

La sanction en éducation

Eirick Prairat

Introduction

E.Prairat est membre sénior de l'institut universitaire de France et professeur de sciences de l'éducation à l'université de Nancy. Il est notamment l'auteur de *Sanction et socialisation* et de « *De la déontologie enseignante, valeurs et bonnes pratiques* ». La sanction est une pratique commune en éducation. Paradoxalement, elle a été peu réfléchie, peu pensée et semble être un sujet tabou. On préfère s'interroger davantage sur sa légitimité que sur sa fonction et les mécanismes qu'elle met en jeu. L'histoire des pratiques familiales et scolaires et des grandes conceptions punitives ayant marqué la tradition et la réflexion éducatives montre que la sanction a varié tant dans ses formes que dans ses objectifs. Alors qu'on assiste à une « judiciarisation » des formes punitives au sein de l'institution scolaire, cet ouvrage expose les effets de la sanction dans le processus éducatif et analyse les conditions requises pour que cette dernière participe à la responsabilisation de l'enfant.

Première partie : pratiques et discours

Chapitre 1 : précisions liminaires

I. Un concept polysémique

A l'origine, sanctionner signifie « rendre sacré », donner autorité à une loi qui peut toujours être bafouée. La sanction est l'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable, une manière de rendre un texte obligatoire.

Aujourd'hui, la sanction est considérée soit comme une punition, soit comme une récompense, consécutive à des actes accomplis (Robert Lafon) ; récompense due à un mérite ou punition venant frapper un acte vicieux. La sanction est une conséquence, une suite logique, l'évaluation d'un acte accompli.

Dans cet ouvrage, le terme **sanction** désigne la réaction prévisible d'une personne juridiquement responsable, ou d'une instance légitime, à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs, ou aux personnes d'un groupe constitué.

II. Le mythe de l'expiation

Socrate montre que la punition, préférable à l'impunité, libère l'âme de la méchanceté qui l'assaille. La faute est souillure ou maladie, une dette que la sanction vient annuler ou compenser ; elle remet en quelque sorte les compteurs à zéro. L'idée d'associer la faute à une dette ou une maladie est pour le moins discutable. Il est illusoire de croire qu'une sanction efface ou annule une transgression.

Ce qui est fait est fait, il ne peut en être autrement (*Vladimir Jankélévitch, La mauvaise conscience*). L'expiation est une sanction tournée vers le passé, le but étant de revenir symboliquement et psychologiquement à la situation d'innocence qui a précédé la faute. On punit pour épargner une communauté ou, plus exactement, pour rétablir l'harmonie un instant perturbée. Ce n'est que dans un second temps que la sanction devient expiation, rétribution individuelle.

III. La théorie comportementaliste

La théorie comportementaliste procède à une critique incomplète de la position naturelle de Rousseau. Selon lui, l'enfant doit être éduqué par la seule dépendance des choses. La seule punition acceptable est celle qui sanctionne les expériences de l'enfant. S'il mange trop, il sera malade ; s'il est impoli, on ne lui adressera plus la parole.

Chapitre 2 : famille et châtements

I. Violences familiales et violences sociales

Dans la société romaine, le père détient le pouvoir absolu sur l'ensemble des membres de la maisonnée. Les **châtiments** corporels font partie des moyens habituels pour assagir et maintenir les enfants dans la plus stricte obéissance. La violence familiale participait d'un contexte de violence généralisée. Les précepteurs et maîtres d'école ne se faisaient guère prier pour frapper les élèves. Le chancelier Jean Gerson suggérait (1854) de fonder la relation éducative moins sur la contrainte et la coercition que sur la vigilance et l'exemplarité. Au Moyen-âge, les soins prodigués au jeune enfant n'étaient pas une exclusivité maternelle ; les pères prenaient part à l'éducation de leurs bambins en les aidant à **intérioriser les lois sociales** et notamment l'interdit symbolique de l'inceste.

II. L'avènement de la modernité

Il faudra attendre le XVIIIe siècle pour que les châtements corporels commencent à faire l'objet d'une contestation dans leur principe même. Les humanistes de la Renaissance proposent de fonder l'éducation sur la confiance et l'émulation, mais ne renoncent pas aux vertus apaisantes de la trique. Ce qu'ils redoutent, c'est l'excès, l'abus, l'usage incontrôlé. **L'usage répété** pourrait faire perdre peu à peu sa valeur curative. Erasme en appelle aux sentiments de la honte et de la gloire, plus appropriés pour diriger les enfants, ce qui n'exclut pas quelques rappels à l'ordre musclé. Les humanistes ont contesté et **dénoncé un recours systématique à la violence** comme stratégie éducative. Leur appel est un appel à la modération.

Dès lors que le jeune enfant est perçu comme une promesse, riche d'une humanité à venir, les modalités et le sens même de l'acte éducatif se trouvent modifiés. Il ne s'agit plus de dresser, mais d'aider, d'accompagner. La modernité va alors apparaître comme la montée en puissance de **l'enfant-sujet de droit**. Cela étant, l'affaiblissement de la puissance paternelle est manifeste, avec dès la fin du XIXe siècle, les lois de 1889 sur la déchéance paternelle pour les pères jugés indignes, 1935 sur la suppression de la correction paternelle, 1970 où l'autorité paternelle se substitue à **l'autorité parentale**.

III. Faut-il punir les punisseurs ?

Le débat sur les châtiments corporels revient régulièrement à la une. L'association *Eduquer sans frapper* (Alice Miller-psychanalyse) souhaite qu'une loi interdise les châtiments corporels. C'est la famille qui est visée ici, car il est vrai que la famille a toujours été plus violente que les institutions éducatives. Aujourd'hui, les violences et sévices à l'égard des enfants concernent d'abord l'univers clos des familles. Il s'agit, en conséquence, d'instituer un nouveau délit consistant à punir « le fait d'utiliser pour quelque motif que se soit, envers des enfants ou adolescents, des punitions corporelles telles que les tapes, gifles, claques, fessées, martinet, secouades... ». Trois arguments pour cette proposition de loi :

- **Argument juridique** : avec la ratification de la Convention Internationale des droits de l'enfant (ONU, 1990), l'enfant doit être « protégé contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalité physique ». Indiquer la violence comme délit dans notre législation donnerait forme et force à cette convention. Il n'y a pas pour autant de vide juridique puisqu'il existe déjà une loi (juillet 1996) qui interdit de porter des coups à autrui. Un jeune mineur peut saisir lui-même le juge pour enfants pour dénoncer des mauvais traitements et que toute personne a l'obligation de signaler les enfants en danger au procureur de la République.
- **Argument scientifique** : l'usage répété de la violence (punitions corporelles) rend les enfants plus agressifs. Loin d'être socialisante, la multiplication des violences en fait des adultes brutaux et violents.
- **Argument politique** : un certain nombre de pays européens (Danemark, Norvège, Autriche, Italie...) ont déjà adopté une législation antichâtiment corporel ; il serait bon que la France en adopte une aussi de façon à homogénéiser les législations européennes en matière d'enfance et droits de l'enfant.
- **Argument technique** : l'application d'une telle loi ne va pas de soi ; « ce ne serait pas une loi pour mettre les parents en prison, mais pour susciter une prise de conscience », modifier les mentalités.
- **Argument socio-éducatif** : les châtiments corporels sont relativement inefficaces pour supprimer les conduites socialement indésirables (ou alors une efficacité passagère liée à la peur des coups). Il a été mis en évidence un lien entre punitions corporelles et comportements anti-sociaux (délinquance, agressions sexuelles, violences conjugales...). Accumulation de rancœur et de frustration, violences érigées en modèle, les châtiments corporels, loin d'éduquer, perpétuent un ordre de la violence.

Il faut cependant faire la distinction entre une banale fessée et des coups assénés avec violence, un « de temps en temps » et un « systématiquement ». Il faut distinguer le recours occasionnel à l'usage systématique des coups. Les pratiques éducatives des familles sont multiples et diverses, et le lien familial résulte souvent d'une alchimie relationnelle difficilement explicable. Pestalozzi (pédagogue qui s'est vu confier l'éducation d'une centaine d'orphelins) reconnaît avoir eu recours à la gifle mais explique que ce n'est pas cela qui marque les enfants ; c'est l'engagement de la personne, l'inscription dans la durée. « Ce ne sont pas en effet certains actes isolés qui déterminent la façon de sentir et de penser des enfants, c'est l'ensemble de ton attitude [...] le degré de sympathie ou d'antipathie manifestée à leur endroit qui détermine de façon décisive leurs sentiments à ton égard ».

Faut-il punir les punisseurs ? C'est en tout cas l'avis du Conseil de l'Europe qui demande l'instauration dans les législations nationales de chaque pays, « une interdiction absolue du châtimement corporel des enfants » - Recommandation de juin 2004. Cela dit, il convient aussi d'envisager une forme d'aide pour les parents. La formation à la parentalité pourrait notamment

porter sur la question de la sanction et sur l'importance du cadre socialisant en amont. Un cadre éducatif « défailant », sans valeurs contenante et protectrice (c'est-à-dire qui ne prend pas en charge les peurs et les angoisses primitives), la sanction vient redoubler la violence de la déliaison et rend alors à devenir maltraitance.

IV. Sanction et maltraitance

L'interdiction des châtiments corporels à l'école remonte à l'année 1803 mais il a fallu attendre quasiment 150 ans pour que la situation évolue. Les punisseurs ont évoqué l'efficacité, la nécessité d'user de moyens à la hauteur de la tâche lorsqu'on a à faire à des enfants de mœurs grossières. La Bible a souvent été citée, recommandant à de multiples reprises des prescriptions énergétiques. L'argument décisif est peut être celui de la douleur qui laisse une trace, des souvenirs durables et forge une mémoire.

Ce qui rend obsolète une pratique, c'est la claire conscience de son inutilité. Niée et dénoncée dans les discours, elle continue à occuper une place « silencieuse » dans les pratiques.

Comment répondre de manière appropriée et dynamique aux transgressions, voilà un défi majeur du travail éducatif.

Toute assimilation ou réduction de la thématique de la sanction à un problème de violence ou de maltraitance est un **sophisme**. Sanction et maltraitance sont deux problématiques distinctes. Si la maltraitance doit être combattue moralement et juridiquement, la sanction ne saurait être exclue de la réflexion et de la pratique éducative

Chapitre 3 : la lente pacification de l'espace scolaire

I. L'essor scolaire

Le développement des écoles est lié à *l'ordre socio-politique*, à l'agitation sociale, aux violences commises par une jeunesse livrée à elle-même. L'école apparaît comme un espace de socialisation capable d'accueillir ces groupes d'enfants errants. L'ordre religieux, dans un second temps, assigne à chaque croyant l'impérieux devoir d'apprendre à lire et à écrire.

Le VI^e siècle voit apparaître les lecteurs royaux sous François Premier, la naissance de nouvelles universités, et le collège jésuite, qui en 1600, ont déjà 34 collèges sous leur direction.

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

L'école à cette époque, est et restera plusieurs siècles durant, un lieu brutal avec des méthodes expéditives. Les maîtres n'ont guère été indulgents en matière de punitions et de châtiments corporels. Les jésuites, Jean Baptiste de La Salle, Pierre Fourier...Tous mettent un point d'honneur à ce que la sanction soit juste et charitable. Il s'agit toujours d'être ferme mais cette sévérité reste enclose dans les limites de ce que l'on juge raisonnable. La brutalité et la violence sont souvent le fait de laïcs isolés, engagés à l'année par la communauté. Le courant de rationalisation des sanctions est porté par les congrégations d'enseignantes soucieuses de normaliser les pratiques jugées trop hétérogènes et peu conformes à l'idéal éducatif. Quand le maître châtie, c'est avec mesure et selon des règles précises, et non dans la précipitation. Tout ce qui peut évoquer l'emportement et la brutalité incontrôlée est à proscrire. Le recours à la gifle ou à certains comportements trop familiers donne l'image d'une personne irrespectueuse et encline à la violence. Le pire ennemi du punisseur

est la colère. L'image de maître impassible qui châtie avec calme et sévérité a été l'une des images idéales du maître punisseur pour des générations d'enseignants. En pactisant avec la colère, le maître prend le risque de s'affranchir des règles que la raison punitive a énoncées.

La sanction analogique a été une forme relativement prisée car elle tend à établir une correspondance symbolique et immédiate entre la nature de la faute et celle de la punition (priver le gourmand, battre le violent...). La punition devient transparente à la faute, punir par où l'on a péché. L'élève peut deviner la punition qui le guette. Ce mouvement de rationalisation s'atteste dans l'établissement de la liste des sanctions, dans l'affichage de barèmes de peines qui renvoient à des listes de motifs coupables. Avec le temps, les grandes congrégations enseignantes ont fini par gagner les esprits pour faire de l'exercice punitif une pratique normée.

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

La montée en puissance de formes punitives comme la mise à l'écart (aller au coin, ou « en prison »), le pensum (écrire plusieurs « je ne ferais plus ça. ») ou les punitions signes (comme le bonnet d'âne), atteste que l'on investit les corps de manière moins physique et moins brutal. L'adoucissement du régime punitif dans les lieux d'enseignement ne s'est pas déployé sur un mode uniforme et continu, il a procédé par à-coups, par une série de poussées réformatrices :

- **L'avènement mutuel** (1815-1850) propose à certains élèves de suppléer le maître dans sa tâche de transmission. Cette méthode a été vue comme un moyen économique pour diffuser les connaissances élémentaires et un dispositif pertinent pour familiariser les jeunes français avec les vertus de responsabilité et de coopération. La mutualité éducative avait également le droit de punir les fautes légères, les fautes plus graves étant jugées et sanctionnées par un jury d'élèves (rituel pénal : faits, plaidoirie, jugement, verdict).
- **Le courant hygiéniste** prône une pratique punitive faisant l'économie des châtiments corporels, et plus généralement, en faveur de la suppression de toute forme de violence à caractère pédagogique ; il dénonce les dangers de certaines formes punitives pour la santé des élèves. La IIIe République condamnera, quelques années plus tard, l'usage des châtiments corporels dans les écoles de la République.
- **L'avènement des pédagogies nouvelles** revisite et conteste l'ensemble des positions de la pédagogie traditionnelle : le recours à la contrainte, l'exercice de l'autorité, le rôle du maître, la place de l'effort...les novateurs en appellent à la participation, à l'esprit d'initiative, à la créativité ou encore au sens des responsabilités.

La pensée pédagogique traditionnelle justifie la punition d'une double manière. Elle est d'abord là pour **moraliser** l'enfant ; le maître doit savoir convaincre et contraindre quand les circonstances l'exigent. La sanction doit aussi **garantir l'ordre** dans la classe et favoriser un **climat propice** à l'étude. La punition est une arme pour lutter contre la dispersion et l'agitation. La sanction est là pour réprimer les défis à l'autorité et les écarts à la règle prescrite. Le but étant de faire comprendre à l'élève que la transgression est une rupture de contrat. La sanction n'est pas là pour ramener l'individu à l'obéissance par l'exercice d'une contrainte mais pour remettre en état ou faire supporter au coupable **les conséquences sociales de ses actes**.

IV. Le temps des doutes (1960-2000)

De quel droit punir et comment punir celui qui apparaît (l'élève) de plus en plus comme semblable ? Les années 90 marquent le retour de tout un ensemble de règles que l'on croyait désuètes : autorité, loi, sanction...il s'agit de revitaliser l'autorité, repenser la sanction, réaffirmer la loi mais en exhumant

sa dimension socialisante et protectrice. Eduquer, c'est alors avoir recours au contrat et à la contrainte ; c'est écouter, dialoguer mais aussi imposer et sanctionner.

Dans les années 90, on a de plus en plus souvent recours à des procédures d'exclusion ou à des sanctions illégales. Les procédures punitives sont très disparates (même au sein d'un même établissement), ce qui génère des conflits entre l'institution et les parents ; la sanction est devenue un objet de litige qui manque de transparence et de légitimité.

Moitié du XXe siècle, c'est le grand retour du droit, qui apparaît comme éducateur ; il permet de maintenir une forte rationalité dans les procédures, garantir les droits individuels et redonner une nouvelle légitimité à une intervention qui était de plus en plus contestée.

Chapitre 4 : la loi, le sujet et le lien

I. Les philosophes et le souci de la loi

Rousseau défend la thèse de la **sanction naturelle**. Pour lui, rien ne sert de discourir, le jeune enfant entend peu la raison, il ne peut comprendre les raisons de ce qu'on lui ordonne. L'éducation est alors vécue comme un apprentissage de la soumission, elle prépare l'enfant à obéir (rapport de domination). L'enfant peut se rebeller contre son éducateur mais la lutte est bien trop inégale. La sanction est un moyen de faire plier l'enfant indocile. Apprendre à se soumettre ou apprendre à mentir, telle est l'alternative que propose l'éducation traditionnelle. Rousseau dit que la contrainte est nécessaire mais il faut qu'elle soit impersonnelle, c'est-à-dire qu'elle découle d'une loi sociale. Pour le philosophe, la sanction doit permettre un retour sur soi. Le sujet doit prendre la mesure de ses actes, comprendre qu'il a transgressé un principe.

Kant pense que l'éducation vise le libre usage de la raison et l'accès à l'autonomie morale. Eduquer, c'est faire advenir une personne morale, former le caractère. Le jeune enfant est un être sauvage qui n'obéit qu'à ses caprices et à ses désirs. Pour que l'homme devienne homme, il lui faut déjà se séparer de cette sauvagerie. Kant prévoit un plan d'éducation en quatre étapes :

- Discipliner, c'est-à-dire dompter la sauvagerie.
- Cultiver : proposer des enseignements tels que la lecture et l'écriture pour lui donner une valeur individuelle.
- Civiliser : transmettre les bonnes manières, la politesse, la prudence, devenir social et sociable, avoir une valeur publique.
- Moraliser : l'homme doit avoir une disposition à choisir que les bonnes fins ; par l'éducation morale, l'homme acquiert « une valeur relativement à l'espèce tout entière ».

L'enfant, devenu adolescent, l'éducation physique laisse place à l'éducation pratique : la première était celle où l'enfant devait faire preuve d'obéissance ; la seconde est celle où on laisse faire usage de sa réflexion et de sa liberté. La contrainte n'est plus mécanique, elle est morale.

La punition physique, pour Kant, consiste soit en un refus résolu, soit en l'application d'une peine qui doit toujours être appliquée ; faire mal est parfois inévitable car l'enfant est avant tout un être sensible qui n'accorde guère de crédit à la réflexion. C'est peine perdue de lui parler de devoir.

La punition morale est celle de l'adolescence, lorsque la raison commence à comprendre les concepts de loi et de devoir. Il s'agit alors de heurter les penchants à être honoré et aimé : humilier, blesser, faire honte...ce qui donne aux châtiments un effet durable.

La punition éducative apprend à se soumettre à des lois objectives dans un premier temps, pour ensuite apprendre à obéir à des maximes personnelles, car l'homme moral n'obéit qu'à lui-même en tant que précisément qu'il est volonté raisonnable.

Durkheim a montré la faiblesse des deux thèses dominantes : la thèse dissuasive et la thèse expiatrice. **Du point de vue dissuasif**, la punition est un simple moyen de prévenir l'inobservation de la règle. Il s'agit d'éviter le passage à l'acte ou la récidive, et associer l'idée qu'à chaque faute, une douleur prévienne le retour de l'acte prohibé. Aux yeux de Durkheim, cette manière de faire est largement discutable. Elle annule le principe de proportionnalité : il est juste de dire que la peine doit être proportionnelle à l'acte délictueux. Cette approche dissuasive est impuissante à pénétrer la vie morale du sujet, elle n'est que surface, ce n'est que de l'intimidation. Pour la **punition expiatrice**, Durkheim nous rappelle que celle-ci consiste à effacer la faute commise. La punition est une sorte de contre-délit qui annule le délit.

Durkheim laisse entendre que ce qu'il faut garder de la peine expiatrice, c'est ce principe que la punition efface ou tout au moins répare autant que possible la faute. La règle scolaire doit apparaître comme une instance inviolable et sacrée. Punir, c'est réprover, c'est blâmer, on condamne et rejette l'acte qui a injurié la loi. La sanction durkheimienne est là pour signifier de la manière la plus expressive possible la réprobation collective et l'attachement unanime à la loi.

Pour ces trois auteurs, sanctionner pose la primauté de la loi. Chez Durkheim et chez Kant, la sanction scolaire n'a pas de vertus correctives car elle est entièrement tournée vers l'intériorisation de la règle.

II. Les psychanalystes et le souci du sujet

L'éducation est rendue possible par des dispositions héréditaires. Elle n'est pas du côté du laisser faire ou de la permissivité. Pour **Freud**, l'enfant doit apprendre à maîtriser ses pulsions. Lui donner la liberté de suivre sans restriction toutes ses impulsions est impossible. Les parents ne pourraient pas tenir leurs enfants et les enfants eux-mêmes subiraient de graves dommages. Il faut donc que l'éducation inhibe, interdise, réprime. Un père relativement faible et indulgent donne à son enfant l'occasion de se constituer un surmoi excessivement sévère parce que, sous la pression de l'amour dont il est l'objet, l'enfant n'a d'autre issue que de tourner son agressivité vers l'intérieur. « L'attitude permissive poussée à l'extrême [...] provoque chez l'enfant un état de malaise avec une accentuation dramatique des exigences du surmoi contrastant avec l'affaiblissement du moi lié à la perte de contact avec les parents et à l'altération du sens de la réalité ».

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 ». **Doumic** et **Favreau** rappellent les risques associés à un régime de sanctions trop sévères. « La violence des réactions des parents risque d'en donner à la fois des images effrayantes tout en laissant transparaître la faiblesse. Enfin, l'habitude de ces punitions risque de devenir le seul mode d'expression du lien qui unit parent et enfant : ce qui amène ce dernier, assoiffé d'affection, d'érotiser la punition et à prendre des positions masochistes ». Pour ces mêmes auteurs, pour l'enfant petit, les châtiments réactivent les angoisses et écrasent la personnalité. Par la suite, soit ils enfonce l'enfant dans sa passivité, ou accentuent le désir de révolte favorisant le passage à l'acte qui peut aller jusqu'à la délinquance. Punir n'est pas une pratique sans risque, c'est un art qu'il faut savoir doser.

III. Les pédagogues et le souci du lien

La peur de la rupture est une constante pédagogique, elle est l'angoisse éducative par excellence. Ce qu'il faut, c'est alterner et **varier les réprimandes et les louanges**. Réprimander en cas de faute et de nouveau les encourager par des éloges. La sanction n'est pas une fin mais un nouveau départ. Faire valoir la loi, responsabiliser l'élève sont des points essentiels. Toute sanction (Robert Dottrens) compromet plus ou moins les relations entre maître et élève : tout l'art consiste à recourir le moins souvent possible aux punitions. Si sanctionner c'est prendre un risque, la première parade consiste à réduire les interventions et ne pas se crispier sur les peccadilles ou des gamineries. Il est question de tolérance pratique ou plutôt de prudence pédagogique. La peur de punir se niche peut être dans cette crainte de compromettre une relation et, par la même, toute possibilité d'éduquer.

Une autre parade consiste à aménager la relation et organiser des possibilités de rachat ou de prévoir l'exercice d'un sursis. Rendre toutes les décisions irrémédiables, c'est restreindre sa marge de manœuvre et s'enfermer, bien souvent, dans des situations délicates où il y a plus à perdre qu'à gagner. La punition peut être évitée ou allégée grâce au système des « bons points » ou si l'élève fait un aveu immédiat de sa faute. Ce qui spécifie le discours des pédagogues c'est le souci de la relation, souci de compromettre le lien chaleureux qui unit l'enfant et son éducateur. Maintenir le contact, unir sans mettre à mal la relation, telle est la préoccupation des pédagogues et, plus largement, de tous ceux qui sont immergés dans un quotidien éducatif. Punir aussi pour que le coupable renoue avec la victime, avec le groupe. Punir pour faire éprouver la valeur et la nécessité du lien.

Deuxième partie : l'horizon éducatif

Chapitre 1 : le paradigme éducatif

Qu'est ce qu'une sanction éducative ? « L'action de punir [...] ne se justifie que si l'on en retire quelque chose de bon. Si l'enfant doit être puni, c'est seulement dans la mesure où l'action de punir peut être intégrée à l'œuvre d'éducation » (Marcel Conche).

Une sanction, pour être éducative, doit poursuivre une triple fin : éthique, politique et sociale.

I. Une fin éthique

La sanction rappelons le, n'efface en rien la faute puisqu'elle est tournée vers le passé. « L'éducateur, écrit André Berge, sert normalement de tampon pour éviter à l'enfant de se heurter de façon trop violente à la réalité ». L'école est un lieu où sont amortis, et non supprimés, les effets de nos actes.

La transgression (dans et sous certaines conditions) participe à la construction du sujet socio-moral, tout comme l'erreur participe à l'évolution intellectuelle du sujet cognitif. En transgressant la règle, en testant la fiabilité de l'environnement, l'élève se rend compte si cette règle est valable. La transgression ne supprime pas la loi ; elle est un moment de travail et d'intériorisation de la loi, si la sanction sait faire « écho » à ce moment négatif. La sanction est un moyen de promouvoir un sujet responsable en lui imputant les conséquences de ses actes. « Si l'enfant n'a pas conscience de la faute commise, ni de sa responsabilité personnelle (**Freinet**), comment voulez vous qu'il admette la légitimité de la punition ? ». L'argument ici est que l'on peut punir que celui qui est vraiment responsable. Pour **Philippe Meirieu**, sanctionner, c'est bien en effet attribuer à l'autre la

responsabilité de ses actes et même si cette attribution est constitutivement prématurée, même si elle est, au moment où elle est faite, un leurre, elle contribue à son éducation en créant chez lui progressivement cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit. Celui qui a commis la faute n'aura peut être pas agi de son plein gré, il aura peut être été le jouet de l'influence de son entourage ou simplement de ses impulsions. La sanction rend possible en l'enfant, l'émergence de sa responsabilité subjective.

II. Une fin politique

La sanction vise à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence des adultes. « La punition d'un enfant, écrit **Bergeret**, survient souvent comme la nécessité pour l'adulte de récupérer narcissiquement son emprise et sa violence sur l'enfant ». Devenir éducateur c'est renoncer aux sirènes du pouvoir pour devenir le garant d'une loi à laquelle on est soi même soumis.

III. Une fin sociale

La sanction a pour fonction essentielle, d'empêcher que le sujet se perde dans une régression infinie. L'éducateur doit soutenir des « non ». La peur de ne plus être aimé tarabuste souvent l'éducateur. Assumer un « non » est pourtant essentiel comme est essentielle la mise en place d'interdits structurants, où on apprend que tout n'est pas possible...

La punition vise à socialiser les pulsions, à réorienter un comportement pour renouer le lien social que la transgression a défait. La sanction éducative veut réinstaurer la victime et sans sa dignité et dans sa puissance d'agir. Elle entend réinscrire le coupable dans le jeu social de la réciprocité et reconstruire le lien social blessé ; redonner à la victime la place pleine et entière qui était la sienne avant la transgression.

Dottrens conseille de ne jamais punir en colère, de proportionner la peine à la faute, aux circonstances et au degré de responsabilité de l'auteur, de faire approuver la sanction par l'élève ou la classe et d'être juste et équitable, car « les enfants ne supportent ni ne pardonnent l'injustice ».

André Berge dit que la sanction doit être juste, logique et efficace mais aussi rassurante et déculpabilisante.

Quatre grands principes de la sanction éducative.

IV. Un principe de signification

La sanction s'adresse à un individu et non un groupe. Elle est individuelle car la sanction collective est néfaste, elle fait payer des innocents pour des coupables, elle détruit son autorité du maître qui, en l'utilisant, démontre son impuissance à pratiquer la justice. Aujourd'hui, avec le droit pénal, nul ne peut être inquiété pour un acte qu'il n'a pas commis ou dont il n'est pas complice.

La sanction appelle la parole. Revenir sur la transgression et ses conséquences, demander, écouter mais aussi expliquer ce qu'on refuse, car sanctionner sans s'assurer que la sanction soit comprise ou puisse être, tôt ou tard, comprise c'est tout simplement sévir. Toute punition qui n'est pas comprise ne sert à rien, elle paraît cruelle ou injuste et il n'en résulte aucun bien. Le « Faire comprendre » est un principe régulateur de l'action éducative.

V. Un principe d'objectivation

On ne punit pas l'intégrité des personnes mais un acte particulier qui a été commis dans une situation particulière. La sanction n'est donc pas incompatible avec la dignité éducative puisqu'elle ne sanctionne que l'indignité d'un comportement.

VI. Un principe de privation

Elle peut être privation de l'exercice d'un droit. L'établissement doit signifier avec clarté les obligations, les interdictions, les droits et les devoirs de chacun. Privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire...il s'agit de priver le contrevenant des avantages de la communauté. Les punitions sont génératrices de frustrations ou de coupures qui ramènent à la réalité. La sanction ne doit pas être pure passivité, elle doit comporter une part d'activité. Elle doit aussi s'inscrire dans une dynamique de reconstruction du lien social.

VII. Un principe de socialisation

La sanction doit s'accompagner d'un geste du coupable à l'attention de la victime ou du groupe. Ce doit être un geste d'apaisement, de bonne volonté qui manifeste le souci de rester solidaire. On peut préconiser une lettre d'excuse, de réintégration dans laquelle l'élève s'engage à adopter un comportement plus conforme aux exigences sociales de la vie de la classe ou à reprendre le travail qui a été laissé en suspens.

La sanction peut s'accompagner, voire se réduire à un acte de réparation qui justifie des nouvelles bonnes intentions du contrevenant. La sanction est le moment où l'on fait sentir qu'il se passe quelque chose d'important et qu'on ne fera pas silence. C'est l'occasion pour transformer un acte perturbateur en un moment de civisme. Une sanction éducative est une interpellation qui confronte le sujet à l'exigence d'altérité et lui offre les moyens de renouer avec le groupe. La sanction éducative est donc à la fois occasion, réponse et interpellation.

Chapitre 2 : la réparation et l'exclusion

I. Les fondements de la réparation

Réparer consiste à « remettre en état » ; il peut s'agir d'une réparation au sens propre, réparation matérielle ou d'une réparation dans le sens compensation. Le désir de remettre en état n'existe que si l'on a conscience d'être soi-même la cause de la perturbation ou du déséquilibre (sentiment de faute). **Mélanie Klein** parle de la **culpabilité** et de la notion de **réparation**. Selon elle, l'enfant est envahi par l'angoisse et la culpabilité d'avoir détérioré (suite à des pulsions ou des fantasmes de destructions) l'objet d'amour (la mère). Craignant de perdre cet amour, l'enfant désire annuler ou réparer le mal. A l'origine de la tendance réparatrice se trouve la peur de perdre l'amour et le sentiment de culpabilité. La réparation est une tentative d'apaisement, un processus de maturation qui se fonde sur la reconnaissance de la souffrance causée à l'autre. Qui dit réparation, dit reconnaissance, aveu.

L'aveu, pour **Reick** (proche de Freud), serait en quelque sorte la première étape dans le processus de réparation. Il est une demande d'amour pour reconquérir l'objet perdu, un désir de réparer le tort causé. La réparation est tournée vers autrui ; elle permet d'échapper au face à face punisseur-puni, en intégrant une tierce personne, la victime ou la collectivité. C'est à elle que s'adresse la réparation, autrui est le destinataire. Réparer implique un mouvement vers l'autre et vers soi-même pour se pardonner.

II. Principes structurants

Afin de faire de la réparation un véritable outil éducatif, cela appelle au respect de 4 principes.

Le principe de consentement : réparer exige de la volonté ; le consentement du sujet équivaut à un aveu ; l'adulte mettra des mots sur les conséquences, les dommages causés par l'acte ; il importe ici d'assigner des places (victime-puni) et des responsabilités.

Le principe de suffisance : la réparation exige un réel effort du fautif. La victime apprécie la compensation proposée et la juge suffisante. Le lien social est réaffirmé et la brisure de la transgression dépassée.

Le principe d'accompagnement : l'injonction ne peut suffire, il faut penser et organiser un étayage pour que le rappel à la loi et à ses exigences ne soit pas vécu comme un simple et brutal rappel à l'ordre.

Le principe de significativité : les réparations doivent être exemptes de tout caractère humiliant et dangereux. C'est un acte qui doit avoir une véritable valeur sociale.

III. Du bon usage de l'exclusion

Il faut distinguer exclusion définitive, qui n'est pas vraiment une sanction, et l'exclusion temporaire. L'exclusion définitive est utilisée pour les élèves dont le comportement s'avère incompatible avec les exigences sociales de la vie scolaire, et marquait un point de non retour, une limite dans la possibilité même d'éduquer.

Aujourd'hui, l'exclusion définitive est prise par le conseil de discipline et l'élève est placé dans un autre établissement. L'exclusion temporaire est devenue une pratique fréquente mais est fortement contestée. Cette sanction n'est efficace que si elle fait éprouver à l'élève transgresseur que tout manquement à la règle entraîne pour lui un commencement de désocialisation. Exclure un élève en rupture familiale, de quartier ou d'école, c'est prendre le risque d'amplifier le procès de désocialisation ; l'exclusion devient violence.

Les Anglo-Saxons ont mis au point une procédure d'exclusion-inclusion qui consiste à exclure les élèves des activités de la classe et de l'établissement, tout en les gardant au sein de l'établissement. L'idée est que le temps de l'exclusion ne devienne pas un temps de vide. Cela demande un lieu pour accueillir ces élèves (pas une salle de classe) et du personnel qui puisse encadrer et accompagner les élèves.

Sanctionner, c'est être attentif à celui que l'on sanctionne, attentif au groupe qui attend que la justice soit rendue ; c'est aussi dire les places et les responsabilités de chacun, organiser le suivi. La sanction est un travail de langage.

Chapitre 3 : la nouvelle législation scolaire

I. Les enjeux de la réforme

La réforme de juillet 2000 porte sur les procédures disciplinaires et le règlement intérieur des établissements du second degré. Le texte permet de rationaliser l'exercice de la sanction en clarifiant les principes de sa décision et les modalités d'exécution.

Le conseil de discipline devient l'instance qui gère les sanctions. Il a les mêmes attributions que le chef d'établissement et peut prononcer l'ensemble des sanctions inscrites au RI. Toute sanction est effacée du dossier au terme de la scolarité, mise en place du sursis et l'encouragement à recourir aux procédures de réparation, la réintégration des élèves exclus par un suivi...

II. Punitons scolaires et sanctions disciplinaires

Il faut faire la distinction entre des **punitons scolaires**, qui sont des mesures d'ordre inférieur, qui concernent des manquements mineurs, des perturbations... et qui peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et d'enseignement ; il s'agit de retenue, d'excuses orales ou écrites, de devoirs supplémentaires... indiquées au RI. Et des **sanctions disciplinaires** qui répondent aux manquements graves et aux atteintes aux personnes et aux biens. Elles relèvent du chef d'établissement ou du conseil de discipline et doivent impérativement respecter **4 grands principes du droit pénal** :

Le principe de proportionnalité des sanctions : la sanction doit être proportionnelle à la gravité de l'acte commis. Ce principe garantit une réponse disciplinaire adéquate à la gravité de l'acte répréhensible.

Le principe d'individuation des sanctions : une sanction pour une personne, elle est individuelle et ne peut en aucun cas être collective. Il faut tenir compte de la responsabilité de chacun, de son âge, de ses antécédents, de son implication...

Le principe de légalité des sanctions et des procédures : inscrites au RI, cela exige que chacun connaisse le RI pour savoir ce qu'il encourt en cas de transgression. Ce principe implique que nul ne peut être puni pour ce qui n'est pas expressément interdit.

Le principe du contradictoire : toutes les parties en causes peuvent être entendues, chacun doit pouvoir s'expliquer et se défendre. L'élève peut se faire assister de la personne de son choix pour faire valoir son point de vue.

« Toute sanction doit être motivée et expliquée ».

III. La désacralisation de l'ordre scolaire

L'indiscipline moderne est plus de l'ordre du climat, d'une ambiance, que le résultat de transgressions clairement identifiables. Elle est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tendent moins à bousculer et à renverser qu'à diluer et subvertir le cadre normatif.