

Penser la sanction

Eirick Prairat

Après un bref rappel de ce qu'a été la sanction dans l'éducation traditionnelle, l'auteur propose la notion de sanction éducative. Il en précise les visées et les caractéristiques. Enfin, il débusque l'aporie d'une parfaite rationalité de celle-ci et invite alors à l'intelligence plutôt qu'à la froide raison. Même investi des plus beaux principes, l'éducateur restera toujours un éducateur contrarié, c'est-à-dire jamais assuré, le moment venu, de sanctionner avec justice et justesse. Sans doute convient-il alors de ne pas être trop inéquitable ou trop injuste et de tenir pour principe éthique une maxime négative : « ne pas nuire ».

Dans la première partie de cet article, nous ne distinguons pas la sanction de la punition. La sanction (ou la punition) est entendue au sens large comme l'acte par lequel on rétribue un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe social constitué. Dans la seconde partie nous optons pour l'expression sanction éducative. Nous sommes alors proche de l'acception juridique puisque, pour nous, la sanction comporte une dimension punitive et une dimension réparatrice. Il va sans dire que les définitions posées ne sont ni des dogmes ni des absolus et qu'elles peuvent toujours être reprécisées, amendées ou tout sim-

plement réélaborées. N'oublions pas également que toute définition est déjà une prise de position théorique et qu'elle ne prend une portée heuristique que dans le déploiement d'une pensée.

L'UTOPIE D'UN UNIVERS ÉDUCATIF SANS CONTRAINTE

L'expérience des maîtres-camarades de Hambourg au début des années 20 sous l'impulsion de Berthold Otto et de Gustave Wynecken incarne

dans sa forme la plus achevée l'utopie d'un espace éducatif sans contrainte. Refus des structures, abolition des programmes, tout ce qui pouvait rappeler l'organisation traditionnelle fut banni. « Dès le premier jour, écrit Schmid qui rapporte cette étonnante expérience, (les maîtres) annoncèrent à leurs élèves qu'il n'existait plus de punition ni d'autre sanction, qu'il ne serait plus question d'interdiction ou d'un règlement quelconque qui pourrait les gêner dans l'usage de leur pleine liberté » (1). Les maîtres de Hambourg pensaient que seule la liberté, entendue comme absence de contrainte, pouvait faire émerger les trésors cachés de l'enfance. Les maîtres ne voulaient plus être des maîtres mais des camarades. « Nous voulons enfin commencer, dit l'un d'entre eux, à vivre fraternellement avec les enfants à l'école ; nous voulons vivre avec eux en vrais camarades » (2). L'échange intellectuel et l'amour devaient suffire puisqu'il s'agissait d'accompagner l'enfant sur la voie de son libre développement. L'expérience de Hambourg s'est terminée par un retentissant échec ; échec d'autant plus amer que pendant plus de dix ans, ces maîtres novateurs ont fait preuve d'un enthousiasme et d'une énergie peu communs. Zeidler, l'un des inspirateurs du projet, dut reconnaître, non sans tristesse, après plusieurs années d'expérience, que « partout où l'on se laissa guider par une confiance sans borne dans le tact des enfants, dans leur force de volonté, dans leur persévérance, dans la sûreté de leur instinct et dans la tolérance des individus à former une communauté... on vit se former des bandes d'indisciplinés » (3). L'expérience des communautés scolaires de Hambourg a définitivement scellé l'échec des pédagogies de l'abstention. La question n'est donc plus de savoir s'il faut sanctionner mais comment sanctionner. Il n'est peut-être pas inutile avant de présenter quelques orientations pour aujourd'hui de faire un petit détour par l'histoire.

ENTRE VIOLENCE ET PUNITION

En parcourant l'histoire des idées éducatives, de la naissance des collèges à l'émergence des pédagogies nouvelles, on peut relever quatre points qui ont fait l'objet d'un consensus assez large : la proscription de la colère, l'énonciation de ce au nom de quoi on punit, l'usage de sanc-

tions proportionnées et enfin un souci de modération. Présentons brièvement chacun de ces points.

Il faut bannir l'emportement et la colère

L'image du maître impassible qui châtie avec calme et sérénité a été l'une des images idéales du maître-punisseur pour des générations d'enseignants. « Il est essentiel pour bien corriger, peut-on lire dans l'**Encyclopédie**, que le châtiement ne soit pas l'effet de la mauvaise humeur » (4). En cédant à la colère, le punisseur ne peut prétendre châtier dans une visée éducative car la punition faite dans un mouvement d'emportement n'est pas « pure », elle contient un mélange d'humeur, d'aversion et de ressentiment. L'exercice punitif qui vise l'amendement de l'enfant requiert comme critère impératif la maîtrise de soi. L'homme emporté ne punit pas, il se venge.

Nullum delictum sine lege, nulla poena sine lege

Si le thème de la colère a été une préoccupation quasi constante, la question de la loi a, elle aussi, accaparé les esprits. Il ne suffit pas, a-t-on vite remarqué, d'énoncer les motifs coupables et d'en montrer toutes les conséquences malheureuses juste avant de punir pour punir avec honnêteté. Il faut aussi expliciter les lois en vigueur hic et nunc. « On ne peut les châtier avec justice, remarquait Maria Edgeworth, qu'après leur avoir fait comprendre distinctement ce qui est mal ou défendu, et ce qui est bien ou permis » (5). Dans les collèges jésuites tout comme dans les petites écoles lassalliennes, les sentences coupables sont affichées au mur afin que chaque écolier sache ce que l'on attend de lui. En énonçant les lois, le magister indique une instance qui lui est extérieure et qui vaut pour tous. La punition n'est plus le caprice du prince.

Une sanction proportionnée

Une punition proportionnée à la gravité de la faute est une règle élémentaire de justice rétributive. L'archétype du talion trouva d'éminents défenseurs qui n'y voyaient nullement un principe de basse vengeance, mais une règle objective pour déterminer la juste peine. « Seule la loi du talion..., écrit Kant, peut fournir avec précision la qualité et la quantité de la peine ; toutes les

autres sont chancelantes et ne peuvent, en raison des considérations étrangères qui s'y mêlent, s'accorder avec la sentence de la pure et stricte justice » (6). La juste peine est donc celle qui se déduit entièrement de la faute sans considération extrinsèque. La punition analogique, dérivée de la peine du talion, a été une forme punitive très prisée dans les petites écoles car elle tend à établir une correspondance symbolique immédiate entre la nature de la faute et celle de la punition. Flétrir l'orgueilleux, priver le gourmand, battre le violent... la punition devient transparente à la faute, transparence du signe à ce qu'il signifie. L'arbitraire punitif semble s'estomper puisque la nature de la peine découle de la nature même de la faute. Punir le vol par l'amende, le retard par la retenue, le prétentieux par l'humiliation... punir par où l'on a péché. Toute punition est l'envers d'une faute de sorte que par un effet de symétrie inversée, l'élève peut deviner la punition qui le guette. Il ne peut penser la faute sans avoir présente à l'esprit la sanction qui lui correspond puisque l'une est inscrite, en pointillé, au cœur de l'autre.

Tendre vers la modération

Des dispositifs punitifs gradués (allant de la simple réprimande jusqu'à la fêrule ou le fouet), des possibilités de se rédimier ou de se faire pardonner, un recours aux châtiments corporels toujours strictement réglementé... Que ce soit chez les jésuites ou les oratoriens, les lassalliens ou les jansénistes de Port-Royal, pas un texte ne fait l'apologie de la violence brutale et incontrôlée. Certes il s'agit d'être ferme, sévère, mais que cette sévérité reste enclose dans les limites de ce que l'on juge raisonnable. Comment expliquer alors les dénonciations d'un Érasme ou d'un Montaigne ? Comment expliquer les indignations d'un Rollin ? C'est ici précisément que se mesure l'écart entre le dire et le faire, entre une histoire des idées et une histoire des pratiques. Quoi qu'il en soit de la réalité effective, on peut dire que la tradition philosophico-pédagogique, dans son ensemble et dans ses intentions, s'est ralliée à la proposition montaigniste d'une « sévère douceur » (attitude qui n'excluait pas le cas échéant le recours à la manière forte) (7).

On le voit, la pensée traditionnelle s'est attachée à distinguer punition et violence, elle s'est évertuée à éviter une confusion des genres dou-

blement préjudiciable : au bien de l'enfant d'une part et aux prérogatives de la fonction magistrale d'autre part. C'est une conception strictement répressive qui est théorisée de manière dominante jusqu'à la fin du XIX^e siècle. La sanction est là pour réprimer les défis à l'autorité et les écarts à la règle. Elle est, par essence, mise au pas et mise en forme.

D'ABORD PRÉCISER LA QUESTION DES FINS

Nous allons maintenant définir les contours de ce que nous appelons « sanction éducative ». Celle-ci ne doit pas être envisagée comme une parenthèse mais comme un moment dynamique dans le procès éducatif. Mais d'abord, il convient de préciser la question des fins. Quelles fins poursuit la sanction éducative ? Elle poursuit, nous semble-t-il, une triple fin : psychologique, éthique et politique.

Une fin psychologique : réconcilier un sujet divisé

Dans un article intitulé « Le problème économique du masochisme », Freud avance l'idée que l'on peut en certaines circonstances être travaillé par le sentiment d'un « besoin de punition » (8). « Ce besoin, commente Jean Bergeret, résulterait d'un état tensionnel particulièrement aigu entre le moi et le surmoi. Un certain sadisme du surmoi interviendrait alors pour conduire au paradoxe d'une satisfaction obtenue dans la souffrance » (9). On a justement remarqué que ce qui intéressait vraiment Freud n'était pas les actes punitifs en eux-mêmes, mais les fantasmes de punition. C'est Théodore Reik qui développa l'intuition freudienne. Il montra notamment comment la culpabilité peut se traduire en un « désir inconscient de châtimement » et comment ce dernier peut s'exprimer par des actes manqués s'il n'est pas explicitement satisfait (10). Après une action répréhensible, l'enfant peut, par exemple, se priver de dessert ou bien briser involontairement l'un de ses jouets préférés pour tenter de se délivrer de la culpabilité qui le submerge. C'est ce qui fait dire à Reik que « Le châtimement que la loi lui réserve lui semble un purgatoire par rapport à l'enfer des forces inconscientes de son être moral » (11). Cette idée d'une sanction qui libère est déjà

évoquée par Platon, mais c'est, reconnaissons-le, chez Freud et ses héritiers qu'elle prend une véritable consistance théorique, en se libérant de tout présupposé moral (12). La sanction peut donc être un moyen par lequel un enfant élabore sa culpabilité. « La culpabilité, note Mireille Cifali, peut conduire chacun... pour expier, à s'infliger les blessures les plus sévères, si aucune limite au pouvoir d'agresser n'est mise, vous resterez livrés à une culpabilité que vous essayerez d'expurger à vos dépens » (13). La sanction vise à réconcilier le fautif avec lui-même. Mais il importe de bien comprendre le processus psychologique complexe qui accompagne l'agression. Écoutons encore Mireille Cifali : « Dans son grandir, tout sujet se confronte à l'émergence de sa propre agressivité, à la peur qui l'envahit lorsqu'il passe à l'acte... Agresser enclenche la culpabilité et le désir de réparer, mais aussi la peur de représailles. De l'attaque s'ensuit invariablement la peur d'être attaqué... Et l'attaque étant la meilleure défense... » (14). Étrange cercle que l'absence de sanction ou le mal punir entretiennent et confortent. Toutes les sanctions en miroir, toutes les peines « mimétiques » ne peuvent que manquer leur but. Le mythe de l'expiation est tenace, peut-être est-il tout simplement « inéliminable ». Que la sanction soit proportionnelle à la faute, cela s'entend et nul ne le contestera, mais qu'elle soit le parfait symétrique de celle-ci, cela n'est guère souhaitable. La sanction n'est pas une contre-violence censée annuler une violence première mais un coup d'arrêt pour rompre avec la spirale du faire mal/se faire mal. Apaiser la culpabilité : oui, emplir le fantasme des représailles : sûrement pas ; la sanction éducative est là pour faire césure et ce n'est qu'ainsi qu'elle peut remplir son office c'est-à-dire réconcilier un sujet divisé avec lui-même.

Une fin éthique : aider à un moment donné un sujet singulier à advenir

Elle est un moyen de promouvoir l'émergence de la liberté en imputant à un sujet les conséquences de ses actes. Philippe Meirieu a clairement expliqué les effets positifs de cette imputation. « Sanctionner, écrit-il, 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, stricto sensu, au moment où elle est faite, un leurre – puisque l'enfant n'est précisément pas déjà éduqué – 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... Mais le fait de lui attribuer la responsabilité de ses actes le mettra, en quelque sorte, en situation de s'interroger progressivement sur ceux-ci et d'en être, de plus en plus, le véritable auteur. Plus radicalement, peut-être, en anticipant une situation sociale future on anticipe le sujet libre et on lui permet d'advenir » (15). C'est en pariant sur la liberté d'autrui qu'on l'actualise. La sanction possibilise en l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective. On le voit, rien de pire que le silence en cas de transgression de la loi. « Il importe de toujours rétablir les limites, de reformuler à chaque fois les interdits structurants. Même si on renonce à toute rétorsion, à toute punition, ne faisons pas silence sur ce qui s'est passé. A chaque fois, on a à signifier que l'acte a été entendu, son responsable reconnu... » (16). Le mal, comme on l'a souvent et justement dit, est moins la transgression en elle-même que l'ignorance de la transgression. Il est donc important que l'éducateur ait intégré la normalité de l'enfant opposant, de l'enfant qui cherche à transgresser la limite. Si l'adulte interprète un comportement rebelle comme un geste où l'enfant « veut sa peau » parce qu'« il ne l'aime pas », alors il ressentira une blessure narcissique l'empêchant d'aborder sereinement et efficacement la situation conflictuelle (17).

Une fin politique : réhabiliter l'instance de la loi garante du vivre ensemble

Il n'y a pas de « vivre avec » (autrui) qui ne soit articulé à un « vivre devant » (la loi). « La socialité, écrit André Clair, ne peut être pensée comme ferme et permanente que sur le fond de quelque chose de transsubjectif » (18). Et ce trans-subjectif, c'est la loi. La sanction vise donc à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence du maître. « La punition d'un enfant, écrit pourtant Jean Bergeret, survient souvent comme la nécessité pour l'adulte de récupérer narcissiquement son emprise et sa violence sur l'enfant. » (19). Or une punition qui se prétend éducative ne peut être utilisée comme une stratégie de réactivation du pouvoir magistral, elle ne peut que réaffirmer la centralité de la loi, que rappeler la valeur d'ins-

tance qui permet à un « je » et à un « tu » de devenir un « nous ». La sanction rappelle que les lois que nous nous sommes données ne peuvent être impunément ignorées et/ou violées. « Pourquoi des sanctions ? » s'interrogent Fernand Oury et Aïda Vasquez dans **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. « Simplement, poursuivent-ils, parce que la loi décidée en commun ne peut être mise en question n'importe comment et n'importe quand par un individu sans provoquer une réaction. Si cette loi n'est pas réaffirmée nettement, on court le risque de voir ledit groupe se détériorer rapidement en un magma ; béton bloqué par les inhibitions, soupe à l'anxiété avec agressivités, régressions, voire passages à l'acte incontrôlables » (20). Telle est la finalité politique de la sanction : rappeler la loi pour préserver l'identité du groupe.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA SANCTION ÉDUCATIVE

Maintenant et seulement maintenant il est possible d'énoncer quelques grandes orientations qui dessinent la figure d'une véritable sanction éducative. Nous ferons quatre propositions.

La sanction éducative s'adresse à un sujet

Cela signifie déjà qu'elle s'adresse à un individu et non à un groupe. La sanction éducative est individuelle et non collective. Le père Jouvency, il y a quelques siècles déjà, déconseillait la sanction collective, c'était à ses yeux prendre le risque de se mettre à dos la classe dans son ensemble. Question de prudence. Aujourd'hui on invoque plus volontiers le droit pour discréditer 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. Tenons tout simplement pour règle que dans un espace éducatif il n'y a de responsabilité qu'individuelle. 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 au spectaculaire, à toutes les formes punitives qui veulent édifier ou prévenir une éventuelle instabilité. La sanction éducative ne s'inscrit pas dans une logique de dissuasion. La politique de

l'exemple lui est étrangère. Elle ne prétend pas désamorcer des désordres à venir. Certes, toute faute enferrme en elle un principe de contagiosité, tout fautif peut se parer aux yeux de ses pairs de l'auréole du rebelle. Il nous faut cependant, à défaut de pouvoir l'appliquer en toutes circonstances, garder présente à l'esprit la recommandation de Kant selon laquelle on ne peut traiter un coupable comme un simple moyen (21). Renoncer au spectaculaire mais non au solennel. Récuser les mises en scène qui cultivent l'imaginaire sans pour autant se priver des formes qui travaillent le symbolique. Dans certaines écoles québécoises, l'élève exclu demande par écrit et avec le plus grand sérieux à son professeur et à ses condisciples l'autorisation de revenir en classe. Bannir le spectaculaire ne signifie donc pas refuser la gravité surtout lorsque les circonstances le réclament. La seconde exigence est positive : la sanction appelle la parole. « La peine doit être inaugurée par une parole », écrivent Antoine Garapon et Denis Salas car « la souffrance de la peine n'a... de sens que dans la perspective de la réinscription dans le symbolique... » (22). Toute sanction appliquée doit être une sanction expliquée. Revenir sur la transgression et ses conséquences, demander, écouter mais aussi expliquer ce que l'on refuse, car sanctionner sans s'assurer que la sanction soit comprise (ou puisse être tôt ou tard comprise), c'est tout simplement sévir (saevus = cruel). « Toute punition qui n'est pas comprise est cruelle, remarquait Maria Edgeworth, puisqu'elle fait du mal sans qu'il en résulte un bien. » (23). Nous pourrions rappeler ici la parole de Simone de Beauvoir selon laquelle « Il n'y a pas de manière plus odieuse de punir un homme que de le contraindre à des actes auxquels on refuse de donner un sens » (24). La sanction éducative ne sera donc pas muette, car s'il y a, dans celle-ci, une intention qui dépasse l'acte et qui lui donne sens, c'est cette intention qui doit être clairement manifestée pour que l'enfant puisse faire retour sur lui-même. Une sanction éducative est toujours plus signifiante que pesante précisément parce qu'elle s'adresse à un sujet. On peut dire d'elle qu'elle est une réponse aux deux sens du terme, c'est-à-dire une réaction et une explication.

Cohérence, constance, on l'a souvent dit, et c'est juste, l'éducateur se doit d'être cohérent et constant, mais ne pourrait-on pas ajouter une nouvelle vertu. Le propos peut paraître icono-

claste mais il mérite, je crois, un peu d'attention. La posture éducative ne requiert-elle pas, précisément dans la perspective d'être ré pondante, la vertu de consistance ?

La sanction éducative porte sur des actes

La faute inscrite au cœur de cette double modalité constitutive de notre existence sociale (le « vivre avec » et le « vivre devant ») n'est plus manque mais manquement. Elle n'est plus un « en-soi », un défaut à chercher dans l'intériorité d'un sujet mais un acte défectueux. Plus de culpabilité interne, c'est-à-dire de faute coupée de l'action, l'erreur serait d'ailleurs de croire que la faute relève de l'être et non du faire. On punit des actes, des « faire-contre ». On ne punit pas l'intégrité d'une personne mais un acte particulier qui a été commis dans une situation particulière. On sanctionne un coupable pour son acte et non la personne par le biais d'une infraction. La sanction ne vise donc pas à annuler une intention et la volonté qui l'a suivie. Comment d'ailleurs punir une intention illicite qui n'a pas donné lieu à un commencement d'action illégale ? Cela est proprement impossible mais ce n'est pas cette seule considération qui nous invite à restreindre à la seule activité sociale l'objet du droit de punir. Cette restriction a priori préserve le sens même de l'acte éducatif car celui-ci se refuse à réduire l'être au faire et ne renonce jamais à croire en les ressources de l'être. La sanction n'est donc nullement incompatible avec la dignité éducative puisqu'elle ne sanctionne que l'indignité d'un comportement.

S'en tenir aux actes est donc non seulement un principe d'objectivation mais aussi un principe de préservation qui demande, au plan pratique, ce que Haim Ginott a appelé dans ses travaux sur la discipline une communication congruente (25). Dans un tel rapport dialogique, ce sont les sentiments de l'enfant à propos de la situation et de lui-même qui comptent. L'adulte centre son intervention sur la situation et se refuse à tous discours sur le caractère ou la personnalité de l'enfant. L'éducateur congruent ferme ainsi la porte aux procès d'intentions, aux effets d'étiquetage et à toutes les formes de stigmatisation qui bien souvent condamnent le fautif à la réitération en l'enfermant dans l'ordre névrotique du même.

La sanction éducative est privation de l'exercice d'un droit

Cette proposition n'a de sens que si l'espace éducatif est marqué du sceau de la loi, que s'il *décline de manière lisible les droits et les devoirs* de chacun. S'il est bon que les règles de vie de l'établissement signifient avec clarté des obligations et des 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 va permettre, 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... « Là existent des sanctions, écrivent Oury et Vasquez, essentiellement des « punitions » génératrices de frustrations ou de coupures qui ramènent à la réalité » (26). Le ressort de la sanction éducative est la frustration. Il convient donc d'en finir avec les pratiques humiliantes. On ne fait pas grandir en faisant honte. La honte, comme le précise le petit Robert, est « Le sentiment pénible de son infériorité, de son indignation ou de son humiliation devant autrui, de son abaissement dans l'opinion des autres ». On ne cultive pas la responsabilité en humiliant, la honte, comme l'a bien montré Erving Goffman, ouvre une faille dans l'identité personnelle du sujet (27). Au mieux, elle apprend à se conformer par la crainte du qu'en dira-t-on à une somme de règles et d'exigences objectives. On ne fonde pas une attitude éthique sur la honte.

Enfin, en référant la sanction à la privation d'un droit, dans un espace légalement marqué, on évite d'accréditer l'idée que la force prime le droit. Nous touchons là une difficulté essentielle qui avait préoccupé il y a presque trente ans déjà Henrich Meng lorsqu'il affirmait que même tendue vers l'équité la punition ne peut jamais complètement renier son origine, ni s'en défaire car elle se nourrit et s'appuie sur la force (28). Il s'agit de notre point de vue d'inverser la perspective. Non de bannir de manière systématique la contrainte comme modalité d'intervention (contrainte qui ne saurait être purement et simplement assimilée à une violence) mais de montrer clairement que la sanction s'origine dans la violation d'un droit

positif et ne saurait être pure réaffirmation des forces en présence. Aussi la définition de la sanction que donnait Rudolf Dreikurs dans son célèbre **Psychology in the Classroom (1968)** comme « L'action par laquelle l'enseignant cherche à exercer des représailles contre l'élève déviant et à lui montrer qui commande » ne saurait être recevable (29). 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. « Parce qu'elle est subie, la peine a quelque chose d'incompréhensible, voire de révoltant » écrit Olivier Reboul (30). Aussi est-il bon d'accompagner la sanction d'une mesure de réparation.

La sanction éducative comporte une procédure réparatoire

Réparer, au sens propre, consiste à « remettre en état, refaire, raccommoier ». Par exemple faire en sorte qu'un enfant qui a volontairement ou accidentellement cassé, renversé, sali quelque chose s'occupe lui-même des dégâts qu'il a causés. Il s'agit d'une réparation directe et matérielle, c'est la plus simple à mettre en œuvre, elle est d'ailleurs assez couramment pratiquée dans les lieux d'éducation. Ceci dit, la notion de réparation recouvre une autre acception, réparer c'est aussi « rétablir, effacer ou compenser ». C'est à Mélanie 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 (31). 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 de l'angoisse et de la culpabilité. Elle est un mécanisme 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 au point de vouloir les annuler. Notons aussi que celui qui veut réparer est aussi en position de reconnaissance par rapport à autrui car si l'on répare quelque chose, on répare aussi à quelqu'un. La réparation est orientée vers « un autrui ». Aussi 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. Autrui est le destinataire, il est aussi le médiateur, le détour qu'emprunte le fautif pour se reconstruire. Le besoin de réparer est aussi le désir de se réparer. Réparer implique donc un double mouvement vers l'autre et pour soi, et ce pour soi n'est rien d'autre que le désir de se pardonner à soi-même. 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. Il existe, on le devine, des dommages qui ne sont pas matériellement réparables, tout le génie de l'éducateur consiste alors à trouver et à mettre en place des équivalents symboliques opératoires. A l'école de la Neuville, l'élève qui a fait tort à autrui se doit de lui « payer un pot » ou de lui offrir un petit cadeau à l'épicerie. On ne peut mieux souligner ce passage de la dette au don. Ce que permet la procédure réparatoire en s'ouvrant à la victime, c'est un mouvement de retour, retour vers l'autre car, comme l'ont montré Oury et Vasquez, la seule dimension pénale de la sanction ne suffit pas toujours à resocialiser l'enfant. « Au lieu de travailler (pour vexer ceux qui l'ont exclu : réaction fréquente), le « proscrit » peut se buter, les automatismes de défense peuvent jouer. Rages ou désespoirs spectaculaires, sabotage de son propre travail « pour embêter le maître » : la liberté de ne plus travailler, voire l'interdiction de travailler, suffisent souvent à transformer ces attitudes. Ce conflit peut durer... Il y a là un risque à prendre : l'exclusion n'enseigne pas obligatoirement la socialité » (32). C'est pour cette raison que la sanction doit s'accompagner d'une mesure, d'un geste ou d'un signe en direction de la victime (ou du groupe). Bien sûr, en certaines circonstances, la sanction peut se réduire à une simple mesure de réparation, geste de bonne volonté pour signifier que l'on entend rester membre d'une socialisation.

L'APORIE DE LA RATIONALITÉ DE LA SANCTION

Principe de signification, principe d'objectivation, principe de privation-frustration, principe de réparation, telles sont, de notre point de vue, les grandes caractéristiques de la sanction éducative. Nous aurions pu compléter notre proposition en évoquant les règles de gradation et de proportionnalité. Nous aurions également pu souligner que la sanction éducative est tournée vers l'avenir. Elle s'exerce « non pas à cause du passé » mais « en vue de l'avenir » comme le dit Protagoras (33). *C'est entre autre pour cette raison que la punition-expiation ne fera jamais partie des sanctions positives. Elle est trop absorbée par la faute, trop tendue vers le passé pour accéder à la dignité d'une sanction éducative. Comme l'a bien vu Vladimir Jankélévitch, la punition expiatrice entend restaurer un statu quo, or on ne punit pas pour restaurer une virginité perdue (34). On punit pour ne plus avoir à punir. La sanction prépare l'enfant à devancer de façon symbolique les sanctions de la vie. « Nemo prudens punit quia peccatum est sed peccetur » disait Sénèque à la suite des Anciens (35). Sage maxime, l'homme prudent ne punit pas seulement parce qu'une faute a été commise mais aussi pour qu'elle ne soit plus jamais commise.*

Démagogie donc que les rhétoriques qui plaident pour une éducation sans sanction. Elles oublient les leçons de l'histoire, elles réitérent les utopies déçues du libertarisme et abandonnent aux autres la sanction (sanction sociale, sanction pénale, sanction policière...) (36). Il ne s'agit pas, *a contrario*, de faire l'apologie de la sanction. Éduquer, c'est tendre à limiter autant que faire se peut le recours à la sanction en faisant de l'espace éducatif un espace privilégié pour accéder à l'ordre de la parole et de la raison. Ceci étant, il subsistera toujours des moments de crise et de tension, des situations-limites qu'il faudra bien savoir traiter au mieux des intérêts du groupe et de l'enfant concerné.

Nous ne plaidons pas pour une sanction rationnelle mais pour une sanction intelligente, la sanction rationnelle est introuvable et nous n'aurons guère de peine à le montrer. La sanction s'adresse à un sujet, avons-nous dit, elle exige du sens, de la parole. Parole qui rassure, parole qui libère, parole qui guérit, les effets thérapeutiques de la parole ont été maintes fois évoqués, aussi recommander l'écoute et l'explication n'est guère original. Mais ce qu'il faut ici relever c'est que nous préconisons

la parole au moment même ou elle vient signifier son impuissance à régler un différend. « Homme de parole », « parlêtre », il nous faut toujours parier sur la parole même lorsque celle-ci vient à échouer, telle est notre paradoxale condition. La sanction éducative ne porte pas sur des intentions mais sur des actes, telle est notre seconde règle d'or. Mais qui ne voit que l'on ne sanctionne jamais un « acte pur ». Seul le jeune enfant, comme l'a bien montré Jean Piaget, évalue l'acte à l'aune de ses effets sans se soucier le moins du monde de l'intention qui le guide (37). Or, on ne saurait sanctionner une inadvertance ou une maladresse, ce qui peut faire l'objet d'une sanction c'est toujours un acte mais un acte nourri par... une intention malveillante. La sanction rationnelle est, on le voit, une fiction. Examinons pour finir de nous en convaincre nos deux derniers principes. La sanction éducative se présente, de manière essentielle, comme la privation de l'exercice d'un droit. Or, Fabrice Hervieu, dans un récent numéro du **Monde de l'éducation** présentait une école qui préconisait ce type de sanction et il ne manquait pas de souligner que « ce qui est psychologiquement très différent... ne l'est pas toujours dans les faits » (38). Dilemme de la forme, les plus beaux principes s'abîment en s'incarnant. Une sanction ne prend vraiment sens qu'en s'inscrivant dans un contexte éducatif plus large qui l'englobe et lui assigne une place dans le jeu des interactions qui tissent la trame sociale. Enfin, la sanction éducative doit comporter une mesure réparatrice. Bien des arguments, nous les avons exposés, militent en faveur d'une telle disposition. La réparation évite notamment à la sanction d'être un simple pâtir qui viendrait, dans un autre temps – le temps de la peine – annuler l'agir de la faute. « Cette passivité, note Ricœur, cette affectation, cette affliction n'arrive pas à la façon des contingences de la vie et de l'histoire, elle est ordonnée par un vouloir qui ainsi affecte un autre vouloir ; c'est le « faire subir » à l'origine du « subir » ; on dit ordonner la peine, infliger la peine, (cet) élément constitue le punir à l'origine du pénible » (39). La réparation est une manière de rompre avec la logique du subir, elle transforme la peine en un effort. Mais ne peut-on pas encore retourner l'argumentation, ne peut-on pas déceler une faille au cœur de la visée réparatrice ? « Elle maintient intact, écrit Monique Schneider à propos de la réparation, le fantasme d'avoir été soi-même destructeur de l'objet, confirmant ainsi le fantasme de toute puissance... L'issue permettant de reconverter et d'éla-

borer les pulsions destructrices exige peut-être un processus différent : faire le deuil de l'illusion de toute puissance et accepter qu'après le massacre actualisé dans le phantasme l'objet soit appréhendé comme vivant de sa vie propre. Une telle opération n'est concevable, précise-t-elle, que si la recherche analytique ne s'enferme pas dans les seules permutations affectant la vie fantasmatique du sujet » (40). Et si la réparation, tout au moins dans ses formes les plus immédiates et les plus symétriques, était précisément ce qui interdisait la nécessaire coupure dans la toute puissance ?

La sanction rationnelle n'existe pas. Ce que révèle toute réflexion sérieuse sur la question c'est sa dimension fondamentalement aporétique. Difficultés, contradictions, peut-être, celles-ci se résument-elles en une ultime difficulté que nous nommons contradiction pragmatique et que nous allons illustrer, par une anecdote.

L'ÉDUCATEUR : UN HOMME CONTRARIÉ

L'anecdote qui suit a été rapportée par un principal-adjoint de collègue. Elle est un précieux témoignage sur le talent que peuvent déployer certains éducateurs pour transformer des actes perturbateurs en une véritable leçon de civisme.

« Il est 15 h ce vendredi lorsque M. X, professeur de biologie, quitte sa classe de 5^e pour venir me trouver dans mon bureau. Sa blouse a été maculée d'encre et le coupable a refusé de se faire connaître. M. X qui a déjà de grosses difficultés dans la gestion de ses classes, semble très abattu.

Je décide d'intervenir auprès des élèves de sa classe afin de marquer la gravité de l'incident. J'indique aux élèves que si le responsable se déclare (j'évite d'utiliser le terme « se dénonce »), la sanction se gèrera à l'intérieur du collège. Si je suis obligé de faire ma recherche, la sanction sera beaucoup plus grave ; le professeur est présent, mais je lui ai demandé de ne pas intervenir. Très vite A. assume sa bêtise et, sur ma demande, présente ses excuses au prof. qui les accepte, un peu contraint puisque je lui pose la question. J'explique ensuite aux élèves que, malgré tout, je vais devoir trouver une sanction et je leur demande de m'« aider » à faire des propositions : pas de réaction... Je propose de faire à A ce qu'il

a fait au professeur c'est-à-dire de tacher sa blouse avec de l'encre. Murmures dans la classe... Dans le brouhaha qui suit ma proposition je distingue un timide « non ! ». Le garçon, soutenu par mes encouragements, explique que « ce n'est pas normal c'est pas parce qu'il a fait qu'on a le droit de lui faire pareil. « Intérieurement je me sens soulagé de cette intervention qui me donne l'occasion de disserter sur la Loi du Talion, la notion de vengeance et de justice : la peine de mort est-elle la réponse adéquate au crime de sang ? Je propose ensuite de renvoyer A. de cours pendant trois jours à quoi il m'est rétorqué que « c'est pas ça qui va arranger ses résultats, au contraire. » J'approuve. La classe propose alors de faire nettoyer la blouse : bonne idée, retenue, mais j'explique que la réparation n'est pas la sanction.

Je décide donc que Jean sera « collé » mercredi matin et qu'il devra se présenter à mon bureau à 16 h pendant une semaine » (41).

Ce principal punit avec intelligence et un grand tact psychologique. Or, rien ne nous garantit qu'au moment précis où nous allons intervenir nous allons être à la hauteur de la situation. Même l'éducateur investi des plus beaux principes restera toujours un éducateur contrarié, c'est-à-dire jamais assuré, le moment venu, de sanctionner avec justesse et justice. Contrarié aussi parce que la sanction sera peut-être comprise mais elle ne sera que très rarement admise. La sanction peut bien être différée, l'éducateur ne fera pas l'économie du « faire-face éthique ». « Pourquoi rêvons-nous tant, demande Philippe Meirieu, d'une éducation où la sanction soit bien présente mais sans qu'il y ait un éducateur pour l'infliger ? Pourquoi cherchons-nous désespérément à ce que des sanctions que nous jugeons nécessaires, indispensables même, adviennent au nom d'une simple « justice immanente » dans une « éducation naturelle » ? Que cherchons-nous à préserver là ? Que cherchons-nous à sauver ? Ne serait-ce pas parce que la sanction, transaction inévitablement imparfaite dans les choses humaines, nous met en face de notre propre fragilité et nous interroge sur notre légitimité même à éduquer ? » (42). Sans doute convient-il alors de ne pas être trop inéquitable ou trop injuste et de tenir pour principe éthique une maxime négative : « ne pas nuire ».

Eirick Prairat
UIFM de Lorraine - GECPAS

NOTES

- (1) J.R. Schmid, **Le maître-camarade et la pédagogie libertaire**. Paris, Librairie Maspéro, 1972, p. 32.
- (2) J.R. Schmid, **Opus cité**, p. 40.
- (3) Zeidler cité par Schmid, **Opus cité**, p.166.
- (4) **Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des Arts et des Métiers**, 1765, Tome XV, p. 573.
- (5) M. Edgeworth, **Éducation pratique**. Paris et Genève, Librairie J.J. Paschoud 1801, tome 1 p. 177.
- (6) E. Kant, **Métaphysique des mœurs, doctrine du droit**. Paris, Librairie philosophique Vrin, 1988. II, 1^{re} section, remarque E.
- (7) M. de Montaigne, **Essais**, Livre I, chapitre 26.
- (8) S. Freud, « Le problème économique du masochisme » in **Névrose, psychose et perversion**. Paris, PUF, 1973.
- (9) J. Bergeret, « Freud et la punition » in **Quand et comment punir les enfants ?** Paris, ESF, 1989, p. 18.
- (10) T. Reik, **Le besoin d'avouer, psychanalyse du crime et du châtiment**. Paris, Payot, 1973, p. 64.
- (11) T. Reik, **Opus cité**, p. 64.
- (12) Platon présente la thèse de la punition libératrice dans le **Gorgias**. Socrate explique notamment à Polos comment la punition « délivre » l'âme du mal de l'injustice.
- (13) M. Cifali, **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris, PUF, 1994, p. 100-101.
- (14) M. Cifali, **Opus cité**, p. 100.
- (15) Ph. Meirieu. **Le choix d'éduquer**. Paris, ESF, 1991, p. 66.
- (16) M. Cifali, **Opus cité**, p. 110.
- (17) Voir D. Drory, **Cris et châtements**. Paris et Bruxelles, de Boeck et Belin, 1997, p. 121.
- (18) A. Clair, « Deux catégories éthiques : le « vivre avec » et le « vivre devant ». **Éthique**, n° 9, 1993, p. 9.
- (19) J. Bergeret, **Article cité**, p. 22.
- (20) F. Oury et A. Vasquez, **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. Paris, Maspéro, 1991, p. 167.
- (21) E. Kant, **Opus cité**, II, 1^{re} section remarque E.
- (22) A. Garapon et D. Salas, « Pour une nouvelle intelligence de la peine » **Esprit**, n° 215, octobre 1995, p. 156.
- (23) M. Edgeworth, **Opus cité**, p. 176.
- (24) S. de Beauvoir cité par D. Drory, **Opus cité**, p. 120.
- (25) H. Ginott a développé cette idée de communication congruente dans trois ouvrages : **Between parent and child** New York (1965), **Between parent and teenager** New York Macmillan (1969) et **Teacher and child** New York Macmillan (1971). Il va sans dire qu'une attitude congruente ne s'improvise pas (et encore moins dans des situations émotionnellement fortes) et qu'elle doit faire l'objet d'une formation.
- (26) F. Oury et A. Vasquez, **Opus cité**, p. 167.
- (27) E. Goffman, **Stigmata les usages sociaux des handicaps**. Paris, Éditions de Minuit, 1993, p. 59 et 73-74.
- (28) H. Meng, **Contrainte et liberté dans l'éducation**. Paris, Privat, 1968, p. 18-19.
- (29) R. Dreikurs, **Psychology in the classroom**. New York, Harper and Row, 1968.
- (30) O. Reboul, **Les valeurs de l'éducation**. Paris. PUF, 1992, p. 54.
- (31) Mélanie Klein développe le concept de réparation dans plusieurs de ses ouvrages : **Envie et gratitude**, Gallimard, 1968, **Développement de la psychanalyse**. PUF, 1980 et **Essais de psychanalyse**. Payot, 1982. Précisons que la position dépressive fait suite à la position paranoïde. Celle-ci se met en place dès les premiers mois de la vie : le retrait du sein provoque chez l'enfant des pulsions agressives. L'objet est alors « détruit » et rejeté comme « mauvais sein ». C'est en introjectant l'objet détruit que l'enfant prend conscience qu'il est la source destructrice, ce qui le conduit à la position dépressive.
- (32) F. Oury et A. Vasquez, **Opus cité**, p. 168.
- (33) Platon, **Protagoras**, 324b.
- (34) V. Jankélévitch. **La mauvaise conscience**. Paris, Aubier-Montaigne, 1966, p. 114-115.
- (35) Sénèque, **De ira** 1, 16.
- (36) M. Vaillant, « Sanction et éducation ». **Pour**, n° 110-111, 1987, p. 115.
- (37) J. Piaget, **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris, PUF, 1985, 6^e édition, p. 92 et suivantes.
- (38) F. Hervieu, « Quand les enfants prennent la parole ». **Le Monde de l'Éducation**, mars 1996, p. 39. L'école en question est l'école George Sand située dans la ZEP Nantes-Nord.
- (39) P. Ricoeur, « l'interprétation du mythe de la peine » in **Le mythe de la peine**. Paris, Aubier - Montaigne, 1967, p. 24.
- (40) M. Schneider, « Réparation ». **Encyclopédie philosophique universelle**. Les notions, volume II, p. 2232.
- (41) **Absentéisme et violence à l'école**. CRDP Grenoble, 1995, p. 89-90.
- (42) Ph. Meirieu, Préface de l'ouvrage d'E. Prairat **La sanction**. Paris, L'Harmattan 1997, p. 9.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. (1995). – **La crise de la culture**. Paris : Gallimard.
- BERGERET J. (1989). – « Freud et la punition ». **Quand et comment punir les enfants**. Paris : ESF.
- CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- COUSINET C. (1956). – **Les sanctions**. Paris : École Nouvelle Française.
- DEFRANCE B. (1993). – **Sanctions et discipline à l'école**. Paris : Syros
- DOUET B. (1987). – **Discipline et punitions à l'école**. Paris : PUF.
- DURKHEIM E. (1963). – **L'éducation morale**. Paris : PUF.
- FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard.
- GIOLITTO P. (1986). – **Abécédaire et férule**. Paris : Imago.
- GRÉARD O. (1883). – **L'esprit de discipline dans l'éducation**. Paris : typographie Delalain.
- HOUSSAYE J. (1996). – **Autorité ou éducation**. Paris : ESF.
- IMBERT F. (1994). – **Médiation, institutions et loi dans la classe**. Paris : ESF.
- KANT E. (1989). – **Réflexions sur l'éducation**. Paris : Librairie Vrin.
- LOCKE J. (1821). – **De l'éducation des enfants**. Paris : Firmin-Didot.
- MEIRIEU Ph. (1991). – **Le choix d'éduquer**. Paris : ESF.
- OURY F., VASQUEZ A. (1991). – **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. Paris : Maspéro.
- PIAGET J. (1985). – **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris : PUF.
- PRAIRAT E. (1994). – **Éduquer et punir**. Nancy : PUN.
- PRAIRAT E. (1997). – **La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs**. Paris : L'Harmattan.
- RICOEUR P. (1967). – « L'interprétation du mythe de la peine ». **Le mythe de la peine**. Paris : Aubier-Montaigne.
- REIK T. (1973). – **Le besoin d'avouer, psychanalyse du crime et du châtement**. Paris : Payot.
- SCHMID J.R. (1972). – **Le maître-camarade et la pédagogie libertaire**. Paris : Maspéro.