

Une logique de la sanction éducative

Dans cet article, j'entends montrer comment la logique de la sanction éducative développée par Eirick Prairat¹ et, à sa suite, Élisabeth Maheu, les questions qu'elle amène à se poser tel un fil rouge, permettent d'aborder les questions de transgression et de sanction avec sérénité, flexibilité, respect humain, empathie.

Une précision s'impose : je ne suis ni travailleur social, ni psychologue, mais formateur d'adultes spécialisé dans le domaine de la résolution non-violente des conflits et de situations violentes. C'est mon travail fréquent auprès d'enseignants et de travailleurs sociaux qui m'a amené à m'intéresser de près aux questions de règles, transgressions et sanctions, ayant constaté que souvent c'est un mauvais usage de celles-ci par les professionnels qui entraîne les conflits qu'ils me décrivent en stage de formation.

L'animation de plusieurs dizaines de formations sur le thème de la « sanction éducative » m'a progressivement permis d'approfondir et d'affiner ma compréhension de ses tenants et aboutissants.

1. E. Prairat est (entre autres) Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine (Nancy 2), membre de l'Institut Universitaire de France. Élisabeth Maheu a été enseignante en collège, directrice de centres d'adolescents et formatrice à l'IUFM de Rouen ; elle est aussi membre de l'IFMAN. Cf. la bibliographie pour leurs ouvrages. Tous deux ont exclusivement travaillé dans le champ de l'éducation des enfants, et particulièrement de l'éducation scolaire.

Philippe Beck

Formateur d'adultes spécialisé sur les thèmes du conflit et de la violence, Médiateur et Coach
pbeck@formation3.ch

Les contextes, handicaps, histoires de vie, cultures institutionnelles auxquelles se confrontent les travailleurs sociaux sont si variés qu'il me paraît toujours périlleux de vouloir généraliser quoi que ce soit. Néanmoins, quelques constantes, ou du moins récurrences fréquentes, semblent s'offrir à la vue d'un observateur attentif :

- **Les usagers vivent un surcroît de contraintes** par rapport à la population générale : pour des résidents en institution, vie en commun avec des personnes qu'ils n'ont pas choisies (tant les éducateurs que les autres résidents), horaires contraints par la vie de groupe, choix très restreint d'activités professionnelles, intimité toute relative de la chambre ; pour des usagers « ambulatoires » de services sociaux ou socio-médicaux, imposition de rendez-vous, obligation de rendre des comptes... Pas étonnant que les transgressions soient particulièrement nombreuses !
- **Les usagers vivent en situation de faiblesse** par rapport aux travailleurs sociaux qui les entourent et, plus généralement, au public : dépendances diverses causées par le handicap mental, physique ou social, devoir d'obéissance aux travailleurs de l'institution, immaturité et manque de connaissances... Pas étonnant que la perception de ces faiblesses engendre souvent colère et rébellion, ou comportements manipulatoires, ou suradaptation ponctuée néanmoins de crises...
- **Les règles de vie ne sont pas toujours adaptées** : d'une part nombre d'institutions accueillent des clientèles fort variées (que ce soit pour y vivre ou pour une prestation de service) et les règles, communes à tous, sont parfois inappropriées à certaines personnes ; de plus il est fréquent que des institutions voient leur type de clientèle évoluer au fil du temps, sans qu'on pense forcément à adapter les règles de vie en conséquence... La violence institutionnelle est vite au rendez-vous !
- Dans nombre de handicaps mentaux, **la capacité de compréhension ou de mémorisation est restreinte**, dans une mesure d'ailleurs très variable ; cette diminution de capacités rend plus difficile l'exercice d'une sanction *éducative*, au point que celui-ci paraît quelquefois tout bonnement impossible aux travailleurs sociaux concernés. Alors que, dans l'éducation d'un enfant « normal », on parie sur sa capacité à comprendre demain la règle encore incomprise aujourd'hui, il n'en va pas de même avec des personnes au cerveau trop endommagé pour *progresser* de manière significative. Le risque est alors de baisser les bras, de renoncer à faire comprendre, à *éduquer*, au profit d'un simple *dressage*, d'une accumulation de réflexes pavloviens...²

“Comment garder le cap d'une autorité ferme, mais souple et bienveillante ?”

2. « L'acte éducatif [...] se refuse à réduire l'être au faire et ne renonce jamais à croire en les ressources de l'être. » Prairat, 1997, p. 126.

Bref : beaucoup de contraintes et de règles, pas forcément adaptées de surcroît, une faiblesse souvent ressentie douloureusement, des capacités intellectuelles parfois fort diminuées... Comment dès lors garder le cap d'une autorité ferme, mais souple et bienveillante ?

Je vous invite à une suite de questionnements, qu'il est sage de mener dans l'ordre ci-dessous.

I - LES RÈGLES

Voyons avant tout les règles comme des *repères*, des piliers structurant l'espace social et symbolique, bien plus que comme des *barrières* le restreignant. Repères dont la solidité est à assurer par les représentants de l'institution : c'est exactement le rôle de la *sanction*, « re-sanctification », re-solidification d'un repère menacé ou fissuré par une transgression. Et notons déjà combien il est normal que ladite solidité soit éprouvée et testée, *mise à l'épreuve*, par les usagers.

Les règles protègent et promeuvent avant tout des *valeurs* : « rentrer à 19 h 30 pour le repas pris en commun » engage à la convivialité d'un temps partagé, « respecter la personne et les biens des autres résidents » impose le respect d'autrui.

Parallèlement, les règles servent souvent à satisfaire des *besoins*, que ce soit ceux de la personne elle-même, ceux des autres résidents, ceux des travailleurs sociaux, ceux de l'institution... Besoins vitaux ou simples nécessités pratiques : la première règle du paragraphe précédent simplifie l'organisation des repas et rassure l'équipe éducative sur la présence de tous ; le second exemple assure, évidemment, une part essentielle de la sécurité de chacun.

Lorsqu'on informe un usager d'une règle à suivre, prend-on toujours la peine de lui en expliquer le sens, les valeurs qu'elle promeut, les besoins qu'elle vise à satisfaire ? Ce serait pourtant essentiel pour lui permettre d'en juger, d'en comprendre, et finalement d'en accepter le bien-fondé...

II - UN DROIT ASSOCIÉ AU RESPECT DE LA RÈGLE

Qui respecte l'heure de rentrée prévue, est habilité à prendre le repas en commun. Qui ne tape ni ne vole ses compagnons de vie est autorisé à les côtoyer librement. Qui s'abstient de dégrader les locaux peut s'y déplacer sans restriction...

Il est intéressant – on verra pourquoi lorsqu'on parlera des sanctions – de se demander, pour chaque règle, quel droit spécifique son respect ouvre aux personnes qui y sont astreintes. Droit *spécifique* : à l'évidence les droits fondamentaux ne sauraient être conditionnés au respect d'une règle...

III - TROIS REGARDS SUR LES TRANSGRESSIONS

Toute transgression – d'une règle, d'une directive, d'une loi – mérite d'être examinée sous trois angles, trois regards :

- L'angle « **civil** » (pour prendre une métaphore juridique) : y a-t-il des victimes, des lésés ? En quoi consistent les dommages subis (matériels, psychologiques, moraux...) ?
- L'angle « **pénal** » : en quoi la communauté (selon les cas : le groupe de vie ou de travail, l'institution, la société entière) est-elle ébranlée ou mise en danger ?
- L'angle « **psychologique** » : quels besoins la conduite transgressive entendait-elle satisfaire ? Quels seraient les moyens non transgressifs de le faire ? Au-delà, est-ce que la transgression véhicule un « message caché », un appel au secours, ou à l'attention, une revendication ?³

Pour reprendre nos exemples ci-dessus :

- Lorsqu'une personne handicapée vivant en institution rentre en retard pour le repas, elle désorganise le service ; et si son retard se prolonge, il provoque probablement une inquiétude croissante des travailleurs sociaux, et par ricochet l'angoisse d'autres résidents (aspect « civil »). Bien entendu, elle malmène la convivialité que la règle entendait préserver (aspect « pénal »). Et sa conduite peut répondre à une grande variété de besoins, que seule la connaissance de cette personne et du contexte permettront, du moins l'espère-t-on, de deviner (aspect « psychologique »).
- Un résident qui frappe les autres, qui les rackette ou qui abîme leurs possessions, met en danger le respect mutuel (aspect « pénal ») et cause des dégâts, physiques, matériels ou moraux, à ses victimes (aspect « civil »). Et là encore, on peut imaginer bien des besoins divers à la source de ces comportements (aspect « psychologique »)⁴.

Remarquons que l'aspect « pénal » est toujours présent : il est très exactement le revers de l'utilité de la règle ; ce que la règle entend protéger ou promouvoir, sa transgression le met en danger, c'est tautologique !

L'aspect « civil » n'est à l'évidence pas toujours pertinent. Toute transgression ne fait pas forcément des dégâts, des victimes.

L'aspect « psychologique » est pratiquement toujours présent mais revêt une importance très variable : la rentrée tardive due à un retard de bus ne répond évidemment à aucun besoin ; celle due à une envie de flâner reflète tout

3. Cf. la vignette présentant l'exemple de « Joseph » pour un tel cas.

4. Je ne résiste pas à l'envie de signaler que parler à cet égard de « pulsions » ne résout pas les problèmes causés par la transgression et ne donne pas la moindre piste pour éviter sa récurrence ! Évitions d'évacuer les problèmes à coup de mots pompeux...

simplement un besoin d'indépendance – dont il vaudra tout de même la peine de s'occuper – ; celle due à un désespoir causé, imaginons, par une sensible dégradation de l'état de santé, exige un traitement prioritaire et urgent !

IV - TROIS ORDRES DE RESPONSABILITÉ

De ces trois dimensions – civile, pénale, psychologique – découlent en théorie trois responsabilités pour l'auteur de la transgression :

- « **Responsabilité civile** », celle de réparer, réellement ou du moins symboliquement, les dommages causés aux victimes éventuelles.
- « **Responsabilité pénale** », celle de rejoindre la communauté *en ses règles structurant devoirs et droits de chacun*, de faire le nécessaire pour pouvoir en être à nouveau membre de plein droit.
- « **Responsabilité personnelle** », celle de mettre à jour, d'expliciter ses motifs, ses malaises, ses besoins véritables qui se sont exprimés à travers la transgression.

“Cette notion de responsabilité est le plus souvent métaphorique”

Il va de soi que cette notion de responsabilité est le plus souvent métaphorique : la responsabilité de nombreux usagers d'établissements et services sociaux ou socio-médicaux est partielle, voire nulle juridiquement. Dans le meilleur des cas, c'est

en *pariant sur une responsabilité à construire* (selon une formule de Ph. Meirieu) qu'on la bâtit progressivement. Mais souvent, l'auteur de la transgression est tout simplement incapable de réparer, incapable de mettre des mots sur son comportement, et peut-être même incapable de comprendre la règle.

C'est alors la **responsabilité éducative** – sans guillemets celle-ci ! – des travailleurs sociaux qui doit suppléer à ces manques, accompagnant ou remplaçant l'action de l'utilisateur.

V - DES SANCTIONS POUR RESTAURER DES RELATIONS

La « **sanction éducative** », nous y voici : nous appellerons ainsi *toute sanction qui vise à exercer l'une au moins des trois responsabilités civile, pénale ou personnelle*.

- Sous l'angle **pénal**, la sanction éducative a pour *finalité de restaurer la relation entre le fautif et le groupe*⁵. Elle consiste donc en mesures amenant le fautif à comprendre, assimiler, accepter la règle à l'avenir. Et tant qu'il n'en sera pas capable, à éventuellement le *priver temporairement du droit associé* au respect de la règle (cf. supra).

5. « *La sanction n'est vraiment formatrice que si elle a un futur, que si elle pense la réhabilitation ou la réintégration du sujet coupable.* » Prairat, 1999, p. 7.

- Sous l'angle **civil**, si la transgression a fait des dégâts, la sanction éducative vise à restaurer la relation entre le fautif et ses victimes. Cela passe notamment par la réparation des dommages, de manière suffisante et satisfaisante aux yeux des victimes. Cela peut également passer par la contrainte faite au coupable d'écouter, d'entendre la peine de ses victimes.
- Sous l'angle **psychologique** enfin, la sanction éducative vise à restaurer la confiance en soi du fautif, à améliorer sa connaissance de lui-même. Elle est contrainte de réflexion, de parole – seul ou en dialogue avec un adulte référent. Et peut-être exercice, mise en pratique d'autres manières d'agir⁶.

“Les renforcements positifs suscitent davantage de modifications de comportements que les négatifs”

Par ailleurs, on se souviendra que les renforcements positifs suscitent davantage de modifications de comportements que les négatifs. Une « **sanction positive** », ou « **préventive** », pourra consister à encourager, féliciter, remercier pour tout comportement conforme à la règle, particulièrement lorsqu'on sait ce respect de la règle difficile à quelqu'un. Ou encore, à une extension du « droit associé » au respect de la règle : si tu ne voles plus tes compagnons de vie, alors on peut te faire confiance en te laissant gérer librement ton argent de poche ; si l'on observe que tu rentres régulièrement à temps pour les repas pris en commun, on peut t'accorder davantage de sorties...⁷

VI - COMMENT SUPPLÉER AUX DÉFICITS LIÉS AU HANDICAP ?

Bien. Pour un public de « gens normaux », les définitions ci-dessus suffiraient à fonder une éthique, une praxis générale et une action dans chaque cas particulier. Mais je gage que nombre de lecteurs engagés dans l'action sociale, socio-éducative ou socio-médicale, auront sourcillé à la lecture des derniers paragraphes. Comment imaginer faire comprendre une règle à quelqu'un qui en semble foncièrement incapable ? Comment lui faire réparer un dégât dont il ne mesure ni l'importance, ni peut-être même le fait ? Comment l'amener à percevoir l'émotion causée à une victime, s'il est muré dans une absence d'empathie ? Comment percer l'écran de son silence ou déchiffrer ses cris pour imaginer, puis vérifier ses besoins réels, et comment surtout lui enseigner d'autres moyens, légitimes ceux-ci, pour les satisfaire ?

6. « La sanction éducative est un coup d'arrêt pour réorienter un comportement à la dérive. Elle est là pour faire césure car la visée psychologique ultime est d'ouvrir de nouveaux commencements. » Prairat, 2001, p. 75.

7. Cf. l'exemple de « M. Pidoux », en vignette.

C'est là que doit s'engager fortement, je le répète, la *responsabilité éducative*, responsabilité d'accompagnement par l'équipe éducative⁸.

- Si un usager ou un résident n'est pas en mesure de comprendre une règle, il est clair qu'il ne pourra pas non plus la respecter. C'est donc aux adultes référents qu'il incombe, soit de trouver à « faire sans » la règle (cf. l'exemple de Sandrine en « vignette »), soit à veiller eux-mêmes à son respect.
- Si une personne est incapable de réparer un tort ou un dégât, c'est à l'institution de le faire à sa place. En effet, le droit à réparation de la ou des victimes reste intact.
- Si les besoins à l'origine d'un comportement transgressif demeurent obscurs, on pourra toujours se fier à l'universalité de certains d'entre eux : besoins de sécurité, de liberté, de « caring », de reconnaissance... Trouver des moyens, aussi simples que possible, de satisfaire davantage ces universaux permettra-t-il de « calmer le jeu » ? On peut au moins l'espérer... Oser un regard neuf sur la personne et sa situation, voire solliciter le regard de nouvelles personnes, peut également susciter des intuitions, des idées innovantes.

VII - L'IMPORTANCE DU LIEN

L'essentiel à mes yeux, pour qu'une sanction soit *juste* – au double sens de *justice* et de *justesse* –, est qu'elle soit donnée doublement dans le lien :

- *lien affectif* entre l'adulte sanctionnant et l'auteur de la transgression, un lien fait de respect, de connivence, d'empathie. De sa qualité – en général et particulièrement au moment où s'ordonnent les sanctions – dépend l'acceptation de celles-ci, et peut-être même, dans certains cas, la protection du projet éducatif général⁹. On distinguera soigneusement la *personne* de l'*acte répréhensible* qu'elle a commis : à la première va notre respect, au second s'adressent nos sanctions.
- *lien logique* entre transgression et sanction, visant à nous rapprocher le plus possible des « conséquences naturelles » de certaines transgressions (je touche une plaque brûlante *donc* je me brûle). Plus ce lien est clair, plus facile sera la compréhension des sanctions et de leur caractère nécessaire et exempt de toute violence « punitive »¹⁰ ; moindre sera, par conséquent, le risque qu'elles soient perçues comme « méchantes », violentes, vexatoires, injustes ou arbitraires.

8. « *Tout en étant d'abord le garant de la loi et de la règle, l'adulte est là pour accompagner le contrevenant, afin que la transgression, suivie de sa conséquence, devienne une occasion de progrès.* » Maheu, 2005 p. 57.

9. « *Que l'enfant comprenne que cette punition n'a pas coupé les ponts entre vous, qu'au contraire elle a liquidé, bien ou mal, une situation dont la tension lui était une réelle souffrance. [...] Que la crise est finie et qu'il peut reprendre sa vie normale.* » C. et É. Freinet, Vous avez un enfant, Paris : éd. Table ronde, 1962, p. 308. Inutile de dire que cette pensée ne s'applique pas qu'aux enfants...

10. Rappelons que l'origine latine du verbe « punir » renvoie aux notions de châtement et de vengeance... aux antipodes d'une éducation bienveillante !

VIII - QUELQUES PRÉCISIONS UTILES

J'aimerais ajouter à ces propos quelques précisions d'importance, sur des points qui pourraient constituer des « angles morts » d'une pratique inexpérimentée de la sanction éducative.

- Les questions dessinant le *fil rouge* dévidé ci-dessus montrent à quel point une transgression est inséparable de son contexte et de la personne de son auteur. Aussi ne saurais-je trop mettre en garde contre les « barèmes de sanctions », prêt-à-porter commode d'apparence mais rarement ajusté, rarement juste, rarement éducatif. Chaque transgression mérite sa réflexion propre !
- Attention, très peu de sanctions permettent à *la fois* l'exercice des responsabilités que nous avons appelé – même avec des guillemets – pénale, civile et personnelle. Il convient donc de chercher *quelle sanction convient pour chacune d'elles*.
- Rappelons-nous que toute transgression laissée sans réaction est une invitation tacite à recommencer, pour le transgresseur... et pour toute personne qui aura observé la scène ou en aura vent !¹¹ Sanctionnons sans exception ! Mais cela ne signifie pas qu'il faille « en faire une montagne ».
- Le rappel d'une règle constitue déjà une sanction, dans sa dimension « pénale ». Que ce soit préventivement – lorsque l'occasion de transgresser semble belle... – ou « curativement » – quand elle a eu lieu –, elle explicite le fait que la règle est toujours valide et qu'on a toujours la tâche de la faire respecter.
- Nul besoin qu'une sanction soit *douloureuse* : un entretien pour réexpliquer la règle (dimension pénale) ou pour mieux comprendre comment une transgression est arrivée (dimension personnelle) peut être un moment chaleureux, un travail de réparation peut être plaisant... Par contre un certain *effort* est de mise, afin de briser dans l'œuf l'illusion de toute-puissance que pourrait entraîner une sanction trop vite, trop aisément accomplie (les excuses proférées du bout des lèvres en sont le parfait exemple).

“Toute transgression laissée sans réaction est une invitation tacite à recommencer, pour le transgresseur...”

11. « Même si on renonce à toute rétorsion, à toute punition, ne faisons pas silence sur ce qui s'est passé. À chaque fois, on a à signifier que l'acte a été entendu, son responsable reconnu. » (M. Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 1994, p. 110). Et aussi : « Si [la] loi n'est pas réaffirmée nettement, on court le risque de voir [le] 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. » F. Oury, A. Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro, 1991, p. 167.

- « La transgression est plus qu'une "envie de", une intention, elle est un passage à l'acte. Il est important que la sanction soit, elle aussi, plus qu'une "envie de", un souhait, une lamentation ou un discours de morale. Elle doit être, en réponse, un acte posé. »¹²
- Ayons en vue davantage le futur de la relation que la transgression passée. « *La sanction n'est vraiment formatrice que si elle a un futur, que si elle pense la réhabilitation ou la réintégration du sujet coupable.* » (Prairat, 1999 p. 7.)¹³
- Osons parfois questionner la pertinence de nos règles : l'important est bien davantage ce qu'elles promeuvent ou protègent (valeurs, besoins) que leur rédaction précise. Certaines règles peuvent constituer de réelles violences institutionnelles, du moins pour tel usager précis. Plutôt que de faire une « exception », concept qui fleure bon l'arbitraire, il convient alors de chercher *quelle modification de la règle en garderait tout le sens sans constituer une violence.*
- Enfin, souvenons-nous que si la responsabilité du transgresseur est engagée sous l'angle pénal (toujours), civil (parfois) et personnel (généralement), celle de l'éducateur, de l'accompagnant responsable, l'est tout autant sous l'angle pédagogique. Et n'oublions jamais que l'« autorité », étymologiquement, c'est le *pouvoir de faire grandir !* De ce *faire grandir* à la sanction éducative, il n'y a qu'un pas.

IX - VIGNETTES ILLUSTRATIVES

Manon a fugué ce week-end

Ce premier exemple¹⁴ montre bien la logique de la sanction éducative, la séquence d'interrogations à mener pour parvenir à un « sanctionnement » intelligent.

Manon est une jeune fille qui vit en institution pour jeunes gens « difficiles ». Autorisée à sortir samedi soir, avec permission de rentrer à minuit, elle n'est pas rentrée du tout. C'est finalement dimanche soir à 21 heures qu'elle fait sa réapparition. . . avec le culot supplémentaire de demander son dîner !

Dans l'immédiat, le repas lui est refusé, seul un casse-croûte lui est remis puis elle est expédiée dans sa chambre avec interdiction d'en ressortir. . . et promesse que, pour le reste, elle sera sanctionnée le lendemain.

12. Maheu, 2005, p. 17.

13. Déjà Sénèque ne disait pas autre chose : « *L'homme prudent ne punit pas parce qu'une faute a été commise mais pour qu'elle ne soit plus commise.* » De Ira, 1, 16, cité par Prairat, 1999.

14. Tiré, comme les suivants, de mon livre « Éduquer sans punition. La sanction éducative en pratique », chap. 11. Cf. p. 101.

Le calme revenu, les éducateurs se réunissent pour réfléchir à l'affaire.

La *règle* principale transgressée est bien sûr : « On obéit aux horaires donnés. » Si elle protège bien un *besoin* de sécurité (de Manon en l'occurrence), par contre, au niveau institutionnel, autrement dit collectif, c'est plutôt la vie de groupe qui est la *valeur* promue. Le *droit associé* est celui de la sortie.

Civil : les éducateurs se sont fait une belle frayeur à chercher Manon, téléphonant à ses parents, à la police, aux hôpitaux voisins... Ils peuvent à bon droit se faire connaître comme victimes de cette grave transgression.

Pénal : le groupe est naturellement en danger : si Manon peut fuguer, alors tout le monde risque de s'y mettre...

Personnel : les éducateurs se demandent quels sont les ressorts intérieurs qui ont amené Manon à fuguer. Veut-elle signaler son étouffement, son besoin de liberté ? Ou qu'elle voudrait déterminer elle-même son heure de rentrée (besoin d'autonomie) ? Ou que quelque chose ne va pas pour elle dans l'institution ces temps-ci ? Veut-elle vérifier si on tient à elle, assez pour la chercher ? Ou encore est-elle simplement distraite, ou amoureuse, sans que sa fugue ne constitue à proprement parler un message ? Ce sont ces hypothèses qu'il conviendra de tirer au clair.

Et voici les sanctions décidées par l'équipe éducative :

- Pour l'aspect *personnel*, Manon aura un sérieux entretien avec une éducatrice avec qui elle s'entend particulièrement bien (elle lui a déjà confié des soucis personnels, par le passé). Toutes les questions posées ci-dessus seront évoquées. Le cas échéant, les limites de liberté ou d'autonomie de Manon seront réévaluées et fixées, si possible, à convenance réciproque. Si d'autres soucis tourmentent la jeune fille, on verra comment l'aider à y faire face.
- Pour le *pénal*, la règle et son sens lui seront une nouvelle fois expliqués. Et Manon sera privée *autant que possible* de liberté pendant 24 ou 48 heures, histoire de lui démontrer qu'après tout, en temps normal elle jouit déjà d'une assez grande liberté de mouvement.
- Pour le *civil*, l'éducatrice lui détaillera les démarches tentées par l'équipe pour la retrouver, lui fera partager leur immense souci pour elle – preuve de lien, d'affection –, les émotions qui les ont bouleversés, de la peur à la colère... Elle demandera à Manon de réfléchir, puis de communiquer le moyen de s'excuser qui lui paraît adéquat ; si elle-même ne propose pas mieux, les éducateurs ont convenu qu'un moyen convenable pour eux serait une lettre d'excuse, rappelant les torts subis par l'équipe tels que Manon les a entendus énumérer par l'éducatrice.

M. Pidoux rentre en retard de ses congés

Cet exemple-ci met particulièrement en évidence la pertinence d'une sanction « préventive », « positive » – en l'occurrence sous la forme d'une extension du « droit associé » au respect de la règle.

Ce vieux monsieur – dans les 70 ans – vit depuis des décennies en institution. Présentant une déficience intellectuelle légère, il n'arriverait pas à vivre de façon indépendante mais il parvient à se débrouiller seul pour les actes du quotidien.

S'il passe le plus clair de son temps dans l'institution – qui occupe un très vaste terrain à la campagne –, il est autorisé deux fois par semaine à être seul l'après-midi ; il en profite pour aller se promener, parfois à la campagne, plus souvent à la ville voisine, où il adore faire quelques petits achats personnels – rien de grandiose : l'argent lui est chichement mesuré.

La *règle* est cependant claire : M. Pidoux doit être de retour à 18 h 30, pour le repas du soir que le groupe de vie prend en commun. Or, ces derniers temps, malgré des rappels calmes et déterminés de la règle, il revient à 19 h, 19 h 30, même 21 h . . .

La **valeur** derrière la règle est le respect des horaires institutionnels d'une part (il est fâcheux de devoir donner à manger à un pensionnaire à part des autres), des autres résidents et du personnel d'autre part (tout le monde se fait du souci pour lui). L'éducateur qui a amené la situation convient volontiers qu'on a peut-être négligé d'expliquer avec suffisamment de clarté et d'insistance ces valeurs à M. Pidoux, « ça semblait tellement évident ». Évident, oui . . . mais pour qui ? Est-ce que ça ne ferait pas partie de la pathologie de M. Pidoux, que ce genre d'évidence lui échappe ?

On a deviné que le *message* derrière ces retards est : « Je garde un certain pouvoir sur ma vie », donc l'expression d'un *besoin* d'indépendance et de maîtrise.

L'éducateur participant à la formation et les collègues qui réfléchissaient avec lui ont tout de suite pensé à priver M. Pidoux du *droit* associé au respect de la règle : les sorties libres. Soit en le privant d'une sortie hebdomadaire, soit en déduisant les heures de retard de la durée de sa prochaine sortie.

Bien sûr, c'est possible et même logique . . . mais est-ce bien judicieux en l'occurrence ? Le besoin d'indépendance de M. Pidoux en serait encore plus frustré, donc renforcé . . . On imagine l'amorce d'un cercle vicieux de transgressions et de répressions !

Alors, inversons la logique, essayons la *sanction positive* : disons à M. Pidoux que nous comprenons bien son besoin d'indépendance, demandons-lui à quelle heure il souhaite sortir et à quelle heure rentrer ; expliquons-lui qu'il ne recevra à manger que s'il arrive à l'heure pour le repas commun ; voyons s'il est possible de lui garder un casse-croûte pour le cas contraire ; et laissons-le expérimenter, tout fiérot, cette liberté accrue, en insistant sur la confiance qu'on place en lui de *respecter les horaires qu'il aura lui-même annoncés*.

Quant aux petits dommages *civils* – l'inquiétude de tous, les repas cuisinés pour rien –, l'état mental de M. Pidoux dissuadera de lui en tenir rigueur.

Joseph vole de la nourriture destinée au repas commun

Voici un exemple où l'aspect « personnel » doit absolument primer : le soupçon que la transgression constitue un réel « message d'appel codé » doit suffire à en faire une priorité absolue par rapport aux autres dimensions (pénale et civile) de la transgression.

La nourriture joue souvent un rôle symbolique fort dans la vie de personnes en institution. Compulsions diverses...

Ici, c'est Joseph qui vole, dans le frigo du groupe de vie, de la nourriture destinée à préparer le repas commun.

La *règle* est ici « Personne ne peut s'approprier ce qui est à tous », la *valeur* le respect du bien commun. Le *droit associé*, celui de l'accès libre à la cuisine commune.

Les éducateurs qui soumettent cette situation estiment que Joseph calme ses angoisses par des « repas clandestins », et que c'est faute d'avoir trouvé mieux à faire qu'il a dérobé cette nourriture. Mais peut-être aussi voulait-il attirer l'attention sur lui ? En effet, son vol a été commis si maladroitement que l'auteur a été identifié très vite ; pourtant, être discret eût été facile... Donc le *besoin* serait soit de se tranquilliser, soit d'établir une relation, un lien, celui-ci servant d'ailleurs aussi, peut-on imaginer, à se faire rassurer.

Au plan *personnel*, traité en priorité, on examinera ce qui est susceptible de tranquilliser Joseph. Soit dans ses activités, soit dans son environnement, éventuellement même à travers un changement de médication (il est déjà sous traitement médical).

Au plan *pénal*, on parlera avec lui des répercussions d'un tel vol sur le climat général, de la méfiance générale qui risque de s'installer... Et pour un temps (une semaine ?), l'accès à la cuisine lui sera interdit. Au terme de ce temps, cet accès lui sera à nouveau autorisé, avec un nouveau rappel de la règle et la vérification de son accord pour la suivre.

Au plan *civil*, il sera proposé à Joseph de se faire pardonner en préparant une pizza pour tout le groupe. À ses frais s'il en a les moyens, sinon son travail seul servira de compensation.

Sandrine perturbe les repas en commun

Ce dernier exemple rappelle l'importance d'un regard critique sur la règle, particulièrement quand celle-ci relève essentiellement de l'organisationnel ou du procédural. Le respect pointilleux des règles procédurales de l'institution peut en effet facilement virer à la violence institutionnelle ! Sachons revenir à l'intention de la règle et détachons-nous, s'il le faut, de sa lettre !

La dizaine de pensionnaires appartenant à ce groupe de vie mangent chaque soir ensemble, en compagnie des deux éducateurs ou éducatrices préposés au travail de cette tranche horaire.

Le repas se passerait bien sans Sandrine qui s'agite, se lève à tout propos, grommelle en se rasseyant, et finit par s'éclipser au bout de 10 ou 15 minutes après avoir avalé son repas à toute vitesse.

Or, pour favoriser cet unique moment de vie vraiment commune – temps aussi de faire passer quelques informations pratiques : nouvelles de l'institution, annonces d'activités, etc. –, il est exigé que tous restent à table de 19 h à 19 h 30.

La *règle* est rappelée régulièrement, elle est donc claire pour tous, ainsi que le *besoin* d'informer sous-jacent (il s'agit en effet plus d'une *règle procédurale* que d'une valeur à protéger). Le *droit* associé est d'abord de partager un repas convivial – mais ce droit restera inopérant pour Sandrine qui n'y trouve aucun attrait, au contraire : si on la laissait faire, elle passerait journées et soirées seule dans sa chambre !

Par contre, on peut imaginer que le droit de participer aux activités est lié au fait d'en être informée... et que Sandrine pourrait en être privée ponctuellement, afin de lui démontrer l'utilité *pour elle* de participer aux repas collectifs.

Le *message* qu'exprime la conduite de Sandrine est, supposément, ce mal-être en groupe, un « foutez-moi la paix » en même temps qu'une angoisse profonde. Besoin de solitude, de calme, de paix...

On peut se demander si la règle ne constitue pas, en l'occurrence, une violence institutionnelle faite à Sandrine ; s'il n'y aurait pas moyen de *faire sans*.

Or, en l'occurrence, c'est parfaitement possible : laisser Sandrine manger dans sa chambre, ou dans tout autre lieu tranquille, l'apaisera et détendra également tous les autres pensionnaires ; quant aux communications, on peut fort bien les lui faire à d'autres moments – pure question d'organisation pratique.

Une fois de plus, on voit là combien il peut être précieux de *savoir renoncer à suivre la règle à la lettre pour revenir à ses intentions*. L'énergie qu'on y met sera bien vite compensée par l'économie du cycle transgressions-sanctions !

BIBLIOGRAPHIE

MAHEU Élisabeth, Sanctionner sans punir. Lyon : Chronique Sociale, 2005. 231 p.
(Cote : 370 MAH)

Comment se faire obéir des enfants tout en renonçant aux punitions ? Qu'est-ce qu'une bonne sanction en éducation ? Comment profiter des désobéissances pour faire avancer l'enfant dans ses rapports à la loi, à autrui et à lui-même ? Élisabeth Maheu, formatrice d'enseignants, amène à un niveau plus pratique les thèses d'Eirick Prairat. Un livre très fouillé, plein de pistes concrètes.

PRAIRAT Eirick, Sanctions et socialisation – Idées, résultats et problèmes. Paris : PUF, 2001. 219 p.

Eirick Prairat étudie la sanction depuis 1986 ! Ce livre, extrêmement documenté, élucide les tenants et aboutissants de la punition et de la sanction. Approfondissant ici plusieurs de ses ouvrages antérieurs, l'auteur s'appuie à la fois sur son expérience en formation des enseignants, ses études historiques, et sur les philosophes et éthiciens qui se sont penchés sur ces thèmes. L'objectif ultime est clairement énoncé : « former des citoyens ».

PRAIRAT Eirick, La sanction en éducation. Paris : PUF (coll. Que Sais-je ?), 5^e éd. mise à jour, 2011. 127 p.

La 1^{ère} partie de ce petit livre est un rappel historique des pratiques (notamment scolaires) et des théories (entre autres philosophiques) en matière de punition et sanction. La 2^e dresse une théorie de la sanction : finalités, principes... Réparation et exclusion ont droit à un chapitre séparé.

PRAIRAT Eirick, Penser la sanction : les grands textes. Paris : L'Harmattan, 1999.

Freinet, Montessori, Tolstoï, Korczak... L'auteur fait le tour de ce que ces grands auteurs ont écrit sur son thème de recherche favori. 80 auteurs, 100 textes de philosophes, de pédagogues, de psychanalystes... une « somme » de connaissances inouïe.

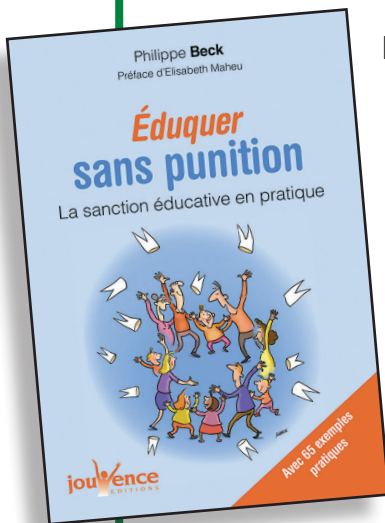
COLLECTIF Dossier : La sanction éducative – Approches plurielles. Coordonné par Eirick Prairat. Toulouse : Éd. Érès, Cahiers Alfred Binet n° 668, 2001. 109 p.

Un tour d'horizon intéressant et érudit, avec 7 contributions d'auteurs historien, sociologue, juriste, psychanalyste, criminologue, philosophe et psychologue.

COLLECTIF Pour une sanction non-violente – Repères éducatifs. Montargis : Non-Violence Actualité, 2006. 112 p. (Cote : 370 POU)

Ce petit livre facile d'accès reprend des articles parus dans la revue Non-Violence Actualité : Elisabeth Maheu, Jacques Salomé, Eirick Prairat, Michel Ghazal, etc. Une bonne synthèse de la question.

ÉDUCUER SANS PUNITION



La sanction éducative en pratique

Conçu par un formateur d'adultes rodé au thème de la sanction éducative, ce livre y familiarisera toute personne appelée à vivre ou travailler avec des enfants, des adolescents, des adultes, pourvu que la relation implique une responsabilité, et donc un pouvoir et un devoir de sanction.

Il y parvient par deux voies :

- une *première partie théorique* de 30 pages précise les questions à se poser à l'heure de sanctionner, qu'il s'agisse de réagir à une transgression ou d'espérer en prévenir. Elle présente une *logique*, un *fil rouge* à suivre afin de ne pas s'égarer en chemin. Le *comment* du sanctionnement y est autant évoqué que la *nature* des sanctions véritablement éducatives.
- *65 situations pratiques*, issues des formations animées par l'auteur, sont analysées en suivant cette logique de questionnement. Les chapitres s'étagent de la petite enfance à l'adulte, et comprennent des transgressions vécues en classe, en institution médico-sociale ou à domicile.

L'ouvrage s'adresse particulièrement à toute personne cherchant à éviter le double piège du laisser-faire et de la punition rageuse et vexatoire.

On a très peu écrit sur la **sanction éducative** : celle qui aide l'enfant à comprendre et accepter les règles qu'on lui impose, à trouver comment en réconcilier le respect avec ses légitimes besoins, et, cas échéant, à réparer les dommages causés. Surtout, on a très peu écrit de choses *pratiques* à ce sujet.

C'est là l'exact objectif de ce livre facile d'accès : donner une foule d'exemples de sanctions éducatives, confiant que le nombre et la diversité des cas ainsi étudiés susciteront, au fil de la lecture, un *automatisme de questionnement* qui permettra au lecteur de s'approprier concrètement la logique présentée en première partie.

Formateur d'adultes spécialisé sur les thèmes du conflit et de la violence, Philippe Beck est également médiateur et coach. Il travaille notamment, depuis près de 30 ans, avec des travailleurs sociaux, des enseignants, des parents, sur les difficultés qu'ils rencontrent avec les enfants, les adolescents, les personnes placées sous leur responsabilité : dialogue difficile, désobéissance, conflits, voire violences. La sanction éducative représente pour lui une manière très concrète d'allier autorité et écoute, fermeté et souplesse, respect des règles et aide à s'y conformer.

Jouvence éditions, 2013, 153 pages, 16,50 €