

Famille, Culture & Éducation | Axel Winkel

Droit et punition à l'école





: lien consultable dans l'Internet

Introduction

Dans les prémices du Pacte pour un enseignement d'excellence, l'idée d'interdire les punitions collectives était apparue. Pour le délégué général aux droits de l'enfant, le principe de la punition collective est d'autant plus injuste que cette dernière s'accompagne souvent d'un appel à la délation. Chez nos voisins français, la punition collective a été interdite en 1999 après de longs débats. Cette problématique questionne l'application du droit dans la vie quotidienne des écoles. Plus précisément, les élèves à l'école sont-ils sujets de droit ? En quoi, la non-application d'un certain nombre de principes fondamentaux du droit peut-elle être contre-productive et source de violences ? À l'inverse, en quoi l'application du droit peut-elle prévenir l'apparition de cette même violence à l'école ? Comment instituer la « loi » plutôt que l'imposer ? Quel rapport avec la démocratisation de l'école ?

I. L'indiscipline en question

Commençons par aborder les situations qui appellent justement l'invocation du droit, soit : l'indiscipline. Quel état des lieux pouvons-nous en faire aujourd'hui ?

Une étude interuniversitaire de l'UCL et l'Université de Liège a montré que les faits de violences graves sont plutôt rares de nos jours.¹ La « violence » à l'école est essentiellement constituée de « petites » incivilités (comme la moquerie, l'insulte...) et le problème se situe plus au niveau de leur fréquence et de leur répétition que de leur intensité. Si cela est usant pour le corps professoral, il faut néanmoins souligner que le sentiment d'insécurité en milieu scolaire touche davantage les élèves que l'équipe éducative. Dans les chiffres 20 % des professeurs se disent victimes de moqueries, 15 % de rumeurs et 12 % de menaces.² Du côté des élèves, 55 % se disent victimes de moqueries, et plus de 30 % de rumeurs. Ces moqueries ou rumeurs émanent

¹ B. GALAND, P. PHILIPPOT, S. PETIT, M. BORN, G. BUIDIN, « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives », *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, 3, 2004, p. 465-486.

² *Ibid.*, p. 477.

des autres élèves mais aussi des professeurs. Par ailleurs, 28 % des élèves se plaignent de coups, 25 % de vol, 20 % de vandalisme ou encore 15 % de racisme, plaintes inexistantes ou complètement anecdotiques du côté de l'équipe éducative.³ Cela signifie qu'à l'école, les premières victimes sont d'abord les élèves. L'école apparaît comme un milieu extrêmement anxiogène, ce qui n'est bien évidemment pas positif dans un processus éducatif.

S'ils n'en sont pas les premières victimes et si les faits de violences graves à leur rencontre demeurent heureusement plutôt rares, les professeurs sont malgré tout aussi usés par le caractère répétitif des incivilités. On ne peut le nier. Le fait notamment que près de 40 % des jeunes professeurs arrêtent le métier dans les cinq premières années de pratique interpelle. Le risque étant aussi que les enseignants finissent par verser dans une pédagogie cachée qui n'a plus pour but la transmission de savoirs mais tout simplement la survie. Ces stratégies développées dans l'urgence seraient aujourd'hui une composante essentielle du métier et le fruit des conditions difficiles d'enseignement (nombre d'élèves par classe, enseignement de masse), mais aussi l'effet d'une crise de l'autorité enseignante.⁴

II. Une crise de l'autorité, mais quelle autorité ?

Cependant, quand on parle de perte d'autorité, il conviendrait d'explicitier de quelle autorité on parle. Comme on le sait, Weber en a distingué trois formes ou plutôt différencie trois sources différentes de légitimité de l'autorité. Elle peut être traditionnelle, charismatique ou rationnelle-légale. Nos sociétés modernes, industrielles seraient marquées par le glissement d'une autorité traditionnelle à une autorité rationnelle-légale. Dans ce cas de figure, l'autorité est légitime tout simplement parce qu'elle provient de textes légaux. Mon autorité est justifiée par loi et par mon propre respect de la loi. Ainsi, l'obéissance suscitée est impersonnelle et objective. Au contraire de l'autorité traditionnelle (fondée sur le caractère sacré et indiscutable de la tradition) et charismatique (fondée sur les talents du chef) qui impliquent une obéissance personnelle et subjective.

³ B. GALAND, P. PHILIPPOT, S. PETIT, M. BORN, G. BUIDIN, op. cit.

⁴ R. HESS, G. WEIGAND, *La relation pédagogique*, Paris : Armand Colin, 1994, p. 82.

Bien que ces trois types d'autorité se mélangent et se superposent en fonction des cas étudiés, nos sociétés sont donc marquées par la prédominance du rationnel-légal. Si ce glissement est d'ordre sociétal, le monde scolaire n'est pas resté à l'écart de ces évolutions sociales. À ce niveau, Édouard Claparède indique en 1919 « qu'une classe n'est en rien l'image d'une république en miniature ; c'est au contraire, en petit, une monarchie absolue : d'un côté, un maître, un régent à pouvoirs absolus, de l'autre, des sujets dont les désirs personnels ou l'initiative sont restreints au minimum »⁵. Cette situation décrite par Claparède n'est plus d'actualité aujourd'hui. On a peu à peu reconnu aux élèves le droit d'exprimer leurs avis et opinions dans l'enceinte scolaire. Les limites de ce que peut ou ne peut pas faire un professeur ont été affinées et formalisées. On a évolué vers une figure rationnelle-légale.

C'est parce que nos sociétés et nos écoles ont avancé vers une prédominance de l'autorité rationnelle-légale qu'il convient de s'intéresser au respect du droit dans les classes. Le rationnel-légal est aujourd'hui la principale source de légitimité de nos systèmes démocratiques. Il est donc naturel que les élèves fassent de plus en plus appel au droit. Autrement dit, qu'ils évaluent la « légalité » des décisions scolaires. Si on veut donc interroger l'autorité enseignante d'aujourd'hui, il faut s'intéresser à la question du droit à l'école.

III. Le droit à l'école : une action éducative et préventive

Il convient tout d'abord de préciser le statut particulier de l'élève. En effet, étant mineur, l'élève n'est pas un citoyen à part entière. Il n'est ainsi pas invité à décider du futur politique de nos sociétés (pas de droit de vote). Dans de nombreux domaines, il est sous la tutelle de ses parents et n'est pas entièrement libre de ses faits et gestes. Cela signifie-t-il pourtant qu'il est dénué de droits ? Bien évidemment que non. Comme tous les autres pays du monde (à l'exception notable des États-Unis), la Belgique est signataire de la Convention internationale des droits de l'enfant. Celle-ci a pour but de transposer les droits de l'homme au cas particulier des enfants. De manière plus intéressante, elle a fait passer les enfants du statut d' « objets de droits » à celui de « sujets de droits ». Cette convention leur reconnaît la liberté d'expression, l'opinion, le droit à l'éducation, le droit à une protection contre la violence.

⁵ E. CLAPAREDE, *L'éducation fonctionnelle*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1931, 263 p.

Elle demande par ailleurs qu'on veille à ce que « la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain »⁶. Bien que « non citoyen », l'enfant – et par conséquent l'élève – n'est donc pas dénué de droits. Au regard de cette convention, on peut se poser la question de la légalité de la punition en milieu scolaire. Autrement dit, l'application des punitions à l'encontre des élèves est-elle conforme au droit ?

1. Les punitions et la discipline : la difficile application du droit à l'école

a. Punition et éducation : une relation amour-haine

Pour commencer, quel rapport existe-t-il finalement entre punition et éducation ? Les deux concepts entretiennent une relation complexe et parfois ambiguë. Peut-on éduquer sans punir ? Peut-on punir en éduquant ? Ces questions ont traversé l'histoire de l'enseignement. Leur apporter une réponse claire est chose ardue. Depuis tout petit, il semble que l'on apprenne avec la punition, la frustration. Cette punition n'est pas toujours l'œuvre d'un agent extérieur. L'enfant qui se brûle en mettant sa main au-dessus du feu est ainsi puni par la conséquence directe de son acte. Pas besoin d'un professeur ou d'un parent, l'enfant apprend tout de suite. La punition paraît dans ce cas comme un outil accompagnant parfois le processus d'apprentissage. Mais cette consubstantialité apparente signifie-t-elle que toute punition est justifiée si l'on veut « apprendre » ? La réponse est non. Le fouet et la fêrule ont heureusement disparu de l'arsenal disciplinaire. Qu'apprend-on en recopiant cinquante fois « Je n'arriverai plus en retard » ? La punition doit respecter des objectifs de fond et de forme afin de faire sens.

Dans le contexte de l'école, et si l'on reprend les textes légaux, « pour qu'une sanction soit éducative, elle doit être « juste, proportionnée à la transgression, adaptée à l'enfant et à la situation, cohérente, individuelle et non collective, explicitée, reliée clairement et directement à la transgression, appliquée et non seulement annoncée, appliquée dans un délai assez court par rapport à la transgression »⁷. Qu'en-est-il dans les faits ?

⁶ Convention relative aux droits de l'enfant, New York : Nations Unies, 20 novembre 1989, A/44/49 (1989).

⁷ Règlement d'Ordre Intérieur (ROI) – Guide pratique, Circulaire 3974, Bruxelles : Ministère de la Communauté française, 25 avril 2012, p 34.

b. La punition collective : déconseillée mais appliquée

Attaquons-nous à cette fameuse punition collective qui a traversé les âges. Bien que fortement déconseillée, elle reste largement répandue dans l'espace scolaire belge. Face à des situations insolubles, un groupe incontrôlable, quand on ne peut plus distinguer le « coupable de l'innocent », la punition collective arrive à la rescousse. Elle est l'arme ultime. Elle permet même aux forfaits les mieux déguisés de ne pas rester impunis (même si cela doit se faire au détriment d'innocents). En tant que « possible », elle rappelle à chaque instant à l'élève le pouvoir dont dispose l'enseignant. Elle doit ainsi renforcer son autorité. Mais à quel prix ?

Le problème premier de la punition collective est qu'elle enfreint un principe primordial du droit qui dit que nul ne peut être sanctionné pour un crime qu'il n'a pas commis. En effet, en frappant à l'aveugle, c'est bien ce que fait la punition collective. Cette absence de distinction entre le coupable et l'innocent est au cœur de cette mesure « éducative ». Ce faisant, la punition collective nous rappelle les heures les plus sombres de notre histoire. À ce niveau, pas besoin de faire un dessin pour démontrer que cette mesure est et fut l'apanage des régimes les moins démocratiques de notre planète. Même si les conséquences sont incomparables, elle suit finalement le même principe que la politique des otages sous l'Allemagne nazie. Personne n'oserait imaginer ou revendiquer que notre justice fonctionne aujourd'hui selon ce principe. Que l'on condamne un village à titre d'exemple au nom des prétendues « fautes » d'un de ses membres. Qu'une entreprise renvoie toute une unité de production pour des erreurs produites mais non-attribuables à un individu. Ces logiques ne renvoient à aucune notion reconnue de justice.

Il faut en outre noter que, même en cas de guerre, la punition collective est interdite par l'article 33 de la Convention de Genève.

Aucune personne protégée ne peut être punie pour une infraction qu'elle n'a pas commise personnellement. Les peines collectives, de même que toute mesure d'intimidation ou de terrorisme, sont interdites.⁸

⁸ Convention de Genève relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre, Article 33, 12 août 1949.

Autre problème, la menace de l'utilisation de la punition collective a souvent pour but d'inciter à la délation.⁹ C'est ce qu'indique Bernard De Vos, délégué général aux droits de l'enfant. À nouveau, cette incitation à la délation ne semble pas correspondre à l'idée qu'on a d'une société démocratique.

Si de telles méthodes nous paraissent complètement inimaginables dans la « vraie » vie, pourquoi seraient-elles tolérables à l'école ? Sous quels motifs ? Quel est l'aspect éducatif de la punition collective ? Quelles valeurs inculque-t-on aux enfants ? Enfin, quels citoyens entendons-nous former au travers d'une telle pratique ? En tant qu'élève, ce qu'on en retire est que l'on peut à tout moment être victime d'une punition tout en étant innocent, que la présomption d'innocence n'existe justement pas et que la seule manière d'échapper à la punition est de dénoncer ses semblables. Si, comme l'indique le Décret « Missions », l'objectif de l'école est de former « des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique pluraliste et solidaire »¹⁰, force est de souligner que l'idée même de délation entre en contradiction avec cet objectif.

Mais posons les limites de la non-application de la punition collective. Imaginons une situation où un élève aurait été à son insu victime d'un crachat. Le professeur n'a rien vu, les élèves n'ont rien vu et personne ne se dénonce. Physiquement parlant, seuls quelques élèves étaient en mesure d'effectuer ce crachat. Que faire ? Ne pas punir car aucun élève ne se dénonce et qu'on n'a aucune preuve ? Cette absence de punition n'est-elle pas encore plus grave que l'injustice de la punition collective ? Pour l'élève fautif, cela lui apprend l'impunité, alors même qu'il est dans un processus de recherche des limites. Pour l'élève victime et les élèves spectateurs, cela attaquera la vision du professeur figure du droit. Dans ce cas, la punition collective apparaît comme un moindre mal. Son utilisation pour amener à la dénonciation du coupable, même si cela passe par la délation, semble plus protectrice que destructrice. La disparition de la punition collective charrie aussi son lot de questionnements et de risques.

⁹ P. BOUILLON, « Pacte d'excellence : les sanctions collectives seront bannies à l'école », *Le Soir*, 8 février 2017, [en ligne :] <https://plus.lesoir.be/81210/article/2017-02-08/pacte-dexcellence-les-sanctions-collectives-seront-bannies-lecole>, consulté le 3 mai 2019.

¹⁰ « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », *Le Moniteur belge*, 24 juillet 1997, p. 4.

c. « Nul ne peut être juge et partie »

En parlant d'application du droit à l'école, pointons un autre problème de taille et qui semble insurmontable. Ce principe est que « Nul ne peut être à la fois juge et partie ». Or qu'est-ce qu'un professeur répondant dans sa classe à une indiscipline par une punition ? L'enseignant est concrètement – et cela est institutionnalisé – à la fois juge et partie. Il est celui qui doit juger de l'infraction, en déterminer la peine et en même temps celui qui a pu être victime de celle-ci (même s'il n'est victime « que » de bruit par exemple).¹¹ Quand bien même cet état de fait est pratiquement très compliqué à dépasser, cela pose cependant de graves problèmes.

L'école est-elle la seule institution à fonctionner ainsi ? Non, au sein de la cellule familiale, le parent est aussi juge et partie. Pourtant personne n'imaginerait réclamer l'intervention d'un tiers. On pourrait quand même avancer que l'école n'est pas la famille. Qu'elle se doit de jouer le rôle d'intermédiaire entre la société et la famille. Elle est un agent socialisateur permettant l'intégration de l'enfant dans une société démocratique. De ce fait, elle ne peut fonctionner selon les mêmes règles que la famille.

d. Des règles et procédures volatiles

Une autre problématique est la disparité des règles en fonction de l'école, des professeurs et, pire, des sautes d'humeur.¹² Ainsi, il n'y a que très peu de constance dans les règles imposées d'un professeur à l'autre. Chaque professeur dirige un petit royaume où s'y appliquent ses lois et sa justice. Cela rend la prédictibilité très compliquée pour les élèves. De même, d'une école à l'autre, d'une filière à l'autre, le degré de tolérance vis-à-vis de l'indiscipline pourra changer du tout au tout. Ainsi, un acte qui sera puni d'une simple retenue dans un établissement pourra mener à l'exclusion temporaire ou définitive dans un autre. On pourrait revendiquer que dans notre système judiciaire existe aussi une variabilité des punitions. Selon le jury, le juge, le statut de l'accusé, les sanctions peuvent changer. Malgré tout, il existe une certaine jurisprudence et les règles sont connues de tous. Or,

¹¹ B. DEFRANCE, « La construction de la loi à l'école », Conférence introductive au Forum Ecolo, Université de Liège, 11 mars 1995, [en ligne :] http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/lyon8-2/IMG/pdf/construction_de_la_Loi_1995_B_Defrance.pdf, consulté le 20 mai 2019.

¹² B. DEFRANCE, *La violence à l'école*, Paris : La Découverte, 2009, p. 29.

à l'école, les punitions pourront varier chez un même professeur en fonction de son humeur. D'une classe à l'autre, d'une école à l'autre, d'un cours à l'autre, les règles changent, ce qui porte atteinte au caractère juste de celles-ci. Une règle étant juste si elle est universelle, c'est-à-dire si elle est la même pour tous et s'applique de la même manière pour tous. Autrement, elle est arbitraire.

Il est très rare de trouver dans les écoles un tableau clair : d'un côté, une transgression, de l'autre, une punition. Le plus souvent, on retrouve des listes de faits plus ou moins vagues pouvant faire l'objet de punitions. Les punitions possibles sont alors nommées sans être exhaustives. On retrouvera par exemple « la liste qui suit cite les sanctions les plus communes », « à titre d'exemples »... Elles ne sont surtout presque jamais directement et clairement reliées à un fait précis. Or l'article 94 du décret « Missions » stipule que le « pouvoir organisateur est tenu de définir les sanctions disciplinaires et de déterminer les modalités dans son règlement d'ordre intérieur »¹³.

Un autre problème est, que face aux sanctions disciplinaires courantes, aucune forme de recours n'est prévue. Le décret « Missions » en son article 76 demande à ce que soit remis aux parents « le règlement d'ordre intérieur comprenant notamment les indications relatives aux sanctions disciplinaires et aux procédures de recours qui peuvent leur être opposées »¹⁴. On a beau lire les ROI (règlement d'ordre intérieur qui sert de cadre pour la gestion de la discipline dans l'école), ces procédures ne sont presque jamais décrites. Il n'y a que le recours contre une exclusion définitive (mesure la plus radicale) qui est détaillé.

Les exclusions définitives sont justement aussi une belle illustration de la volatilité des règles. En 2018, on comptait 3 400 exclusions en Belgique.¹⁵ Il y a vingt ans, on en était à 1 000. Ce chiffre a donc plus que triplé. La ministre de l'Enseignement, Marie-Martine Schyns, aimerait qu'on puisse mieux encadrer ces procédures d'exclusion et les recours possibles. Légalement, l'exclusion doit être une mesure de dernier recours faisant suite à des faits graves et avérés. Cependant, on peut aussi exclure pour des « faits qui compro-

¹³ « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », *Le Moniteur belge*, 24 juillet 1997, p. 79

¹⁴ *Ibid.*, p. 51

¹⁵ « Le nombre d'élèves exclus de leur école repart à la hausse », *La Libre*, 2 mars 2017, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/actu/belgique/le-nombre-d-eleves-exclus-de-leur-ecole-repart-a-la-hausse-58b7257dcd709137c6081e8a>, consulté le 29 avril 2019.

mettent l'organisation ou la bonne marche de l'établissement »¹⁶. Cela laisse bien évidemment la place à toute sorte d'interprétations et permettent à certaines écoles de faire de « l'écrémage ». Les motifs d'exclusion varient ainsi énormément, allant du vol au refus de l'autorité en passant par l'attitude négative face au travail.¹⁷ Dans sept dossiers sur dix, l'exclusion se fait pour des « incivilités ». On peut donc en conclure que, même pour la punition des punitions, les procédures et règles ne sont pas claires.

2. Pourquoi instaurer le droit à l'école ? Hegel à la rescousse

La transgression de ces principes fondamentaux du droit nous amène à interroger Hegel, lequel, dans sa *Propédeutique philosophique*, faisait la distinction entre punition et vengeance. Selon Hegel, « il ne faut pas que l'acte de réparation soit exercé par l'individu lésé ou par ceux qui dépendent de lui, car, chez eux, la restauration du droit en son caractère universel se trouve liée au caractère fortuit de la passion. La réparation ne peut être l'œuvre que d'un tiers, à cet effet commis, qui ne fasse valoir et n'effectue que de l'universel. Dans cette mesure, elle est punition. »¹⁸ Le philosophe poursuit en indiquant que « la vengeance n'a pas la forme du droit, mais celle de l'arbitraire, car la partie lésée agit toujours par sentiment ou selon un mobile subjectif. Aussi bien le droit qui prend la forme de la vengeance constitue à son tour une nouvelle offense, n'est senti que comme conduite individuelle et provoque, inexpiablement, à l'infini, de nouvelles vengeances. »¹⁹ Pour Hegel, la punition est donc une réponse raisonnée, universelle, qui est l'œuvre d'un tiers pour ainsi mettre fin au conflit et permettre le retour à la paix sociale. À l'opposé, la vengeance est une réponse guidée par la passion, donc irraisonnée et personnelle. Elle est l'œuvre de la partie lésée. Ce faisant, elle risque de créer

¹⁶ B. LORIERI, *L'exclusion scolaire définitive, début d'une spirale qui mène au décrochage social ?*, Bruxelles : Union francophone des Associations de Parents de l'Enseignement catholique, « Analyse UFAPEC », n°04.16, mars 2016, [en ligne :] <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2016/0416-Exclusion-scolaire.pdf>, consulté le 29 avril 2019.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ G.W.F HEGEL, *Propédeutique philosophique (1809-1811)*, Paris : Éditions de minuit, 1963, p. 45.

¹⁹ G.W.F HEGEL, *op. cit.*

un ressentiment chez l'objet de cette vengeance. Elle ne peut avoir comme résultat qu'un cycle infini de violence, la vengeance entraînant la vengeance.

Nous voilà bien pris. Le fonctionnement même des punitions à l'école peut ressembler à s'y méprendre à de la vengeance. Les punitions ne sont pas universelles, variant en fonction de l'école, du professeur et de l'humeur. Elles sont l'œuvre de la partie lésée qui se fait donc justice elle-même. N'ayant pas la forme du droit, elles risquent d'être comprises comme une offense par son destinataire (l'élève), d'entraîner ressentiment et de nouvelles violences. Dans les faits et dans la classe, la forme du droit reste donc extrêmement troublée. Avec le type d'autorité prédominant aujourd'hui dans nos sociétés, une telle situation ne peut que nuire à la légitimité et la crédibilité de l'enseignant.

Dans un jeu de miroir, l'idée de retrouver un « paradis perdu » fait de respect et d'obéissance – mais qui n'a jamais existé – en revenant à une discipline de fer, correspond finalement à une volonté de retour à une autorité plus traditionnelle. Cette tentation risque d'aggraver la situation en troublant plus encore l'autorité de l'enseignant aux yeux des élèves. Elle s'oppose aussi complètement à la logique d'éducation citoyenne que l'on veut aujourd'hui donner à l'école.

Ce débat fait écho à un mouvement plus large dans nos sociétés démocratiques. En effet, face à une démocratie complexe, indisciplinée et parfois désordonnée, on voit émerger la volonté d'un retour au leader traditionnel ou charismatique censé simplifier le débat et rétablir l'ordre. Or, si l'on ne veut pas tomber dans un processus autoritaire, la seule solution semble justement résider dans plus de démocratie, un approfondissement de celle-ci et donc finalement plus d'autorité rationnelle-légale. C'est le prolongement du débat en classe. La démocratisation de l'école est forcément synonyme de complexification croissante, de désordre souvent, mais c'est le lot de la démocratie. Comme disait Winston Churchill, « la démocratie est le pire des systèmes, à l'exclusion de tous les autres ». En somme, il faudra toujours accepter les frustrations du désordre démocratique ou choisir le chemin de l'ordre autoritaire.

Conclusion

Dans une société où le rationnel-légal domine, et face à la répétition des « incivilités », nous avons souligné l'importance du droit. Il est une piste plus qu'intéressante afin de renforcer l'autorité enseignante et réduire le climat anxigène pour les élèves.

En effet, en établissant plus clairement et universellement le cadre légal à respecter pour tout un chacun, l'école devient un lieu moins imprévisible. Ce faisant, il en devient moins anxigène. Des règles claires et universelles laissent moins la place au coup de sang et à la disproportion qui est d'ailleurs pointée par les élèves comme étant le principal facteur d'injustice (50 % des élèves jugent les punitions disproportionnées par rapport à la faute et 61 % considèrent que certains élèves sont plus facilement punis que d'autres²⁰). En réduisant les situations où les punitions apparaissent comme de la vengeance au lieu de punitions réparatrices, le niveau de violence symbolique diminuera. L'aspect anxigène de l'école pour les élèves s'en verra réduit à l'avantage d'un recadrage sur le processus éducatif.

Dans cette même logique, l'idée d'interdire la punition collective initialement proposée dans le Pacte pour un enseignement d'excellence apparaît comme une piste intéressante. Bien qu'elle soit déjà déconseillée dans nombre de textes légaux, son interdiction serait symboliquement signifiante. Il faudra cependant pouvoir réfléchir à d'autres méthodes afin d'éviter un autre écueil du droit : laisser un « crime » impuni.

Pour ce qui est de la question du professeur à la fois juge et partie, il paraît plus compliqué, voire illusoire, d'y mettre fin. Cependant, il serait déjà utile que l'enseignant garde bien en tête qu'il est parfois une victime se faisant justice. L'enseignant peut alors mettre en place des garde-fous, autrement dit moduler son comportement et sa réaction pour ne pas amoindrir « l'exemplarité » de la punition. Dans des cas plus graves, il pourra également être utile de faire appel à une médiation. Celle-ci permet clairement de mettre à distance cette logique de juge et partie qui brouille le débat.

On remarque donc l'importance d'instituer le droit à l'école. Cela n'est pas qu'un artifice esthétique, c'est un outil permettant d'apaiser les tensions.

²⁰ N. FRIANT, E. LALOUA, M. DEMEUSE, « Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe », *Éducation et Formation*, 288, septembre 2008, p. 17-18.

Nos devoirs découlant de nos droits, on ne peut exiger les premiers qu'en veillant minutieusement au respect des seconds. Cela permet aussi de concilier l'école avec l'objectif citoyen qui lui est aujourd'hui assigné. Une citoyenneté construite au jour le jour dans le fonctionnement normal de l'école. Finalement, en choisissant le droit à l'école, l'équipe éducative refuse la tentation d'un retour à l'autorité traditionnelle ou charismatique pour contrer l'insécurité présente. Ce faisant, elle réalise un véritable travail d'éducation à la justice et à la démocratie.

* *

Politologue de formation, Axel Winkel est enseignant et chercheur au CPCP.

Pour aller plus loin...

- BAR P., FLOOR A., *Sanction, punition, réparation : comment bien faire respecter les règles ?*, Bruxelles : Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement catholique, « Analyse UFA-PEC », n°04-11, 2011, [en ligne :] <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/0411-punition-sanction.pdf>.
- BROCKLISS L., BRUTER A., « Contenir et prévenir la violence. La discipline scolaire et universitaire sous l'Ancien Régime (XVII^e-XVIII^e siècles) », *Histoire de l'éducation*, vol. CXVIII, n°2, p. 51-66 [en ligne :] <http://journals.openedition.org/histoire-education/539>, consulté le 02 mai 2019
- DEBARBIEUX E., *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*, Paris : Armand Colin. 2018, 256 p.
- DEFRANCE B., *La violence à l'école*, s. l. : La Découverte, 2009, 156 p.
- GALAND B., PHILIPPOT P., PETIT S., BORN M. & BUIDIN G., « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. xxx, n°3, 2004, p. 465-486
- HESS R., WEIGAND G., *La relation pédagogique*, Paris : Armand Colin, 1994, 290 p.
- RICHÉ P., « Éducation et enseignement monastique dans le Haut Moyen Age ». *Médiévales*, n°13, 1987, p. 131-141
- SCHMIDT J.-P., *Appréhender des situations de crise l'école : quels moyens pour les parents ?*, Bruxelles : Union francophone des Associations de Parents de l'Enseignement catholique, « Analyse UFA-PEC », n°18-17, 2017, [en ligne :] <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2017/1817-Gestion-crise-parents.pdf>.

WINKEL Axel, *Droit et punition à l'école*, Bruxelles : CPCP, Analyse n° 375, 2019,
[en ligne :] <http://www.cpcp.be/publications/droit-punition-ecole>.

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.

www.cpcp.be



Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

La vie quotidienne d'une école est traversée par de nombreuses problématiques. L'indiscipline y occupe une place importante. La réponse légale face à celle-ci est la punition. Les enseignants préfèrent souvent ne pas trop s'attarder sur cette partie « tabou » de leur travail. Il est pourtant sain et essentiel de s'interroger : comment punir dans une école qui se doit de former chaque jour les citoyens de demain ? Les punitions doivent-elles respecter les principes fondamentaux du droit ? Affirmer l'inverse ne serait-il pas créateur de davantage de violences à l'école ? Dans une société où le rationnel-légal domine, face à la répétition des « incivilités », le « respect du droit » est une piste plus qu'intéressante pour renforcer l'autorité enseignante et réduire le climat anxiogène pour les élèves.

Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

Rue des Deux Églises, 45 – 1000 Bruxelles
02 238 01 00 | info@cpcp.be | www.cpcp.be



Chaque jour, des nouvelles du front !
www.facebook.com/CPCPasbl

Toutes nos publications sont disponibles en téléchargement libre :
www.cpcp.be/publications/