

« L'action de punir, comme toute action, ne se justifie que s'il en résulte 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, *Le fondement de la morale* (1993)

Les principes élémentaires du droit

(d'après Bernard Defrance, extrait de « *La construction de la loi à l'école* »¹)

Inventaire de ces principes élémentaires, qui ne se discutent pas puisqu'ils sont ce qui permet qu'il y ait du droit et donc de la discussion.

Premier principe : la loi est la même pour tous. Évident : si ce n'était pas le cas, il n'y aurait que des "lois" privées, c'est-à-dire des privilèges, c'est-à-dire absence de loi.

Deuxième principe : toute infraction entraîne punition et réparation. C'est du droit pénal : toute infraction mérite punition à l'égard de la société, et réparation à l'égard de la victime ou des victimes. Cependant, le droit pénal établit des distinctions entre les majeurs et les mineurs : un mineur sera condamné moins lourdement pour une même infraction qu'un majeur.

Troisième principe : nul n'est censé ignorer la loi. Le problème est que précisément ce principe n'est applicable qu'à partir de la majorité civique. Et donc, avant 18 ans, j'ai encore le droit d'être ignorant de la loi. Dans son principe même, l'école est la *première société* dans laquelle entrent les enfants et, en même temps, la *dernière* société, le dernier lieu social où ils ont encore le droit d'être ignorants puisque, précisément, ils viennent à l'école pour combler leurs ignorances, pas seulement des savoirs mais aussi de la loi. Nous avons un peu trop tendance, dans notre pratique quotidienne d'enseignant, à supposer que les élèves devraient déjà savoir ce que, précisément, ils viennent apprendre à l'école. C'est vrai non seulement du point de vue de l'acquisition des savoirs, *des* disciplines, mais aussi de *la* discipline, c'est-à-dire de l'ordre, de la loi. Nous sommes souvent surpris de ce que les élèves n'ont pas intériorisé un certain nombre de normes de comportements que nous considérons comme "normales" ou évidentes, et l'hétérogénéité des comportements dans un même classe nous pose des problèmes tout à fait considérables, tout autant que l'hétérogénéité culturelle ou de niveaux de connaissances. Nous oublions tout simplement qu'à l'école l'ignorance est légitime, l'ignorance de la loi également puisqu'on y vient précisément pour la combler.

Quatrième principe : nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même. C'est un principe fondamental du droit. Seule exception, donc, en France, l'injonction thérapeutique en cas de toxicomanie. Mais, dans notre droit positif, c'est la seule exception. Ainsi, l'élève qui dort sur sa table et qui ne dérange personne pendant que je suis en train de faire cours, ne porte tort qu'à lui-même et ne peut donc pas faire l'objet de sanctions "pénales" de ce fait.

Cinquième principe : nul ne peut se faire justice à lui-même. C'est le principe qui interdit la vengeance et oblige à en passer par un tiers non impliqué pour régler le litige ou punir l'infraction. Sauf, bien entendu, s'il n'existe aucun autre recours possible (le cas de légitime défense d'une part, et de l'épuisement de toutes les voies de droit, d'autre part). Ça, c'est une chose que nous savons faire, rappeler au bagarreur de la cour de récréation qui réagit par le coup de poing à l'insulte par exemple, qu'il n'a pas le droit de se venger lui-même ! Qu'il doit avoir recours au surveillant, au conseiller d'éducation, au professeur pour faire rétablir son droit s'il a été lésé par un camarade. Mais, dans ma classe, lorsqu'un élève perturbe *mon* cours, m'injurie, ou se livre à une autre activité que celle que j'ai prescrite, c'est moi qui punis, et même si ma punition est objectivement juste, comme c'est le même qui a été atteint par le désordre et qui punit, cette punition ne peut être ressentie par l'élève que comme la vengeance de celui dont l'autorité a été momentanément bafouée. Ici aussi, le fonctionnement ordinaire de l'école contredit un des principes élémentaires du droit.

Sixième principe : nul ne peut être juge et partie, qui consiste en une autre formulation que le

¹Conférence introductive au Forum Ecolo, Université de Liège, mars 1995, <http://www.bernard-defrance.net/archives/artic/index.php?textesperso=114>

cinquième, et qui revient au même, et que je vais développer dans l'autre dimension de l'évaluation des savoirs et pas seulement dans celle de la sanction des comportements : *nul ne peut être juge et partie*. Ce n'est pas le magistrat qui a été cambriolé qui peut juger son cambrioleur, sinon le jugement est cassé. Or, dans ma classe, comme je viens de le dire, si des élèves ont des comportements déviants, c'est moi qui punis.

Septième principe : le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi, c'est aussi lui qui la fait avec les autres citoyens. Je n'ai pas le temps de montrer ici en quoi l'école réduit nos élèves à l'impuissance civique. Je sais simplement [...] que des enfants de 7, 8, 10 ans se révèlent capables d'organiser progressivement le temps, l'espace, les activités, de se donner les outils de l'accès aux savoirs et à la culture, de *régler* les conflits entre eux par la parole et non par la violence, et que donc, dans ces classes, l'éducation à la citoyenneté passe non par des "cours" de civisme ou de "morale", mais par une véritable mise en pratique de la loi, par une pratique quotidienne de la classe, par les méthodes mêmes d'appropriation des savoirs.

Les 5 niveaux de règles

(d'après Bernard Defrance, extrait de « *La construction de la loi à l'école* »)

Quant aux comportements, nous supposons trop souvent que les élèves devraient, par l'éducation familiale par exemple, ou par une sorte d'évidence "naturelle", adhérer à un certain nombre de normes de comportement, auxquelles ils n'adhèrent précisément plus du tout !

Là aussi, il est tout à fait possible à n'importe quel acteur du système éducatif, et on peut aussi introduire cela dans les textes officiels bien sûr, de distinguer, dans l'élaboration d'un règlement intérieur d'établissement ou de classe, les différents niveaux de règles, ce qui se discute et ce qui ne se discute pas encore ou pas du tout. Quels sont, sommairement, ces différents niveaux de règles ?

Tout d'abord, le premier niveau : ce qu'on peut appeler l'arbitraire personnel, les caractères individuels, les manières d'être. J'ai le droit d'être ce que je suis, les élèves ont le droit d'être ce qu'ils sont. La question étant alors d'articuler ces personnalités singulières et de formuler les *demandes réciproques* qui nous permettront par exemple de demander aux élèves : « *Je ne supporte guère le spectacle d'un troupeau de ruminants en classe, et donc je vous demande de ne pas manger de chewing-gum quand vous avez cours avec moi* » et, bien entendu, les élèves peuvent eux aussi formuler leurs demandes à mon égard : nous ajusterons nos manies réciproques !

Deuxième niveau : c'est celui, immense, des coutumes, de la politesse, des rituels sociaux, tout ce qui dans l'existence ordinaire, le plus simplement du monde, met de "l'huile dans les rouages" et qui renvoie souvent à des origines très archaïques, qui remontent à la nuit des temps. Pourquoi, par exemple, se serre-t-on la main pour se dire bonjour, souvent tous les matins ? Eh bien, en tendant à l'autre la main droite ouverte, je lui montre : « Regarde, je ne porte pas d'armes, faisons la paix, au moins pour la journée ». On peut aussi expliquer la casquette, par exemple ; la "scène de la casquette" devient aujourd'hui en France un grand classique des motifs de punition : « Deux heures de colle : a refusé d'enlever sa casquette » ! La fourchette, c'est une petite fourche, la trompette c'est une petite trompe, la casquette c'est un petit casque, et on met un casque pour aller à la guerre... On peut expliquer cela dans la classe, et le gamin qui garde sa casquette sur la tête peut comprendre tout à coup, ou peut comprendre éventuellement, de quoi il s'agit.

Troisième niveau : c'est le niveau des règles techniques ; s'il y a un seul robinet pour se laver les mains après l'atelier de peinture, il y a tout à fait intérêt à ce qu'il y ait une règle précise pour se laver les mains ! Dans des classes maternelles et primaires, c'est par ces questions apparemment dérisoires que passe l'éducation à la liberté : les règles techniques me permettent d'accéder à des pouvoirs réels, à l'efficacité de l'action, à la liberté. *Si je veux* faire du piano, parler tout simplement ! faire n'importe quoi, *alors je dois* apprendre à maîtriser les règles du solfège, de la technique pianistique, du langage parlé, des fabrications, et *alors je peux* m'exprimer par le piano, la parole ou la sculpture, en totale et infinie liberté. Obéir à la règle, à la loi, rend libre.

Quatrième niveau : c'est celui des règles morales, des "valeurs", qui sont parfois difficiles à distinguer des règles de simple politesse ou des principes du cinquième niveau ; on peut simplement observer qu'elles se discutent et qu'elles évoluent. En France, il y a à peine trente ans, une femme se faisant avorter était passible de la Cour d'Assises... [...] Donc les règles morales elles-mêmes, nos codes, civil et pénal, évoluent...

Dans ces quatre niveaux [...] **tout se discute, doit être discuté**, les règles de ma classe doivent être remises en chantier dès que de nouveaux élèves y entrent, je dois toujours refaire ce travail d'explicitation, dans la pratique et pas seulement les discours, et sans ce *travail* il ne peut être question d'instruction et d'éducation.

Quant au **cinquième niveau**, il s'agit des principes *éthiques*, c'est-à-dire de ce qui ne se discute pas, parce que ce sont ces principes qui permettent justement qu'il y ait discussion. L'interdit de la violence ne se discute pas, démocratiquement ou "majoritairement", puisqu'il est précisément ce qui permet la discussion. [...] Donc, à ce cinquième niveau, il s'agit bien de **principes qui ne se discutent pas**. L'interdit de la violence puisqu'il permet la discussion ; l'interdit de l'inceste parce qu'il permet la distance, la séparation de l'autre qui, en interdisant la *fusion-confusion*, autorise la constitution du sujet et donc la rencontre de l'autre ; de même les interdits du cannibalisme et du parasitisme... Tous ces interdits fondateurs sont formulés négativement, ils ne me disent pas ce qu'il faut que je fasse, mais seulement ce que je n'ai jamais le droit de faire, si je veux pouvoir *faire*, précisément.

La sanction éducative

d'après Eirick Prairat²

Pour qu'une sanction soit éducative, elle doit poursuivre **trois finalités** :

1. Tout d'abord une fin politique : une sanction ne doit pas chercher à entretenir un rapport d'emprise de l'adulte sur l'élève, elle doit au contraire rappeler que la loi est une instance impersonnelle.
2. **Une fin éthique également** : elle doit apprendre à l'enfant, immergé dans un espace social, que ses actes ont des conséquences auxquelles il doit répondre.
3. **Enfin, un objectif psychologique** : une sanction doit être un coup d'arrêt. Elle doit marquer une limite dans un fantasme de toute puissance, une dérive violente ou une attitude régressive.

Les quatre grands principes structurants

La question des fins clarifiée, il est possible d'énoncer les grands principes qui dessinent la figure d'une sanction éducative. Bien sûr, le contenu et les modalités d'application de ces principes varient selon l'âge, ils n'en demeurent pas moins des invariants en tant que principes structurants.

Un principe de signification

Cela signifie déjà que la sanction éducative s'adresse à un individu et non à un groupe. Elle est individuelle et non collective. Les Anciens déconseillaient déjà la sanction collective, c'était à leurs yeux prendre le risque de se mettre à dos la classe dans son ensemble. Question de prudence. Les nouveaux pédagogues ont dénoncé pour d'autres raisons cette modalité punitive. Aujourd'hui, on invoque une règle élémentaire de droit pénal pour disqualifier la sanction collective en affirmant que nul ne peut être inquiété pour un acte qu'il n'a pas commis ou dont il n'est pas complice.

Sanction orientée vers un individu ; mieux, sanction qui s'adresse à un sujet. Cela renvoie à deux exigences : une exigence négative et une exigence positive. L'exigence négative consiste à renoncer aux mises en scène spectaculaires, à toutes les formes punitives exemplaires et édifiantes. Cela ne signifie pas que l'on doit se priver des formes qui travaillent le symbolique. La solennité a toute sa place lorsque les circonstances l'exigent. En d'autres termes, il faut parier sur la gravité et non sur le drame. La dramatisation vise la sensibilité, le pathos de l'existence ; la gravité est appel à la raison, à la réflexion, elle vise le logos de l'existence. Bien sûr, la gravité s'inscrit dans l'ordre du sensible (gestes, postures, mimiques, ...) mais elle n'y séjourne pas ; elle s'appuie sur celui-ci pour en sortir car elle est amorce d'une annonce.

D'où la seconde exigence, dialectiquement liée à la première ; la sanction appelle la parole. « *La peine doit être inaugurée par une parole* » (p.156) écrivent Antoine Garapon et Denis Salas (1995) car elle n'a de sens que dans la perspective d'une réinscription du sujet dans l'ordre du symbolique. Revenir sur la

²Conférence : http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=1266

transgression et ses conséquences, demander, écouter mais aussi expliquer ce qui est inacceptable. Sanctionner sans s'assurer que la sanction soit comprise ou puisse être, tôt ou tard, comprise est tout simplement sévir (saevus signifie cruel). Le "faire-comprendre" est un principe régulateur de l'action éducative (Reboul, 1990).

Pas de sanction appliquée qui ne soit expliquée. Pourquoi privilégier la parole ? Pourquoi ne pas plaider pour la sanction automatique ou la peine mimétique qui sont, elles aussi, des manières d'articuler la sanction à la transgression par un lien temporel ou formel ? Parce que la parole a un statut particulier, elle lie et délie en même temps. Au plan du sens, elle relie la sanction à la transgression, elle fait un pont symbolique entre les deux actes ; au plan pratique, elle met la sanction à distance de la transgression et l'empêche ainsi d'être une simple vengeance. C'est précisément parce que la vengeance est l'acte silencieux par excellence que la sanction s'annonce et se parle. Dans les cas de transgression grave, il est pertinent de ritualiser ce moment de parole, d'en faire selon le mot de Paul Ricoeur (1995) "une cérémonie de langage" (p.198).

Un principe d'objectivation

La sanction porte sur des actes. On sanctionne une tricherie et jamais un tricheur. Cette distinction du faire et de l'être est l'essentiel. La sanction éducative se borne et donc préserve le puni, la faute est manquement et non manque de l'être. Le punisseur punit donc l'indignité de l'acte.

Ce principe mérite moins de commentaires que le précédent. La faute inscrite au coeur de cette double modalité constitutive de notre existence sociale (le "vivre avec" et le "vivre devant") n'est pas manque mais manquement à une objectivité établie. Elle n'est pas un "en soi", un défaut à chercher dans l'intériorité d'un sujet mais un acte défectueux. La faute inscrite dans l'espace socialisé des droits et des interdits devient une transgression. On sanctionne des faire-contre, des passages à l'acte, des actes attentatoires à l'ordre commun. On ne punit 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, on ne punit pas un tricheur mais une tricherie.

La sanction n'est donc pas incompatible avec la dignité éducative puisqu'elle ne sanctionne que l'indignité d'un comportement. S'en tenir aux actes répréhensibles est non seulement un principe d'objectivation (comment sanctionner des intentions qui ne se sont pas objectivées ?) mais aussi un principe de préservation qui demande, au plan pratique, ce que Haim Ginott (1971) a appelé dans ces travaux sur la discipline une "communication congruente". Dans la relation dialogique congruente, l'adulte centre son intervention sur la situation et se refuse à tout discours sur le caractère ou la personnalité de l'enfant. L'éducateur congruent ferme ainsi la porte aux procès d'intention, aux effets d'étiquetage et à toutes les formes de stigmatisation qui bien souvent condamnent le fautif à la réitération en l'enfermant dans une nature. La sanction éducative restreint le domaine du punissable pour ne pas avoir à se perdre dans les supputations malignes et les accusations infondées.

Un principe de privation

La sanction éducative prend une forme privative, elle peut déjà être privation de l'exercice d'un droit, au sens juridique du terme. Proposition qui n'a de sens que si l'espace éducatif décline de manière lisible les droits et les obligations de chacun. S'il est bon que les règles de vie fixent avec clarté les obligations et les interdictions, il n'est pas bon en revanche qu'elles se résument à une liste d'interdits car le travail de socialisation doit s'inscrire dans un espace marqué par le pôle des interdits et celui des licences. C'est cette tension qui permet, au plan pratique, l'émergence d'une liberté d'action effective et, au plan symbolique, le dépassement de l'oscillation paralysante entre l'illusion de toute puissance et l'angoisse d'impuissance.

Privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire... Il s'agit, plus largement, de priver le contrevenant des avantages de la communauté. La sanction compromet les droits, les occasions et les opportunités, elle restreint les possibles ; d'un mot elle diminue momentanément la capacité d'agir. Son ressort n'est pas l'humiliation mais la frustration. Mais ce troisième principe n'est pas suffisant car la sanction ne doit pas être un mal de passion, une pure passivité, elle doit comporter une part d'activité pour s'inscrire dans une dynamique de reconstruction du lien social.

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. Généralement,

le coupable n'y pense pas, il faut l'inciter, lui faire comprendre ou sentir que ce geste est aussi un signe. Il peut prendre différentes formes : une petite déclaration, un mot d'excuse, un engagement... La sanction peut aussi s'accompagner, voire se réduire à un acte de réparation.

Réparer : c'est remettre en état, refaire, raccommoder. C'est aussi compenser. C'est à Melanie Klein que revient le mérite d'avoir introduit la notion de réparation comme concept clinique pour désigner un mécanisme inhérent à la position dépressive. Selon cet auteur, l'enfant est très tôt confronté à la peur inconsciente de l'anéantissement, à des pulsions persécutrices qui sont des fantasmes de destruction, de mise en pièces et de dévoration. Face à ses pulsions morbides, l'enfant est envahi par l'angoisse et la culpabilité d'avoir détérioré l'objet d'amour (la mère). Craignant de perdre l'amour en même temps que l'objet, l'enfant désire annuler le mal qu'il a fait. A l'origine de la tendance réparatrice se trouvent donc la peur de perdre l'amour et le sentiment de culpabilité qui l'accompagne. La réparation est une tentative d'apaisement et d'élaboration des pulsions, un processus de maturation qui se fonde sur la reconnaissance de la souffrance causée. C'est en ce sens que les procédures réparatoires nous intéressent car celui qui manifeste le désir de réparer est en position de responsabilité par rapport à ses actes. Il les reconnaît et les assume.

Le besoin de réparer est aussi le désir de se réparer. La dialectique réparer/se réparer est bien réelle car l'objet réparé ne revient jamais à l'état antérieur ; il est autre, il est créé à nouveau. C'est en recréant l'objet que le fautif se recrée lui-même. La réparation est, en ce sens, un mouvement de construction du moi. Réparer, c'est aussi être en position de reconnaissance par rapport à autrui car si l'on répare quelque chose, on répare aussi et d'abord à quelqu'un. La réparation est orientée vers "un autrui". Avoir recours à une procédure réparatoire, c'est au-delà du face-à-face punisseur-puni introduire une tierce personne qui est la victime. C'est à elle que s'adresse la réparation. En ce sens, on peut dire qu'une sanction éducative est une sanction reconstructive car elle tend à retisser les fils et à renouer le lien social, un instant blessé.

Dans quels cas une sanction n'est-elle pas éducative ?

Lorsqu'elle est jugée excessive, humiliante ou imprévisible. Ou bien encore lorsqu'elle est une pure réaction de colère, un acte silencieux ou une tactique pour réaffirmer une attitude de domination et de maîtrise de l'adulte.

Comment faire accepter la notion de sanction par des adolescents très alertés sur les "injustices" et les "abus de pouvoir" ?

Travailler sur la sanction, c'est aussi travailler, en amont, sur la loi (qui, dans le cadre scolaire est dictée par le règlement intérieur, NDLR). Il est important que les élèves comprennent que nous ne vivons avec autrui – "avec" et non "à côté" – que si nous vivons ensemble devant la loi. La loi n'est pas seulement une limite, c'est aussi un lien. Elle doit donc être claire et lisible pour rendre la sanction prévisible. En tant qu'enseignant, il faut donc s'engager dans la difficile expérience de la construction de la loi avec les élèves. Comment faire ? Le plus important, peut-être, est de leur montrer que le lieu de la loi est un tiers-lieu, un lieu vide. Je veux dire par là que l'adulte n'est pas la loi, il ne l'incarne pas ; il est simplement le garant d'une instance qui s'applique aussi à lui. L'enfant doit sentir que l'adulte vit aussi dans un monde de contraintes et d'obligations; qu'il ne fait pas tout ce qu'il veut; qu'il est, lui aussi, pris dans une dialectique des droits et des obligations.

Qu'est-il indispensable de garder à l'esprit au moment de sanctionner un enfant ?

Punir nous met en face de nos fragilités. C'est aussi une prérogative exorbitante. Tendre à ne pas nuire, voilà une maxime qui peut guider l'action éducative. Sans quoi les conséquences sur l'enfant peuvent être très différentes ; cela peut aller du repli sur soi jusqu'à l'agressivité. Sanctionner n'est jamais simple ; c'est un art de l'équilibre et de la mesure. D'où la célèbre formule de Freud : "l'éducation doit chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration".