschéen.....	59
1.3. Problèmes liés.....	61
1.3.1 Antinomie 1 : socialiser avec quelle société ?.....	61

Socialisations.....	62
Socialiser ou émanciper ? .....	62
L'économie contre la culture ? .....	63
Normalisations.....	64
1.3.2 Antinomie 2 : L'urgence autorise-t-elle le dressage ?.....	64
Supériorité axiologique de l'élévation sur le dressage.....	64
Statique et dynamique.....	65
1.3.5 Antinomie 3 : l'individu contre la société ? .....	66
Conclusion : la sanction au sein de cette antinomie ? .....	68
2. Qu'est-ce qu'une sanction ?.....	70
2.1 Étymologie.....	70
2.2 Usages du terme .....	71
2.3 Distinctions terminologiques.....	72
2.3.1 Sanction et punition.....	72
2.3.2 Sanction et châtement.....	75
2.3.3 Sanction et correction.....	77
2.3.4 Sanction et violence.....	80
2.3.5 Définition provisoire de la sanction.....	81
2.4 Appendice : rapprochements, problèmes.....	82
2.4.1 Sanction et autorité.....	82
L'autorité éducative : par-delà charisme, tradition et loi ?.....	82
<i>Auctoritas, potestas</i> et persuasion.....	84
Le fait de l'autorité et ses raisons.....	86
L'autorité : problème éducatif indépassable ? .....	88
La crise (ou érosion) engagée au moment moderne.....	90
Histoire monumentale, antiquaire et critique.....	94

2.4.2 Sanction et loi.....	97
Conséquence naturelle et loi humaine : φύσις καὶ νόμος .....	97
Loi théologique et loi juridique : Θέμις καὶ νόμος.....	98
La loi juridique comme horizon éducatif ? Νόμος καὶ παιδεία.....	99
3. Brève histoire de la sanction dite éducative : la sanction « universelle » ? .....	103
3.1 L'Antiquité. ....	104
3.1.1 Une pédagogie violente.....	104
3.1.2 Une épistémè militaire ? .....	105
3.1.3 Deux antiques contestations : Plutarque et Quintilien.....	110
3.2 Le Christianisme.....	112
3.2.1 La « folie » de l'enfant. ....	112
3.2.2 Yahvé : tel un père qui punit. ....	113
3.2.3 Le dogme du Péché Originel.....	114
3.3 Les temps modernes.....	117
3.3.1 L'Ancien Régime et le temps de la réglementation (1550-1800).....	117
3.3.2 Le temps de la libéralisation (1800-1960) .....	120
3.3.3 Le temps des doutes (1960- ?).....	121
Partie II .....	122
Pourquoi sanctionner ? .....	122
Différentes tentatives pour justifier la sanction. ....	122
4. Sanctionner pour éduquer ? Expier la faute. ....	124
4.1 La sanction permet-elle de guérir le transgresseur ? .....	124
4.1.1 Criton : rendre le mal pour le mal est injuste, tout simplement.....	124
4.1.2 Gorgias, ou la fonction d'expiation .....	126
4.1.3 Protagoras : le châtement dissuasif, ou la preuve que la vertu s'enseigne. .....	128

4.1.4 Le Sophiste : justice punitive, admonestation et réfutation. ....	130
4.1.5 Les Lois : contraindre et persuader.....	134
4.2 Pourquoi l'expiation ?.....	138
4.2.1 Piaget et Inhelder.....	138
4.2.2 L'expiation : cause ou effet de l'éducation ?.....	140
4.3 Le remords (comme sanction intérieure) est-il éducatif ? .....	145
4.3.1 Calliclès, ou la vie τὰ κατὰ φύσιν.....	145
4.3.2 La honte comme dégradation : la critique de Nietzsche. ....	147
4.3.3 Le remords ou le retour de l'expiation : la critique de Guyau.....	148
4.4 Châtier pour faire apprendre des « suites naturelles » .....	152
4.4.1 Le questionnement anthropologique. ....	153
4.4.2 Émile, ou la marche de la nature. ....	155
4.4.3 Ne pas raisonner avec les enfants.....	156
4.4.4 Le châtement comme « suite naturelle ».....	158
4.4.5 Le retour du châtement comme châtement. ....	161
4.5 La fonction de responsabilisation. ....	164
4.5.1 La sanction comme imputation de la liberté.....	164
4.5.2 La fonction intégrative de la sanction.....	170
5. Sanctionner pour dresser ? Le problème de l'efficacité.....	173
5.1 La justification utilitariste de la sanction. ....	173
5.1.1 Exposition critique du recours par Bentham à la sanction. ....	174
5.1.2 Exposition critique du recours à la sanction par Mill. ....	175
La sanction externe. ....	176
La sanction interne. ....	177
La sanction ultime : la conviction d'une différenciation qualitative des plaisirs. .....	179

5.2 La fonction de protection : la crainte.....	181
5.2.1 La proposition de Hobbes.....	181
5.2.2 Examen critique .....	187
5.3 La fonction mnésique. ....	192
5.3.1 Châtiment et compensation.....	193
5.3.2 Évolution du châtiment .....	195
5.3.3 Critique du lien châtiment – mémoire : les effets du punishment .....	198
5.4 La frustration constructrice ? Le point de vue de la psychanalyse. ....	201
5.4.1 Le renoncement pulsionnel.....	202
5.4.2 Y a-t-il une pulsion de mort ? .....	207
5.4.3 De la théorie des pulsions à la théorie de la séduction ? Le retour de neurotica.....	213
5.4.4 La pulsion de mort moins à craindre que la simple obéissance sociale ? .....	219
5.4.5 Genèse de l'idée d'une agressivité de l'espèce humaine : la proposition de Laborit. ....	220
5.5 Dressage et élevage ? La proposition de Nietzsche.....	223
5.5.1 Critique du dressage .....	224
5.5.2 L'élevage : « à deux doigts de la tyrannie ».....	227
5.5.3 La nécessité des circonstances défavorables .....	230
5.5.4 Le type supérieur d'hommes : le surhumain versus le chrétien .....	233
5.6 Si Dieu (ou la sanction suprême) n'existe pas, tout est perdu ? .....	235
5.6.1 L'utilité peut-elle justifier la sanction religieuse ?.....	236
5.6.2 Le fanatisme préférable à l'irréligion ? .....	239
5.6.3 Critiques de l'idée de sanction religieuse. ....	240
La critique de Guyau.....	241



La critique de Nietzsche. ....	242
6. Sanctionner pour sanctionner ? Le problème de la loi. ....	245
6.1 Kant ou la sanction autotélique et défonctionnalisée. ....	245
6.1.1 La transgression de la loi appelle a priori une punition proportionnelle	245
6.1.2 La sanction sans fonction. ....	247
6.1.3 La sanction dans le cadre éducatif : entorses.....	249
6.2 Durkheim ou la transcendance de la loi sociale .....	251
6.2.1 Le réalisme social. ....	251
6.2.2 La sanction au service de l'autorité. ....	256
6.2.3 Νόμος, ἀντινομία, ἄνομος.....	261
6.3 Hegel ou l'honneur d'être sanctionné. ....	274
Dialectique du crime et de la peine.....	274
Critiques.....	276
7. Ne pas sanctionner ? .....	279
7.1 Critique de la pédoplégie scolaire.....	279
7.1.1 L'autorité paternelle intransférable.....	279
7.1.2 L'autorité du texte sacré.....	280
7.1.3 La légitimité fautive de la punition corporelle .....	280
7.1.5 La punition corporelle comme dressage. ....	281
7.2 Guyau, ou la critique de la justice distributive. ....	282
7.2.1 Critique morale de l'idée de sanction.....	282
7.2.2 Pourquoi l'idée de justice pénale ?.....	284
7.3 Recul de Guyau sur la question de la sanction ?.....	289
7.3.1 L'autorité : l'amour, la soumission et la crainte.....	290
7.3.2 Le châtement corporel : conditions et justification. ....	291
7.3.3 L'art du souvenir ou l'efficacité du châtement.....	294

7.3.4 Guyau juge de Tolstoï : l'école de Iasnaïa Poliana.....	297
7.4 L'auto-sanction ou le dressage achevé : l'état agentique, ou l'obéissance sans sanction extérieure. ....	299
7.4.1 Conditions de l'obéissance .....	300
7.4.2 L'état agentique .....	302
7.4.3 Comment résister ?.....	305
7.4.4 L'auto-sanction : facteur de maintien dans l'état agentique. ....	309
Partie III .....	311
Comment sanctionner ? .....	311
L'efficacité contestable de la sanction. ....	311
8. La sanction peut-elle être juste <i>et</i> efficace ?.....	313
8.1 Justice <i>versus</i> efficacité ?.....	313
8.1.1 Le cadre structurant (en toutes circonstances) .....	313
Règles pour bien sanctionner (conditions nécessaires et non suffisantes). ....	314
Principes d'une sanction éducative. ....	315
8.1.2 Adapter la sanction : au gré des circonstances .....	321
Derechef : νόμος και άνομος .....	321
Réduire les interventions. ....	325
Le paradoxe de la sanction répétée .....	327
8.2 La sanction peut-elle être efficace ?.....	329
8.2.1 La sanction punitive .....	329
8.2.2 La sanction récompense .....	333
8.3 La sanction est-elle motivante ? La sanction comme régulation extrinsèque d'une motivation non-autodéterminée. ....	336
8.3.1 Le modèle d'autodétermination. ....	337
Le postulat organiciste. ....	337

Les besoins psychologiques. ....	337
Les régulations. ....	338
8.3.2 Rewards et motivation intrinsèque. ....	339
8.4. La sanction androcentrée, ou comment la sanction scolaire renforce les inégalités. ....	341
9 Effets physiologiques de la sanction. ....	346
9.1 La punition et le système nerveux : fuite, inhibition et lutte (Henri Laborit). ....	346
9.2 Les effets neurobiologiques du <i>stress</i> ....	350
9.3. La sanction : une « addiction » éducative sans drogue ? ....	354
La sanction comme relevant d'un système de motivation parasité. ....	354
« Addiction » à la sanction ? ....	355
SM2 p ? ....	357
Conclusion ....	359
L'efficacité problématique de la sanction. ....	359
Dénoncer la sanction, est-ce faire l'éloge de l'impunité ? ....	360
La sanction comme occasion/fonction d'arrêt ? ....	360
Normativité et normalisation. ....	363
Proposition et relance. ....	363
Partie IV ....	365
Une éducation sans sanction est-elle possible ? ....	365
Jalons pour une éducation sans obligation ni sanction ....	365
10 Objectivation et subjectivation de la sanction : conditions de possibilité. ....	368
10.1 L'objectivation de la conduite : l'autorité disciplinaire. ....	368
10.1.1 Le corps docile : la fabrique de l'individualité. ....	369
La cellule ou l'organisation de l'espace en tableaux. ....	369

Une temporalité scandée ou la personnalité organique.....	369
Le cumul génétique, ou l'imposition d'exercices.....	370
La combinatoire des personnalités, ou l'obéissance par signe.....	370
10.1.2 La sanction au sein d'instruments du pouvoir disciplinaire : les fonctions disciplinaires. ....	371
La surveillance hiérarchique. ....	371
La sanction normalisatrice. ....	372
L'examen .....	373
Conclusion.....	374
10.1.3 La sanction dans une société de contrôle ? .....	375
10.2 L'invention du sujet de l'imputation.....	377
10.2.1 Nietzsche : la métaphysique de la punition.....	378
Nietzsche ou la philologie du sujet.....	378
Le sujet n'est rien : généalogie de l'imputation.....	380
« L'agir est tout ».....	382
10.2.2 Pas de culpa sans sanction. ....	384
<i>Culpa</i> : de la négligence à la faute, de l'agir à l'agent. ....	385
De l'arbitraire de la loi à sa sanctification .....	386
La violence de la loi. ....	387
10.2.3 Crimen, l'action sanctionnée, ou la condition de possibilité de l'éthique et de la politique occidentale. ....	389
L'Antiquité ou le primat de la puissance. ....	389
L'invention de la volonté.....	394
10.2.4 L'hétérotopie de la pensée chinoise .....	396
Ni <i>causa</i> , ni <i>culpa</i> , ni <i>crimen</i> . ....	397

Une autre conception de l'efficacité : transformation <i>versus</i> action ; conditionnement <i>versus</i> sanction.....	399
11. Un autre cadre ? .....	403
11.1 Comment produire un changement de type 2 ?.....	403
11.1.1 Les deux changements d'après le groupe de Palo Alto. ....	403
11.1.2 Les substituts comme changements de type 1. ....	405
11.1.3 Exemple de recadrage : le petit Hani.....	406
11.2 Pistes pour un recadrage.....	410
11.2.1 Le geste et le tact.....	410
Le tact, vertu éducative par excellence.....	411
Le scepticisme en action. ....	413
L'efficacité la meilleure est discrète.....	416
Repenser l'ordre : <i>taxis</i> ou <i>cosmos</i> .....	418
11.2.2 Transformer l'agressivité : dédogmatiser l'éducation. ....	422
Dédogmatiser la pensée : <i>derechef</i> ne pas juger. ....	424
Erreur et non faute.....	426
L'autorité sans domination ni soumission.....	428
Affirmation de soi sans violence ; écoute et disponibilité ; empathie.....	430
La gestion pacifique des savoirs et des conflits. ....	435
11.3 Le geste restauratif : alternative à la sanction ? .....	438
11.3.1 Qu'est-ce que la justice restaurative ? .....	441
Ce qu'elle n'est pas.....	441
Ce qu'elle est. ....	441
La sanction déresponsabilisante ?.....	445
11.3.2 Sanction versus restauration ?.....	447
11.3.3 La justice restaurative à l'école ? .....	450

Condition de possibilité : la posture neutre ou les questions à (se) poser. .	450
Pour les conflits du quotidien. ....	452
Pour les conflits plus graves. ....	453
12. Un impossible déjà réalisé ? Deux hétérotopies éducatives sans sanction.....	456
12.1 L'école de lasnaïa Poliana.....	457
12.1.1 Une école de la liberté : sans contrainte ni sanction.....	459
12.1.2 La force ou l'ordre libre. ....	461
12.1.3 Deux cas de punition. ....	465
12.2 M. Montessori et la normalisation comme méta-solution aux problèmes de discipline. ....	469
12.2.1 La nature de l'enfant.....	470
Aider l'enfant à vivre. ....	470
L'Hormè.....	471
L'esprit absorbant.....	472
Les périodes sensibles.....	472
La normalisation. ....	474
12.2.2 Une pédagogie sans punition ni récompense (ni compliment). ....	477
Conclusion .....	480
Bibliographie .....	482
Index Nominum .....	495
Table des matières.....	497
Résumé :.....	510
Summary .....	510
Mots clés : .....	511
Keywords :.....	511



## Résumé :

Si la sanction en éducation est un fait, est-elle pour autant légitime ? Partant du principe que le fait ne fait pas droit, même lorsqu'il est soutenu par une longue histoire, notre travail consiste à sonder les raisons qui ont fait de la sanction ce prétendu incontournable pédagogique.

Le destin de l'éducateur est-il de sanctionner ? Que l'éducateur entende élever (par expiation ou la responsabilisation), dresser ou contrôler la conduite (par intimidation), sanctionner par principe (par référence à une loi source de toute valeur), l'effet est le même et le cercle logique patent : la sanction est une contrainte tout extérieure qui ne saurait motiver durablement et efficacement le sujet, et qui ne peut convertir qu'à la condition que le sujet sanctionné soit déjà converti. L'appel à une sanction responsabilisante apparaît ainsi incantatoire.

Il faut convenir, toutefois, que la sanction discipline la conduite. Mais c'est par une fabrique du sujet qui n'a rien d'innocent ni d'inoffensif : fabrique des corps et des esprits, invention de l'agent d'imputation, de la faute, de la culpabilité, de la volonté libre qui fait de tout être un être-pour-la-sanction, et qui finit, paradoxe, par la rendre indispensable. Le sujet fait par la sanction finit par être fait pour la sanction : la sanction, qui sanctifie la loi et en exhibe l'essence, ne peut qu'être hantée par l'idée d'expiation.

Une autre approche éducative, pourtant, est possible : celle qui renonce à l'agent, à la faute, à la culpabilité, et qui prône la transformation discrète et en amont de l'agir. Cette éducation sceptique, qui prend acte de l'incertitude foncière de l'action éducative, propose de faire du tact l'outil préventif du conflit, et du geste restauratif l'instrument de la réparation du lien et de la construction de l'avenir. La véritable autonomie ne s'épuise pas dans le règne figé de la loi, mais appelle son dépassement anomique (au sens de Guyau) dans la création d'un ordre-cosmos pensé comme émergence.

Loin, donc, d'être cet incontournable, la sanction pourrait bien apparaître, en éducation, comme un remède pire que le mal qu'elle prétend soigner, en tant qu'elle produit cette homéostasie qu'elle seule peut ensuite entretenir.

## Summary

If punishment is a fact, is it legitimate all the same? Starting from the principle that fact does not law make, even if bolstered by a long-running historical tradition, we shall aim to scrutinize the reasons that turned punishment into a so-called pedagogical staple.

Is the teacher fated to punish? Whether he seeks to raise – through atonement or responsabilization –, tame or control behavior through intimidation, scold according to principle – in reference to a law from which all values emanate –, the effect remains the same, and the logic remains patent: punishment is a wholly external constraint which cannot possibly motivate anyone efficiently and durably; it can only function if the punished person has already been indoctrinated. The use of a responsabilizing punishment thus appears to be incantatory.



One must admit, however, that punishment channels behavior. And yet this channeling happens through molding the person through a process that is neither innocent nor harmless: the shaping of bodies and minds; the creation of means to blame, to fault, to guilt; the shaping of free will that makes each being exist for the sake of being punished, and therefore paradoxically makes punishment inevitable. The person shaped by punishment ends up being made to be punished: punishment means holding the law as gospel truth and flaunting its essence; therefore the one who punishes can only be obsessed by the idea of atonement.

Another conception of education is possible nonetheless: one that abandons the idea of agency, of blame, and guilt, and advocates for a quiet transformation prior to acting. This skeptical transformation – which acknowledges the fundamentally unpredictable nature of education – suggest using tact to prevent conflict along with the act of mending to strengthen the social bond and build the future. Genuine autonomy does not wither under the immutable yoke of the law: it calls for emancipation through anomia (in Guyau's sense) by creating a cosmic order conceived as emergence.

Punishment, then, is far from being a staple of education: it could very well be a cure far worse than the ailing it seeks to cure. Indeed, it creates the homeostasis that it alone can enable further.

### Mots clés :

Sanction éducative, punition, autonomie, anomie, autorité, responsabilité

### Keywords :

Educational sanction, punishment, autonomy, anomy, authority, responsibility