



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

Comment les élèves de 1P-2P et 4P HARMOS perçoivent-ils la punition ?

Mémoire professionnel

Travail de

Chloé Masson & Aurélie Noverraz

Sous la direction de

Eric Walther

Membres(s) du jury

Christiane Chessex-Viguet

Lausanne,

Juin 2012

Table des matières

1. Introduction : présentation du travail	3
1.1 Nos motivations : pourquoi nous intéresser aux punitions et aux sanctions ?	3
2. Problématique	6
2.1 Apports théoriques	6
2.1.1 Punition et sanction.....	6
2.1.2 La règle.....	20
2.2 Question de recherche	22
3. Recherche	24
3.1 Plan de la recherche	24
3.2 Population	24
3.3 Techniques de récolte des données	25
3.4 Techniques d'analyse de données	27
4. Résultats et analyse	28
4.1. Analyse	28
4.2. Discussion	36
4.3. Apports et limites de la recherche	38
5. Conclusions	39
6. Références bibliographiques	41
7. Remerciements	43

Annexes

Comment les élèves de 1P-2P et 4P HARMOS perçoivent-ils la punition ?

1. Introduction : présentation du travail

Ce travail porte sur les représentations que les élèves ont de la punition. Que représente-t-elle pour eux, a-t-elle un impact sur leur comportement ? C'est à ces interrogations que notre travail va tenter de répondre en s'appuyant d'abord sur des apports théoriques puis sur notre recherche dans un second temps.

1.1 Nos motivations : pourquoi nous intéresser aux punitions et aux sanctions ?

Nous nous sommes intéressées à ce sujet car nous y avons été confrontées lors de nos stages ainsi que lorsque nous étions élèves. En discutant au sujet des punitions en vigueur dans nos classes, nous avons réalisé que lorsque nous étions nous-mêmes écolières, nous percevions la punition comme un moyen dont disposait notre enseignante pour nous embêter et parfois même comme une action « méchante » de sa part ; nous ne percevions pas la punition comme un moyen de nous faire réfléchir quant à la conséquence de nos actes. La punition était à nos yeux quelque chose que nous redoutions et un mauvais moment à passer.

Nos élèves ont-ils le même ressenti ? C'est ce que nous allons tenter de comprendre.

Lorsque nous avons pris la décision de choisir ce sujet, nous avons toutes les deux suivi un stage dans une classe dite « difficile ».

Nous nous sommes respectivement trouvées dans cette classe lors du quatrième semestre de notre formation pour l'une, au cinquième semestre pour l'autre. Nous avons donc suivi ces élèves pendant une partie de leur 3P et de leur 4P (appellation HARMOS)

Pour toutes les deux, ce stage a été une expérience aussi pénible qu'enrichissante.

En effet, nous avons pu constater qu'il n'y avait ni discipline, ni règles clairement définies au sein de cette classe. Les élèves se levaient, parlaient et allaient aux toilettes quand bon leur semblait. Lors de leur quatrième année, certains faisaient même preuve d'insolence.

L'enseignante laissait passer beaucoup de choses, menaçait puis, finalement, s'emportait, criait et punissait un ou plusieurs élèves souvent sous le coup de la colère. Ceux-ci ressentaient la plupart du temps la punition comme une injustice et ne manquaient pas de le faire savoir. Cette manière de faire calmait les élèves pendant un temps relativement court mais créait des tensions évidentes puisque les problèmes n'étaient pas résolus.

La punition prenait la forme de phrases à recopier ou de travail à faire dans une autre classe.

En tant que stagiaires, il fut difficile d'enseigner au sein de cette classe. En effet, lorsque nous tentions de prendre des mesures disciplinaires, la plupart du temps l'enseignante nous contredisait face aux élèves. Pourtant nous avions une bonne relation avec elle ainsi qu'avec les élèves qui étaient curieux et motivés.

Notre principale difficulté était que les élèves peinaient à canaliser leur énergie et, au moindre mot, toute la classe pouvait basculer dans une sorte d'hystérie collective; il était alors difficile de reprendre la classe. Nous étions donc souvent stressées et ne pouvions pas laisser de place à la spontanéité.

L'une de nous se rappelle en particulier d'une leçon de CE où elle ne contrôlait absolument plus la classe. Les élèves étaient en train d'étudier les caractéristiques physiques du mouton ainsi que son appartenance familiale. Lorsqu'ils ont compris que les moutons étaient des mammifères et que les êtres humains en étaient également, ils se sont mis à grimper sur les tables et à imiter toutes sortes d'animaux. Elle se souvient : « J'étais impuissante, impossible de les stopper, ils me répondaient que puisqu'ils étaient des mammifères, ils pouvaient eux aussi se comporter comme des animaux ».

Nous nous sommes alors demandé comment agir lorsque les élèves ne connaissent pas les règles de la classe. En tant qu'adulte, il paraît normal que ce comportement soit inapproprié au sein d'une classe mais lorsque les limites ne sont pas claires, les élèves en profitent...et ils ont raison !

Lors du sixième semestre de formation, l'une de nous deux s'est trouvée en stage dans une classe d'élèves de 4P. L'enseignante lui présenta ses élèves comme « difficiles ». L'un d'entre

eux en particulier, que l'enseignante et le doyen désiraient envoyer en Module d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité (MATAS): lorsque l'élève est en MATAS, il passe une partie de la semaine en classe, l'autre partie étant destinée à des activités hors cadre scolaire.

Dans cette classe, au contraire de l'autre, la discipline et les règles de vie étaient très présentes. Mais les élèves restaient malgré tout très indisciplinés. L'enseignante tentait souvent de menacer les élèves, de les priver d'un moment agréable, en particulier la gym ou les sorties. Cela fonctionnait seulement sur un court laps de temps.

Chaque semaine, tous les élèves avaient leur prénom inscrit au tableau noir. S'ils ne respectaient pas une règle, l'enseignante ajoutait une coche à côté du prénom. Au bout de trois coches, le prénom était effacé. A la fin de la semaine, si l'enfant avait produit des efforts et se comportait mieux, son prénom était réinscrit. Les élèves dont le prénom était toujours au tableau recevaient une gommette. Au bout de cinq gommettes, les élèves recevaient un petit cadeau. Dans le cas contraire, s'ils avaient cumulé trois semaines sans gommettes les élèves avaient une punition. Celle-ci prenait la forme de règles de vie ou de phrases à recopier un certain nombre de fois.

Si cette manière de faire avait l'air de dissuader certains élèves de transgresser les règles, les autres continuaient cumulant ainsi les punitions.

Une question se pose alors : comment ces élèves perçoivent-ils la punition puisque malgré elle, ils réitèrent la transgression ?

Nous avons vu deux cas de figure très différents lors de nos stages : dans l'une des classes, les règles de vie étaient précises et régulièrement rappelées aux élèves, dans l'autre ce n'était pas le cas. Pourtant, dans ces deux classes, il était difficile de faire respecter les règles. Alors que manquait-il pour qu'elles soient respectées ? Est-ce que les punitions ont un sens pour les élèves ou les effectuent-ils sans réfléchir à leurs actes ? C'est à cela que nous allons tenter de répondre à travers nos lectures et l'analyse que nous pourrons faire grâce à la récolte de données.

2. Problématique

2.1 Apports théoriques

2.1.1 Punition et sanction

Nous nous sommes plongées dans quelques documents traitant de la *punition* mais aussi de la *sanction*. Nous nous sommes aussi intéressées aux notions de *règles* et d'*autorité* qui, nous avons pu le découvrir lors de nos lectures, sont en étroite relation avec notre sujet.

Rapidement, en parcourant quelques articles, nous avons constaté que si certains auteurs, à l'instar d'Elisabeth Maheu, faisaient une distinction claire entre la punition et la sanction, ce n'était pas le cas pour tous.

C'est pourquoi nous avons tout d'abord choisi de consulter la définition du dictionnaire : définition se voulant accessible au plus grand nombre et étant donc largement partagée.

Nous avons commencé par chercher la définition du terme *punition*, puisque c'est celui-ci que nous avons spontanément choisi d'utiliser dans notre question de recherche.

Nous avons sélectionné trois dictionnaires :

- *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2009)
- *Le Petit Larousse* (2003)
- Le volume 14 du *Trésor de la langue française* (1990)

Les définitions données par ces trois dictionnaires relèvent toutes que la punition s'accompagne toujours de privation ou d'une peine : conséquence pénible pour l'auteur de l'acte répréhensible. Voici un exemple tiré du dictionnaire *Le Petit Larousse* (2003) « 1. Acte par lequel le chef de l'Etat rend exécutoire une loi. 2. Confirmation considérée comme nécessaire ; consécration. 3. Mesure répressive infligée par une autorité pour l'inexécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement, d'une loi. Peine prévue pour réprimer l'inexécution d'une loi, d'un règlement, d'une obligation. 4. Conséquence, bonne ou mauvaise, d'un acte. »

Le *Trésor de la langue française* est le seul à mentionner que la punition vise « à s'amender, à améliorer sa conduite à venir. »

Nous avons ensuite choisi cinq dictionnaires pour définir le terme de *sanction*, dont les trois cités ci-dessus et utilisés au préalable pour définir le terme de *punition*. Les deux autres étant des dictionnaires spécifiques à la pédagogie et à l'éducation intitulés respectivement :

- *Dictionnaire des termes de l'éducation* (2004)
- *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (2000)

Les définitions du *Nouveau Petit Robert de la langue française* (2009), du *Petit Larousse* (2003) et du *Trésor de la langue française* (1990) présentent peu de différences avec celles du mot *punition*. Elles avancent néanmoins que la sanction est la réponse à un comportement qu'il soit positif ou négatif. Les deux autres dictionnaires évoquent eux aussi le mot *punition* dans leurs définitions de *sanction*, l'un parlant « d'acte punitif » l'autre retraçant « l'histoire » de la punition avec à nouveau une idée de récompense quand le comportement est adéquat.

Afin de compléter cette première approche, nous nous sommes penchées sur la Loi scolaire vaudoise puisque ce sont exclusivement les *sanctions* et les *punitions* existant dans le cadre de l'école qui nous intéressent. Ce que l'on remarque dans l'article 118, c'est que la loi parle de *sanction* et non de *punition*. On peut donc imaginer que l'école actuelle se distancie du terme de *punition* et lui préfère celui de *sanction*. Mais on retrouve encore le terme *punition* dans l'article 182 du règlement d'application; les deux termes sont donc présent dans la loi.

Nous allons à présent nous intéresser aux auteurs ayant écrit à ce sujet.

Elisabeth Maheu

Dans l'entretien accordé à Boubault (2004) intitulé « La place de la sanction dans l'éducation non-violente », Elisabeth Maheu fait une distinction claire entre les termes *sanction* et *punition*. Cette dernière est selon elle, de l'ordre du châtiment. C'est en quelque sorte une vengeance : « Tu as fait mal donc tu dois avoir mal » (p. 4). Cela crée un rapport de force déséquilibré entre celui qui punit et celui qui reçoit la punition. Ce rapport de force accentue encore davantage l'impression d'impuissance que peut ressentir l'élève face à l'adulte. Elisabeth Maheu relève aussi que la punition n'a d'effet qu'à court terme car elle ne cherche pas à donner de sens à la loi ou à la règle qui a été transgressée. Quant au terme sanction, Maheu en rappelle l'origine : celui-ci vient du mot « sanctifier ». Cela signifie que lorsqu'on sanctionne la désobéissance à une règle, on rend cette règle sacrée.

Elle explique aussi qu'en opposition avec la punition, la sanction, quant à elle, ne crée pas de rapport de force mais une relation triangulaire entre la loi, l'éducateur et l'éduqué. L'intention de l'éducateur, lorsqu'il choisit la sanction est de rendre l'éduqué responsable.

Maheu (2004) expose ensuite la sanction éducative. Celle-ci est composée de trois actes :

- Le premier acte est la réparation des dommages (physique ou symbolique).
- Le second, une réflexion en lien avec la règle (privation momentanée d'un droit lié au respect de la règle).
- Et le troisième vise à ce que la sanction permette la déculpabilisation et la réintégration au sein du groupe : « Quand la sanction est effectuée, l'ardoise doit être effacée. » (p.6).

Avec des enfants, Elisabeth Maheu (2004) propose de travailler autour de la notion de contrat car « si l'enfant ne respectait pas le contrat, il s'exclurait de lui-même. » (p. 6). Dans ce cas-là, l'enfant est donc responsable de ses actes.

Maheu (2004) conclut en disant que la sanction est le résultat d'une réflexion éducative contrairement à la punition qui est en général donnée sous le coup de l'énervement, donc fortement liée au subjectif et dispensée de manière impulsive. « Différer, c'est calmer les émotions, regarder lucidement ce qui s'est passé et avoir entendu les différentes parties. » (p. 7). Elle poursuit : « On pourra alors traiter le problème en trois temps : l'écoute de chaque partie, le rappel de la règle, en posant les sanctions dans l'esprit que j'ai tenté d'expliquer, et enfin la reconstruction d'un accord pour continuer à vivre ensemble. » (p. 7)

Eirick Prairat

Pour Eirick Prairat (2003), la sanction a trois dimensions :

1. La dimension éthique
2. La dimension politique
3. La dimension sociale.

Intéressons-nous à ces trois dimensions :

1. La dimension éthique

La sanction doit être utilisée régulièrement « elle doit faire partie de l'éducation » (p. 77). Et il doit en découler quelque chose de positif. Une sanction ne permet pas d'effacer la faute commise, car elle n'est pas ciblée sur le passé : au contraire elle se concentre sur l'avenir. La sanction est un moment de travail qui doit permettre l'intériorisation de la règle. Elle doit faire en sorte de rendre l'élève responsable en lui donnant la responsabilité de ses actes.

Célestin Freinet, ainsi que d'autres auteurs pensent que l'on ne peut pas punir un petit enfant, car celui-ci est encore trop jeune et par conséquent pas suffisamment responsable pour avoir pleine conscience de ses fautes. Prairat, en désaccord avec ce propos, reprend alors Philippe Merieu (1991) : « sanctionner (...) c'est bien en effet attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et même si cette attribution est constitutivement prématurée (...) 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 pulsions (...). Mais le fait de lui attribuer la responsabilité de ses actes, le mettre, en quelque sorte en situation de s'interroger progressivement sur ceux-ci et d'en être, de plus en plus, le véritable acteur. » (p. 110)

L'objectif n'est donc pas d'attendre que l'enfant soit considéré comme suffisamment âgé ou mature pour sanctionner sa faute, mais de réagir par la sanction lorsqu'il transgresse une loi, afin de l'aider à comprendre qu'il est responsable de tous ses actes.

Prairat (2003) cite ensuite Drory: « C'est de bonne guerre qu'un enfant teste la règle, essaie de savoir si elle résiste à ses essais de transgression. Pour lui, c'est la seule façon de savoir si elle est valable. » (p. 102)

2. La dimension politique

Comme nous l'avons vu précédemment, la sanction existe pour rappeler à l'élève la loi et son respect, non la supériorité de l'adulte sur ses faits et gestes. L'adulte ne doit en aucun cas utiliser la sanction pour asseoir son emprise sur l'enfant. L'enseignant doit être le garant du respect de la loi à laquelle lui-même est soumis.

On ne peut pas vivre en communauté sans avoir affaire à des lois. Celles-ci sont les mêmes pour tous et l'on ne peut pas les transgresser, sous peine de mettre le groupe en péril. La sanction est donc un rappel de la loi afin de préserver le groupe. Comme le rappelle Prairat

(2003), « le sens et la lisibilité de la loi et plus fondamentalement, la mise en place d'un véritable cadre socialisant, est une exigence essentielle, car la sanction ne prend sens et efficience que comme élément d'un dispositif plus global où se nouent paroles, lois et responsabilités. » (p.82)

3. La dimension sociale

La difficulté pour l'enseignant et en particulier pour les jeunes enseignants, est la peur de ne plus être aimé, d'être le mauvais qui donne des limites. Dire « non » est pourtant essentiel, pour montrer à l'enfant que tout n'est pas possible, ni tolérable et pour le protéger de lui-même ou pour protéger les autres. Interdire est structurant pour l'enfant, il a besoin de constater que tout ne lui est pas dû.

Lorsqu'il y a eu transgression, il faut qu'il y ait une sanction, afin que la victime ait le statut de victime et « l'agresseur », celui d'offenseur sinon les rôles sont flous pour chacun. La justice ne doit pas avoir le statut de revanche pure et simple : son rôle essentiel est le rétablissement de l'équité. La sanction permet aussi de rétablir le lien social entre la victime et le coupable. Celle-ci est un « stop », c'est un arrêt avant l'escalade de la violence. La victime est reconnue en tant que telle et le coupable est invité à réparer sa faute. La sanction doit impérativement être juste, proportionnelle à la faute, aux circonstances et au degré de responsabilité et être approuvée par le coupable.

Cela ne suffit toutefois pas pour en faire une sanction éducative selon Prairat (2003), qui présente les quatre principes de la sanction éducative que nous allons aborder point par point :

- a. Le principe de signification
- b. Le principe d'objectivation
- c. Le principe de privation
- d. Le principe de socialisation

a. Le principe de signification

Pour qu'elle soit éducative, la sanction doit être individuelle. Elle doit donc s'adresser au seul coupable et non pas être collective, car dans ce cas-là, elle risque de faire payer des innocents. Avec la sanction collective, l'adulte envoie le message qu'il est incapable d'être juste. De plus, la Loi scolaire vaudoise elle-même interdit la punition collective en disant que personne ne peut être inquiété pour un acte qu'il n'a pas commis et dont il n'est pas complice. Et sans

preuve, pas de coupable. Donner une sanction arbitraire est donc le meilleur moyen de se discréditer auprès des élèves.

Prairat soutient aussi que la sanction ne doit pas non plus être « spectaculaire », elle ne doit pas devenir un avertissement pour les autres élèves mais être seulement propre au coupable. Selon lui, nous trouvons dans l'histoire différents exemples montrant que l'exemplarité a régulièrement servi d'excuse pour infliger des traitements humiliants aux élèves. Prairat reprend Kant qui affirme qu'« il ne faut jamais traiter un coupable comme un simple moyen » (p. 67) Il faut donner à réfléchir en rendant la sanction publique, mais pas en causant davantage préjudice au puni, c'est-à-dire en le pointant du doigt. « La sanction compromet les droits, restreint les possibles, diminue la capacité d'agir, d'un mot elle affaiblit la puissance. Il convient donc d'en finir avec les pratiques humiliantes (...) » (p. 90). En effet, on ne peut pas promouvoir la responsabilité de l'élève en l'humiliant.

La sanction doit avoir des effets dissuasifs mais elle ne doit pas se faire au détriment du coupable car il s'agit ici de lui démontrer ainsi qu'aux autres que « c'est la loi qui aura le dernier mot ». Prairat ajoute qu'il faut « revenir sur la transgression et ses conséquences, demander, écouter, mais aussi expliquer ce qu'on refuse, car sanctionner sans s'assurer que la sanction soit comprise ou puisse l'être, tôt ou tard, c'est tout simplement sévir (saevus : cruel) ». Il poursuit : « Toute punition qui n'est pas comprise est cruelle, puisqu'elle fait du mal sans qu'il en résulte un bien » (p. 84) Attention toutefois, car une sanction peut être justifiée et expliquée mais ne pas être comprise. Il faut privilégier la parole car celle-ci a deux fonctions : sur le plan du sens, elle relie la sanction à la transgression et sur le plan pratique elle met une distance entre la sanction et la transgression. Elle empêche la sanction d'être une vengeance car la vengeance ne s'annonce pas et prends l'élève au dépourvu. Il est donc important de dialoguer avec l'élève et de lui poser des questions, afin de vérifier ce qui a été compris et ce qui ne l'est pas.

b. Le principe d'objectivation

On ne punit pas la personne, mais un acte en particulier, commis dans une certaine situation. On ne punit pas un tricheur ou un voleur, mais une tricherie ou un vol. Ce n'est pas le caractère ou la personnalité qui sont pris en compte, mais la situation particulière. Cela évite les procès d'intention, les étiquetages et toutes formes de stigmatisation, car tout cela conduit le plus souvent le coupable étiqueté à réitérer.

c. Le principe de privation

Il est très important que les règles de vie soient le plus claires possible, autant au niveau des obligations que des interdictions. Elles ne doivent pas pour autant être une liste d'interdits. Les sanctions consistent concrètement en une privation temporaire des avantages.

d. Le principe de socialisation

La sanction doit permettre la reconstruction du lien social entre la victime et le coupable. Celui-ci doit faire un geste à l'attention de la personne ou du groupe lésé. En général, le coupable ne pense pas spontanément à faire ce geste d'apaisement et il faut l'y inciter. Ce geste peut prendre plusieurs formes : petite déclaration, mot d'excuse, etc.

Ainsi, pour définir la sanction en quelques mots, Prairat affirme qu'elle doit être éducative, être l'occasion de rappeler une règle, de dire que quelque chose s'est passé et que l'on ne le passera pas sous silence. La sanction éducative n'est pas là pour opprimer un coupable, mais pour l'interpeller. Elle confronte un sujet aux règles de la vie en communauté et lui offre les moyens de renouer avec le groupe. Mais pour que le coupable d'un acte répréhensible ait le désir de remettre en l'état ou de « se racheter », il faut qu'il ait conscience de sa faute. C'est à ce moment qu'on parle d'aveu. L'aveu, c'est le premier pas du retour au sein de la société. Celui qui avoue prend la responsabilité de son acte. La réparation est tournée vers l'autre.

Prairat affirme que pour que la réparation soit un outil éducatif il faut que quatre principes soient respectés :

- Le principe de consentement

Il faut que le coupable veuille réparer sa faute ou doive en tout cas donner son accord à la réparation. Cela ne fonctionne pas s'il y est contraint.

- Le principe de suffisance

Le coupable doit fournir un effort pour qu'il y ait réparation. Il faut aussi que la victime apprécie la compensation qui lui est proposée et si c'est le cas, le lien social pourra être tissé à nouveau et tous pourront aller de l'avant.

- Le principe d'accompagnement

Le coupable a parfois besoin d'être accompagné. Il ne faut pas que le rappel à l'ordre soit brutal, mais il faut penser et organiser la réparation.

- Le principe de significativité

La réparation ne doit pas être humiliante pour le coupable, mais elle doit surtout être significative. Prairat explique que « d'une manière générale, c'est parce qu'il existe un ensemble de valeurs et d'intérêts partagés entre le puni et le groupe que la sanction est opérante. » (pp. 104 -105). Selon lui, exclure un élève en rupture avec l'école, la société ou sa famille ne peut être que négatif, car cela va amplifier la désocialisation de l'élève. Il faut aussi que le moment d'exclusion ne soit pas un temps d'inactivité.

Jean-Claude Richoz

Richoz (2009) fait une grande différence entre la punition et la sanction. La visée de la punition est de soumettre l'enfant. L'enfant n'est alors pas du tout en position de se sentir coupable de ce qu'il a fait. Au contraire, il va peut-être se sentir victime d'une injustice. La punition n'a donc aucune portée éducative, puisqu'elle est dans l'autoritarisme, car les sentiments qu'elle véhicule sont des sentiments de culpabilité, d'humiliation et de répression.

Pour souligner l'importance de la sanction Richoz cite Halmos :

« L'autorité n'a de sens que si elle inclut la sanction et cela pour deux raisons. La première, c'est qu'un enfant ne peut pas comprendre qu'un acte est interdit si on lui permet, répétitivement, de l'accomplir sans que rien d'autre que quelques bonnes paroles ou quelques vagues réprimandes lui arrive. En ne le punissant pas, on hypothèque donc ses possibilités de compréhension. La deuxième raison, c'est qu'en ne sanctionnant pas les transgressions de l'enfant, l'adulte vide rétroactivement de tout sens les paroles qu'il lui a prononcées pour énoncer l'interdit. Il les réduit sans le savoir à n'être que du blabla. Et ce non-sens des mots créé par l'adulte est lourd de conséquences, car d'absence de punition en absence de punition et de blabla en blabla, l'enfant peut en arriver à penser que la notion même d'interdit n'est que blabla, que rien n'est au fond vraiment sérieux dans le monde ni vraiment interdit, que les adultes ne sont pas crédibles puisqu'ils peuvent dire n'importe quoi. En ne sanctionnant pas l'enfant, l'adulte réduit à néant les explications qui portaient sur les conséquences que pouvait avoir la transgression. L'enfant ne comprend donc plus rien. (...) Un enfant a besoin d'être sûr que les mots veulent bien dire ce qu'ils disent. Et il ne peut l'être que si les actes posés par ses parents viennent confirmer en permanence les paroles qu'ils

ont énoncées. Quand une chose est interdite, il faut l'expliquer à l'enfant. La première fois qu'il transgresse, il faut lui rappeler l'interdit qu'on lui a appris. Mais s'il continue, il faut le sanctionner. C'est le seul moyen pour qu'il comprenne que l'interdit posé est important et incontournable. ». (p. 299)

La sanction est donc un point de repère pour l'enfant qui a besoin de connaître les limites pour se construire et apprendre à les respecter. Il est très important de ne jamais l'oublier, même si tout enseignant aimerait pouvoir enseigner sans avoir besoin de sanctionner.

Richoz marque la différence entre punition et sanction. En effet, il explique que la plupart du temps, les enseignants préfèrent punir que sanctionner, car il ne savent pas toujours comment sanctionner ou, ils n'en voient pas la nécessité.

La sanction est très souvent vécue comme un échec de la part de l'enseignant. Il en prend la totale responsabilité et se sent incompetent, de manière inconsciente ou non. Il peut penser que son incompetence se situe au niveau didactique, c'est-à-dire qu'il donne un cours peu intéressant, peu clair ou peu varié, etc. ou au niveau pédagogique à savoir un manque d'autorité, une incapacité à cadrer et à s'imposer. L'enseignant se met alors en position de faiblesse et n'agit pas de manière adéquate, à savoir en sanctionnant les incartades.

Richoz dit aussi que souvent les enseignants n'aiment pas ou n'osent pas sanctionner, car ils ont peur qu'ensuite leurs élèves ne les apprécient plus. Pourtant cette impression ne se révèle pas correcte dans la réalité, car les élèves respectent et apprécient plus un enseignant exigeant qui fait respecter les règles, qu'un enseignant qui leur laisse tout passer. De plus, l'enseignant est là pour enseigner. Son but principal est de transmettre des savoirs et pour que cela soit fait de manière optimale, une certaine discipline est requise. L'élève, se sentant alors dans un climat de sécurité, donnera sa confiance à l'enseignant et une relation affective pourra alors s'établir. Afin d'être le plus respectueux possible, il ne faut pas hésiter à prendre du temps avec l'élève, afin de lui expliquer clairement au moment où l'on donne la sanction, quel comportement est sanctionné et lui préciser que si on lui donne cette sanction, ce n'est en aucun cas parce qu'on ne l'aime pas, mais en raison du fait qu'il a transgressé une règle.

Alors comment punit-on correctement ? Lorsque l'on sanctionne un élève, il y a plusieurs paramètres à prendre en considération, qu'ils soient aggravants ou non : l'élève a-t-il déjà auparavant transgressé la règle ? A quel point peut-il être tenu pour responsable ?

L'enseignant doit d'abord se montrer déterminé et accepter le fait qu'il va devoir sanctionner. Il doit être conscient que tout système comportant des règles fonctionne avec des sanctions. L'école en fait partie. L'enseignant doit ensuite apprendre « l'art de sanctionner » (p.300) il doit le faire de façon déterminée, ainsi qu'en étant bienveillant et respectueux.

L'enseignant doit être convaincu, lorsqu'il sanctionne, que son acte est capital pour instaurer ou réinstaurer un cadre propice au travail et pour responsabiliser l'élève. Il ne suffit pas de promettre la sanction, il faut la donner, afin que les élèves constatent que l'enseignant ne plaisante pas.

Richoz affirme qu'avec de jeunes élèves (enfantine à primaire), il est primordial d'utiliser le terme punition car jusqu'aux environs de 9 à 10 ans, les enfants « ne comprennent pas la notion de sanction » (p. 296). De plus, c'est un terme qui les impressionne et les incite à se montrer obéissants. Si l'enseignant utilise le terme de punition avec ses élèves, il doit toutefois agir comme s'il donnait une sanction.

De plus, pour qu'une sanction soit la plus juste possible, l'enseignant ferait mieux de prendre un peu de temps pour y réfléchir et la donner seulement ensuite. Car sous le coup de l'énervement voire de la colère, l'enseignant peut se montrer injuste.

Richoz ajoute que « la responsabilité ne pouvant être qu'individuelle, la règle est que la sanction ne s'adresse qu'à un sujet. Cela implique qu'il vaut mieux donner une sanction à un élève en tête-à-tête plutôt que devant toute la classe, dans l'intention avouée ou non d'impressionner les autres élèves et de leur ôter l'envie de faire de même. Pour être efficace, la sanction doit également rester exceptionnelle. Si l'enseignant doit sanctionner à répétition, cela signifie qu'il existe un problème dans les mesures qui sont prises ou dans la façon dont elles sont prises. » (pp. 301-302)

Lorsque le coupable a commis un dégât matériel, la sanction doit porter sur la réparation de ce qui a été détérioré. Dans ce cas de figure, la sanction est réparatrice. Lorsque la faute n'est pas réparable de façon matérielle, il peut être demandé au coupable de faire un dessin ou un mot d'excuse, par exemple, à sa victime.

Lors de graves transgressions, il faut que la sanction amène l'auteur de l'acte répréhensible à comprendre les conséquences de ses actes et faire en sorte qu'il les regrette. Le but n'est pas de culpabiliser l'élève mais de lui permettre de prendre ses responsabilités et d'apprendre à respecter ceux qui l'entourent. Pour cela, il s'agit d'inciter l'élève à réfléchir à son acte, aux

torts qu'il a causés à son entourage ainsi qu'à lui-même, cela dans un endroit réservé à cet effet. Comme le souligne Richoz « le but de cette sanction n'est évidemment ni d'humilier ni de faire souffrir. Son ressort est la frustration, par la privation d'un droit et l'obligation de se retrouver en face de soi-même. (...) Dans ce cas présent, la privation concerne le droit d'être en classe, d'assister aux cours avec ses camarades, de travailler, d'agir, de faire quelque chose. Ne rien faire du tout, être simplement là, seul avec soi-même durant un temps afin de réfléchir à ses actes et aux règles à respecter, finit souvent par avoir un effet responsabilisant sur la personne. Ce genre de sanction vaut mieux pour un élève en grave rupture que de prononcer une suspension de trois jours alors qu'il y a précisément déjà décrochage scolaire. » (p. 305)

Le but est donc que l'enseignant ne distribue pas les sanctions de manière automatique, mais qu'il cherche à faire émerger chez l'élève coupable une prise de conscience. Pour cela, l'enseignant doit respecter les différents principes d'une sanction « réussie » expliqués auparavant, une sanction doit être bienveillante, avoir du sens, doit réparer un tort causé, être respectueuse, juste, individuelle, exceptionnelle et nécessaire : elle passe par plusieurs étapes qui vont faire en sorte que l'élève va accepter la sanction et non la vivre comme une injustice. Richoz dresse une sorte de marche à suivre de la sanction

1. « L'enseignant constate qu'un élève enfreint une règle »
2. « En gardant la maîtrise de soi, l'enseignant avise calmement l'élève qu'il y aura sanction pour ne pas avoir respecté telle ou telle règle et lui indique qu'il lui la donnera à la fin de la leçon (ou à un autre moment approprié). Il reprend ensuite le cours de son enseignement ».
3. « A un moment opportun et à tête reposée, l'enseignant s'entretient brièvement avec l'élève concerné. Il lui demande d'abord d'expliquer son comportement et lui indique ensuite la sanction qui a été décidée, avec l'intention consciente de le sanctionner et non de le punir. Il veille à relier l'infraction à la règle transgressée et fait preuve de respect et de bienveillance à l'égard du fautif. Durant cet échange, l'enseignant stimule l'élève à prendre conscience de la gravité de ses actes, de sa responsabilité, du tort qu'il se fait à lui-même, qu'il a fait à l'enseignant et à ses

camarades. Il le persuade d'accepter le cadre de travail établi par l'enseignant et de respecter de lui-même les règles. » (pp 307-308)

4. « L'élève accomplit la sanction sous la responsabilité de l'enseignant qui l'a donnée. Il réfléchit et développe une plus grande conscience de ses actes et de sa responsabilité. Au terme de la sanction, l'enseignant écoute ce que l'élève a à dire, puis lui rappelle les comportements attendus en classe et cherche avec lui comment il pourrait améliorer son attitude et devenir plus responsable de ses actes à l'avenir. A la fin du processus, l'élève a payé le prix pour avoir violé une règle, mieux compris les conséquences de sa transgression et réparé ses torts. Il est réconcilié avec lui-même et avec le groupe. L'enseignant lui renouvelle sa confiance en tant que personne. » (pp. 307-308). Richoz rappelle aussi que tout ce processus vaut pour les violations graves aux règles comme les insultes, les violences, etc. Lors de bavardages ou lorsque les élèves s'agitent il n'y a pas besoin de prendre autant de temps. « Le plus important est que la sanction soit donnée de façon claire et déterminée, dans un esprit positif et bienveillant et qu'elle déclenche un processus de prise de conscience chez l'élève. » (p. 308)

Richoz explique aussi qu'il n'y a pas de sanction parfaite qui règle tous les problèmes et qu'il ne sert à rien de dresser une liste de sanctions applicables car la sanction se donne de manière individuelle. Il ne faut pas hésiter à se référer aux articles de loi qui existent à ce sujet. Richoz cite d'ailleurs l'article 118 de la Loi scolaire vaudoise : « Les sanctions applicables aux élèves en cas d'infraction à la discipline sont les devoirs supplémentaires, les arrêts et l'exclusion temporaire et définitive. » ainsi que l'article 182 du règlement: « Les punitions doivent viser à l'éducation de l'enfant et doivent être proportionnées à la faute commise, à l'âge et aux aptitudes de l'élève. » (p. 309)

Richoz propose encore quelques exemples concrets de sanctions données en classe enfantine ou primaire, afin de donner quelques pistes aux enseignants. Il propose entre autres de demander à l'élève perturbateur de se lever et de rester debout derrière son bureau pendant quelques minutes, les mains croisées dans le dos. L'enseignant doit aller vers l'élève, lui expliquer qu'il n'a pas respecté telle ou telle règle et qu'il doit donc se placer derrière sa

chaise, croiser ses mains dans son dos et rester ainsi jusqu'à ce qu'il se calme et soit disposé à travailler. Cette sanction est très efficace avec la plupart des élèves.

Il est toujours préférable d'intervenir discrètement, afin d'éviter que l'élève ne se sente humilié face à ses camarades. Laisser debout l'élève quatre à cinq minutes suffit à le calmer et à l'inciter à respecter davantage les règles.

Si ces premières sanctions n'ont pas l'effet escompté, on peut l'isoler pendant un moment donné. L'enfant est amené à l'écart du groupe. L'enseignant lui signifie quelle règle il n'a pas respectée et lui annonce qu'il va rester le temps qu'il faut pour qu'il se calme et réfléchisse à son comportement. Environ cinq minutes suffisent et il est possible d'enclencher une minuterie, afin de ne pas oublier l'élève et lui donner un laps de temps précis.

Richoz ajoute encore : « Une sanction classique qui a toujours beaucoup d'effet au primaire consiste à priver l'enfant de l'exercice d'un droit, par exemple d'aller travailler sur l'ordinateur, de choisir un atelier particulier, de pratiquer un jeu avec ses camarades, d'effectuer une activité qu'il apprécie, de jouer à la récréation (...) Ces sanctions fonctionnent sur le principe de la frustration et sont de bonnes mesures à prendre pour aider les enfants à mieux se comporter. » (p. 312)

Bernard Rey

Rey affirme que la punition est l'instrument le plus utilisé dans le milieu scolaire pour faire respecter les règles et que celle-ci sous-entend l'usage d'une force. Il ajoute encore qu'une grande partie des enseignants n'utilise pas la punition par plaisir, mais afin de faire respecter les règles et donc leur autorité.

Depuis l'abolissement des châtiments corporels, dans notre société, la punition a pour but d'être désagréable pour l'élève. L'objectif est que l'expérience désagréable pousse l'élève à respecter la règle. Rey n'est pas d'accord avec ce point de vue car il considère que la punition « repose sur une conception très mécaniste et simplificatrice du comportement humain ». Il argue tout d'abord que l'on ne peut pas définir objectivement une situation comme désagréable. Car chacun a une sensibilité différente et une punition désagréable pour l'un, ne le sera pas pour l'autre. Rey ajoute que « pour une même personne ce degré de désagrément peut varier dans le temps ». (p. 102)

Rey (2004) répertorie trois attitudes d'élèves confrontés aux règles et aux punitions :

- Première attitude

Quand de jeunes élèves transgressent des lois (notamment celles qui concernent le silence et l'attention), la menace de la punition n'est pas présente à leur esprit. Ils sont dans la spontanéité et il faut alors que l'enseignant les menace clairement d'une punition pour qu'ils y pensent. Ces élèves-là n'ont donc pas peur de la punition, car ils n'y pensent simplement pas. De plus, lorsque l'enseignant menace l'élève d'une punition, cela ne fonctionne que sur un laps de temps très restreint.

- Deuxième attitude

Lorsque ce sont certains élèves plus âgés qui décident de transgresser les règles, cela peut prendre différentes formes : l'ironie, le refus d'obéir parfois systématique, l'insolence et parfois même la violence verbale ou physique. Ceci peut être le résultat d'un sentiment d'injustice ressenti par le jeune face à l'institution scolaire, mais peut aussi être une façon de se distancier de ce qu'ils voient « comme des forces répressives » (p. 101). Dans une situation ou dans l'autre, ces élèves savent exactement ce qu'ils encourent. Mais ici encore, la menace de la punition n'empêche pas l'élève de se comporter de manière inadéquate, car elle est justement ce qui le pousse à se comporter ainsi elle qui lui offre aux yeux des autres un statut de héros rebelle car il ose contrer l'autorité : le plaisir qu'il prend à l'affrontement et aux bénéfices qu'il en retire ou qu'il croit en retirer est bien supérieur aux conséquences de la punition.

- Troisième attitude

Certains élèves qui se sont intégrés dans le système scolaire respectent les règles sans que ce soit grâce à la menace de la punition. Cela pour différentes raisons : ce peut être que l'élève a le désir d'apprendre, de l'intérêt pour le savoir, l'envie de faire le mieux possible, l'envie de bien faire pour son enseignant ou ses parents. Ici la menace de la punition n'a aucune prise sur l'élève.

Rey montre donc avec ces exemples que l'attitude des élèves en classe n'est pas dictée par la crainte de la punition. Il cible en particulier deux phénomènes.

En premier lieu, la punition montre à l'élève qu'il a transgressé une règle. Les jeunes élèves en ont besoin car ils ont de la difficulté à faire un lien entre la règle formulée de manière orale et « les actes concrets qu'elle interdit ou qu'elle exige ». (p. 102) La distinction des limites est difficile à faire pour eux. La sanction permet donc de leur signaler la limite entre « l'acceptable et l'inacceptable » (p.102)

Ensuite, la sanction aide un individu à construire son sens des responsabilités en le reconnaissant comme auteur de l'acte et donc en lui en attribuant la responsabilité. Elle lui montre ainsi que son acte est le résultat d'un choix que lui seul a fait. La sanction vise à ce que le sujet prenne conscience de la portée de ses actes, qu'il comprenne que son comportement en violant une ou des loi(s), le rend coupable. La sanction cherche à responsabiliser le sujet et à l'inciter à réparer ses erreurs.

Rey affirme enfin que « Ce qui importe, ce n'est pas que la sanction engendre du désagrément pour le fautif ; ce n'est pas autrement dit, que la sanction soit une punition ; ce qui importe, c'est qu'elle dise que la règle a été bafouée » (p.103).

2.1.2 La règle

Afin de mieux comprendre la sanction et la punition, nous nous sommes intéressées à la notion de *règle* car c'est autour d'elle que s'articulent ces deux autres notions.

Elisabeth Maheu

Selon Maheu, les règles sont là pour permettre de vivre ensemble et la sanction est là pour garantir le respect de ces règles.

L'enfant est un être égocentrique et c'est en se confrontant à des règles qu'il réalise que les autres existent. Il a donc besoin de limites pour grandir et se sentir en sécurité. «Quand l'enfant côtoie des adultes qui manifestent à la fois de la fermeté et de la bienveillance, il peut faire l'expérience que la loi et l'amour ne s'opposent pas, que les deux sont utiles à son épanouissement. » (Maheu, 2004, p.4). Si l'adulte tient fermement ses positions s'il ne se contredit pas et donne un sens à ses actes, alors l'enfant sait où se situer. Il comprend donc que les règles ne sont pas contre lui, même si elles ne sont pas forcément agréables. Une fois ceci bien défini, l'enfant accepte que l'enseignant joue son rôle d'enseignant et un équilibre s'établit. Cela ne va pas empêcher les conflits car l'enfant a besoin de tester les limites, mais ce sera fait dans des circonstances claires aux yeux de tous.

Pour Isabelle Maheu (2004), la règle a plus une fonction pédagogique: c'est à travers les règles que l'on apprend la loi. Il y en a qui sont non-négociables, décidées par l'Etat, les parents, les établissements ou l'enseignant. Et il y en a d'autres qui peuvent être « co-

élaborées » avec les élèves, ce qui leur permet de devenir plus responsables, plus matures. Elle définit les règles comme « des petites lois de proximité » (p.4) et rappelle que comme toute loi, elles sont en quelque sorte « la traduction d'un certain nombre de valeurs dominantes. » (p.4).

Jean-Claude Richoz

La règle sert à trouver une entente commune, en combinant des intérêts individuels. La règle définit les rôles et les modalités. Très tôt dans leur vie, les jeunes enfants y sont confrontés, que ce soit dans leur vie de famille ou à l'extérieur, notamment à l'école.

R.Caffari-Viallon

Dans son ouvrage *La règle et l'invention : le jeu des enfants de 5 à 8 ans*, Caffari-Viallon (1993) cite Piaget qui a une analyse très précise du développement de la règle chez les enfants. Tout d'abord, la régularité est dictée par l'adulte dès le plus jeune âge. Elle sera ensuite recherchée par l'enfant lui-même, car cela lui donne une stabilité et la sécurité nécessaires pour se développer.

Bernard Rey

Rey (2004) affirme que pour que les élèves puissent respecter les règles, il faut bien évidemment qu'on leur en fasse prendre connaissance et qu'ils les comprennent. C'est seulement après avoir expliqué les règles aux élèves que l'enseignant peut ensuite, en cas de besoin, sanctionner légitimement tout manquement aux règles. Attention : il faut bien que les élèves comprennent que les règles sont là pour permettre d'accéder au savoir de façon optimale. Passer du temps à expliciter les règles aux élèves leur transmet le message suivant : le plus important est le respect des règles : alors qu'au contraire c'est un moyen d'accès à l'apprentissage. Enumérer les différentes règles (de ponctualité, de respect du matériel, de déplacement, d'organisation, de sécurité etc.) dès la première heure de cours peut submerger les élèves d'informations qu'ils peineront à retenir.

B. Rey note trois conséquences pouvant résulter d'un manquement à l'établissement de règles et à un manque de sanctions face aux transgressions de celles-ci, de la part de l'enseignant :

- A. Les élèves peuvent penser que l'enseignant n'a pas vu qu'une règle a été transgressée et vont estimer que celui-ci manque de vigilance et d'autorité.
- B. Les élèves peuvent penser que si l'enseignant n'intervient pas, c'est parce qu'il n'ose pas, qu'il n'a pas le courage d'aller au bout de ce qu'il demande.
- C. Pour finir si la transgression d'une règle n'est pas sanctionnée, cela peut amener les élèves à penser que cette règle n'est pas importante et qu'il n'y a donc pas lieu de la respecter. Cette situation est très problématique, car elle sous-entend que la parole de l'enseignant est une parole en l'air et petit à petit, si cela se reproduit, les élèves seront amenés à penser que tout ce que dit l'enseignant ne doit pas obligatoirement être pris en compte.

C'est pourquoi, lorsque l'enseignant considère une règle comme importante, il doit rester vigilant et ne pas hésiter à sanctionner à la moindre transgression, même s'il a le sentiment de ne faire que cela. S'il ne fait pas cet effort, cette règle ne sera très vite plus respectée. Il s'agit donc de signaler qu'il a repéré la transgression mais le signalement ne doit pas forcément être sévère, ni amener l'enseignant à interrompre son cours. En général, un rappel à l'ordre, un regard ou une interpellation par le prénom est amplement suffisant, afin de recentrer l'élève ou les élèves sur la tâche à effectuer.

Pour conclure, Rey rappelle qu'il ne faut pas transformer la classe en tribunal où chaque transgression a sa punition convenue à l'avance. « Il (...) est préférable d'instituer des principes généraux (principe du respect de l'autre, principe de l'engagement dans l'apprentissage) et de signaler (plutôt que de punir) les manquements à ces principes. » (p.104)

2.2 Question de recherche

La question de recherche que nous formulons est la suivante :

Quelles représentations les élèves ont-ils de la punition ?

A cela s'ajoute encore une question secondaire:

- Quels sont l'apport et surtout l'impact de la punition sur l'élève ?

Dans le but de répondre à ces questions, plusieurs hypothèses nous viennent à l'esprit :

- Les élèves craignent la punition.
- La punition n'a d'effet que sur le court terme.
- La punition développe un sentiment d'injustice chez les élèves.
- La perception de la punition par les élèves varie en fonction de l'âge.

Ces hypothèses seront développées dans la suite de notre travail.

3. Recherche

3.1 Plan de la recherche

- Lectures théoriques (septembre-octobre 2010)
- Observations au sein de la classe (semestre 10A et 11P)
- Entretiens avec des élèves de 1P/2P et de 4P HARMOS (novembre-décembre 2010 et mars-avril 2011)
- Rédaction de la partie théorique (janvier 2012)
- Analyse des entretiens (avril-mai 2012)

3.2 Population

Notre recherche concerne trois classes allant de la 1P à la 4P HARMOS. Nous souhaitons voir si les représentations de la punition sont identiques chez des enfants d'âges différents.

Dans la première classe de 4P, la punition et la sanction sont peu présentes. Les règles de vie existent, mais n'ont jamais été clairement explicitées aux élèves. De temps en temps, la maîtresse met une remarque dans l'agenda.

Dans la seconde classe de 4P, dans laquelle nous avons fait passer des entretiens, le comportement de la plupart des élèves était particulièrement difficile. C'est pourquoi l'enseignante a instauré un système de coches au tableau noir. Lorsque les élèves ont trois coches, ils reçoivent une punition consistant généralement à copier la règle de vie transgressée un certain nombre de fois.

Dans la classe de 1P/2P, le cadre est très bien posé et explicite pour les élèves. Les règles de vie sont affichées dans la classe et l'on y fait régulièrement référence, surtout en cas de problèmes ou de conflits. Il y a aussi un système de sanctions qui fonctionne très bien. Lorsqu'un ou plusieurs enfants enfreignent une règle de la classe, Pomelo (un éléphant en peluche) vient rappeler aux enfants qu'ils vont trop loin. Si rien ne change, Pomelo passe une deuxième fois avec cette fois-ci la carte qui représente la règle. S'il n'y a toujours pas de changement le ou les élèves vont dans le jardin de Pomelo ; c'est une petite pièce où l'enfant

doit réfléchir au pourquoi de cette situation et doit trouver une solution pour que ça ne se reproduise pas. C'est un système qui est extrêmement efficace et qui parle beaucoup aux enfants.

Au total, 42 élèves de trois classes différentes ont été interviewés :

- 11 de 1P
- 7 de 2P
- 17 élèves de la première classe de 4P
- 7 élèves de deuxième 4P. Dans cette classe, un des élèves n'a pas pu être interviewé car ses parents n'ont pas accepté que celui-ci participe à l'entretien. En ce qui concerne les autres élèves, cinq d'entre eux ont été choisis au hasard et deux l'ont été, car ils étaient régulièrement punis.

Nous avons également interviewé 10 élèves de 2P à l'aide d'un téléphone portable. Celui-ci a malheureusement été endommagé et nous n'avons pas pu utiliser ces données.

3.3 Techniques de récolte des données

Cette phase de notre recherche consiste à récolter les « ressentis » ainsi que les représentations des élèves par rapport à la punition. Nous nous demandons si les élèves sont conscients du comportement à l'origine de leur sanction et quel impact celle-ci aura sur leur comportement futur.

Pour ce faire, nous avons pris individuellement les élèves de nos classes de stage, afin de leur poser des questions sur les punitions en vigueur dans leur classe. Nous avons enregistré les élèves à l'aide d'un ordinateur ou d'un téléphone portable. Afin que les enregistrements soient de bonne qualité, nous les avons interviewés en dehors de la classe ou alors dans une petite salle annexe (jardin de Pomelo). Pour la classe de 1P/2P, les entretiens se sont déroulés dans le lieu même où les enfants se rendent lorsqu'ils sont sanctionnés.

Au départ, nous avons également pensé interviewer les enseignants sur leurs représentations concernant la punition et ses effets sur l'élève puni. Mais pour une question de faisabilité et de temps nous avons décidé de nous concentrer uniquement sur les représentations des élèves.

L'entretien était directif (cf. questionnaire en annexe). Nous avons décidé de commencer par mettre l'enfant dans la peau d'un maître ou d'une maîtresse d'école. Puis nous avons ensuite posé des questions par rapport à ses propres punitions. Pour certains élèves, parler de soi peut être difficile. Alors nous avons posé des questions par rapport à des camarades qui se sont fait punir. Il était également important pour nous de savoir si l'enfant réagissait lorsqu'un autre des ses camarades se faisait punir.

Après avoir commencé certains entretiens (semestre 1), nous avons remarqué que les règles de vie étaient présentes dans nos deux classes du second semestre : nous avons par conséquent ajouté quatre questions à ce sujet dans le questionnaire des élèves (cf. questionnaire en annexe). Celles-ci concernent le rapport que l'enfant a avec le respect des règles de vie de la classe ainsi que son avis sur les raisons qui incitent les enseignants à punir les élèves.

Nous n'avons pas encore rajouté ces questions dans la classe de 4P où sept élèves ont été interviewés, c'est pourquoi elles n'ont pas pu être posées aux élèves.

Sanction ou punition ?

Nous avons pu constater que dans nos classes, les deux enseignantes de 4P privilégiaient la punition alors que l'enseignante de 1P/2P donnait des sanctions aux élèves. Nous avons donc choisi d'utiliser le terme *punition* pour parler aussi bien de punition que de sanction. Etant donné qu'en général, le terme de *punition* est très majoritairement employé par les enseignants et par les élèves. Dans la classe de 1P/2P, certains élèves ne connaissaient aucun des deux termes, c'est pourquoi nous avons fait référence à la sanction qui est « d'aller dans le jardin de Pomelo ».

Nous avons ensuite retranscrit les enregistrements (cf. protocoles en annexe) en veillant bien évidemment à l'anonymat des élèves. Puis, afin de pouvoir comparer les réponses des élèves plus facilement, nous avons répertorié les réponses dans un tableau (cf. tableaux en annexe).

3.4 Techniques d'analyse de données

Voici la manière dont nous avons procédé :

- Protocoles : à partir des enregistrements, nous avons créé un protocole pour chacun des élèves.
- Tableaux : à partir de ces protocoles, nous avons établi un tableau pour chaque classe. Celui-ci reprenait les questions posées et les réponses de chaque élève afin d'avoir les réponses de chacun côte à côte.
- Grilles d'analyse (cf. annexe): à partir des tableaux comportant les retranscriptions de nos entretiens, nous avons construit une grille d'analyse sous forme de tableau synthétisant les réponses des élèves.
- Analyse : pour la première étape de l'analyse, nous avons pris l'ensemble des élèves pour établir des petites statistiques sans tenir compte des classes et de l'âge des élèves. Dans un deuxième temps, nous avons pris en compte le degré dans lequel les élèves étaient.

4. Résultats et analyse

4.1. Analyse

A. Position de l'élève par rapport aux punitions à l'école

- 36 sur 42 puniraient leurs élèves.
- 19 sur 42 savent pourquoi ils les puniraient (9 disent : bêtises. 8 disent : pas sages).
- 4 sur 42 ne comprennent pas le terme sanction, dont 3 allophones au début de l'année.
- 2 sur 42 sont indécis.
- 1 sur 42 n'arrive pas à se mettre dans la peau d'un enseignant.

Nous avons constaté qu'une majorité d'élèves (36/42) puniraient leurs élèves s'ils étaient enseignants. Deux questions se sont alors posées à nous : est-ce parce qu'à leurs yeux la punition fait partie intégrante de la vie d'écolier ? Ou bien est-ce une sorte de vengeance : l'élève dispose à présent de l'autorité et se venge des punitions qu'il a reçues auparavant en punissant à son tour ?

Il est intéressant de voir qu'un peu moins de la moitié des élèves (19/42) savent pourquoi ils donneraient des punitions. Plusieurs d'entre eux (9) avancent l'argument des bêtises à l'instar de Romaine (1P) qui explique « *y zont fait des bêtises* ». Une autre raison pour laquelle certains enfants (8) puniraient c'est « *qu'ils sont pas sages* » comme le relève Arthur (4P). Une élève sanctionnerait pour qu'il « *réfléchit à sa bêtise* » Mia (1P).

Des élèves (4) de 1P et 2P HARMOS ne comprennent pas le terme *sanction* : trois d'entre eux étaient allophones en début d'année, comme par exemple Mara, qui demande : « *Euh... et quoi sanssion ?* ». Ariane, francophone, interroge elle aussi « *ça veut dire quoi ?* » lorsqu'on lui parle de sanction.

Il est intéressant de constater qu'une fois que le terme de *sanction* a été expliqué, ces quatre élèves ont parfaitement compris de quoi il s'agit. Nous pouvons donc avancer que ces élèves savent ce qu'est une sanction, mais ne connaissent pas ce terme.

B. Position de l'élève par rapport aux types de punitions

- 2 sur 42 ne savent pas la punition qu'ils donneraient.
- 15 sur 42 donneraient des phrases à recopier.
- 1 sur 42 donnerait « *un texte qui fait réfléchir : pourquoi je ne dois pas taper* » (Alex, 4P).
- 10 sur 42 les enverraient au jardin de Pomelo.
- 4 sur 42 donneraient un travail supplémentaire (fiche, lire un livre, devoir).
- 2 sur 42 isoleraient l'élève.
- 2 sur 42 mettraient une remarque dans l'agenda.
- 1 sur 42 ferait un rappel à l'ordre : « *se tenir comme il faut* » (Arnaud, 1P).
- 1 sur 42 donnerait « *une fessée* » (Léo, 4P)

Deux élèves sur 42 ne savent pas quelle punition ils donneraient. Les 40 autres donneraient à leurs élèves des punitions qu'ils ont eux-mêmes reçues ou des punitions en usage dans leur classe. Dans les classes de 4P, on retrouve souvent des phrases à recopier (15 élèves). Dans la classe de 1P-2P, 9 élèves mentionnent le jardin de Pomelo. Bien évidemment, il faut prendre en compte le fait que les élèves plus âgés parlent davantage de punitions « écrites » car ils sont scripteurs, contrairement aux 1P et 2P.

Certains élèves sont particulièrement sévères : Léo (4P) raconte : « *moi je leur fous une fessée !* ». On peut se demander s'il pense que cela est possible à l'école. Arnaud (1P) rappellerait à ses élèves de « *se tenir comme il faut* ».

Cette différence de sévérité est intéressante, car cela montre que pour les élèves, il y a plusieurs formes de punitions. Pour nous, le rappel à l'ordre serait plutôt un avertissement alors qu'aux yeux d'Arnaud il s'agit déjà d'une punition.

Nous relevons que les élèves les plus sévères dans le choix des punitions sont les élèves les plus turbulents comme Nicolas (4P), qui ferait « *écrire 100 fois je ne dois pas parler en classe* ». Lui-même a régulièrement reçu des punitions visant à recopier cinq à dix fois des règles de vie. On peut imaginer que cet enfant donnerait cette punition car elle lui semble extrêmement désagréable.

Nous avons constaté que les élèves de 1P-2P HARMOS dans la classe desquels un véritable travail est fait autour de la sanction, parlent de punitions qui visent à faire réfléchir. Masha (2P) explique qu'elle enverrait l'élève au « *jardin de Pomelo pour réfléchir à notre bêtise et plus la refaire* ». Il est étonnant de constater que ce sont les élèves les plus jeunes qui parlent de l'aspect réflexif de la punition et de remarquer que ce sont les élèves de 4P HARMOS qui donnent des punitions visant à « embêter » telles que les remarques dans l'agenda, copies ou devoirs supplémentaires, etc.

C. Vécu personnel par rapport à une punition

- 13 sur 42 disent ne jamais avoir eu de punition.
- 14 sur 42 se souviennent de ce qu'il s'est passé la dernière fois qu'ils ont été punis.
- 4 sur 42 ne se souviennent pas de ce qu'il s'est passé la dernière fois qu'ils ont été puni.
- 19 sur 42 se souviennent de leur punition.
- 10 sur 42 disent ne pas se souvenir de leur dernière punition.
- 12 sur 42 ont ressenti une émotion (tristesse, colère, peur de se faire gronder par les parents, se sentir pas bien, « *plus bien après* » (Mia)).

La plupart des élèves (19/42) ayant reçu une punition se souviennent de celle-ci, mais pas forcément de ce qu'il s'est passé pour qu'ils soient punis. C'est le cas de Simon (1P) « *je m'en rappelle quand jsuis venu mais je me rappelle plus des erreurs pourquoi jsuis venu [au jardin de Pomelo]* ». On constate que certains élèves font parfaitement le lien entre la punition reçue et le comportement qu'ils ont eu. Alors que pour d'autres la raison pour laquelle ils sont punis n'est pas claire. Quatorze élèves sur 42 se souviennent de ce qu'il s'est passé la dernière fois qu'ils ont été punis: sur ces quatorze élèves, il est intéressant de constater que neuf d'entre eux font partie de la classe de 1P/2P HARMOS, classe dans laquelle les règles de vie sont très explicites. Fabrizio (2P) raconte sa dernière punition : « *J'avais glissé comme ça (me montre les genoux). J'avais fait exprès. [J'ai dû aller] au jardin de Pomelo pour réfléchir à de plus faire ça* ».

Sur les dix-neuf élèves se souvenant de leur punition, douze ont ressenti une émotion négative. Les élèves mentionnent le sentiment de colère et/ou de tristesse. Alex (4P) nous raconte comment il s'est senti lorsqu'il a été puni : « *la maitresse devait pas être contente du tout car elle m'avait donné une punition sévère alors j'ai dû comprendre que j'embêtais beaucoup et que j'avais pas un bon comportement. J'étais pas bien...triste et j'avais peur...de me faire gronder par papa* ».

Alex a mentionné le fait de se faire gronder par papa, tout comme Sara (4P) qui dit « *parce que après à la maison ça se sait (...) après je suis privée de quelque chose* ». Cela nous a permis de réaliser que la punition que l'enfant reçoit à l'école peut avoir, dans certaines familles, des répercussions à la maison.

Treize élèves sur 42 affirment ne jamais avoir reçu de punition alors que certains d'entre eux en avaient reçu durant la semaine des interviews, voire le jour même. C'est le cas de deux élèves de 4P qui avaient été punis avant de faire l'entretien. A la question : « te souviens-tu de ta dernière punition ? », Bastien (4P) affirme qu'il n'a « *pas été puni depuis longtemps* » et Adam (4P) répond : « *je crois que j'en ai jamais eu* ». Ayant constaté que ces réponses ne sont pas en accord avec la réalité des faits, nous nous posons plusieurs questions : connaissent-ils vraiment le terme *punition* ? Ont-ils réellement oublié ? Répondent-ils cela car ils ont honte d'avoir été punis ?

Certains élèves ont des souvenirs très précis de leur punition, en particulier Soraya (4P) qui nous relate une punition qu'elle a reçue en 1P : « *Ben j'avais pris des ciseaux et pis j'avais découpé et pis y avait un dessin pour... c'était pour le carnaval et pis moi après sans faire exprès j'ai coupé dans le, dans le clown. Et pis après elle m'a envoyé au coin.* » On voit ici que pour certains élèves, certaines punitions ont un impact très fort puisqu'ils s'en souviennent encore des années après.

D. Evolution du comportement suite à la punition

- 10 sur 42 ont changé de comportement suite à la punition.
- 2 sur 42 recommencent parfois.
- 2 sur 42 étaient calmés : l'un : « *j'étais calmé* » (Julien, 2P). L'autre : « *elle m'a calmé mais elle m'a pas beaucoup changé moi...* » (Alex, 4P).

Sur 42 élèves, 10 prétendent avoir changé de comportement. Pourtant, il est difficile de savoir s'ils parlent sur le long terme ou sur le court terme (un jour, une semaine). Certains ont prétendu avoir changé de comportement, mais en tant que stagiaire nous avons pu voir que ce n'était pas le cas. Trois élèves sur 42 ont répondu qu'ils recommençaient parfois. A notre avis, cela tend à montrer que si la punition n'est pas expliquée et ne vise pas à faire réfléchir l'enfant, il y a peu de chances pour que son comportement évolue.

Deux élèves reconnaissent que la punition calme mais qu'elle n'aide pas à changer de comportement. Julien (2P) raconte : « *j'étais calmé* » tout comme Alex (4P) qui dit : « *elle m'a calmé mais elle m'a pas beaucoup changé moi...* ».

E. Position par rapport à quelqu'un qui se fait punir au sein de la classe

- 32 sur 42 se souviennent d'un camarade qui a été puni.
- 26 sur 42 se souviennent de ce qu'il s'est passé lorsque qqn s'est fait punir.
- 14 sur 42 se souviennent de la punition.
- 10 sur 42 ont ressenti une émotion (« *content qu'il soit puni* » (Elea, 4P), « *pas très fière pour eux* » (Eva, 4P), tristesse).
- 16 sur 42 ont constaté un changement de l'enfant puni suite à sa punition.
- 8 sur 42 n'ont pas constaté de changement de l'enfant puni suite à sa punition.

Presque la totalité des élèves (32/42) se souviennent d'un camarade ayant été puni. Lors de la création de notre questionnaire, nous avons fait l'hypothèse que certains élèves auraient davantage de facilité à parler de l'expérience d'un autre face à la punition que de leur propre expérience. Vingt-six élèves sur quarante-deux se souviennent de ce qu'il s'est passé pour que leur camarade se fasse punir. Les élèves arrivent donc mieux à parler de la punition d'un camarade que de leur propre punition. Nous pouvons nous demander si cette facilité vient du fait qu'ils ne sont alors pas ou peu engagés personnellement et émotionnellement ?

Lorsque nous avons interrogé les élèves sur les émotions qu'ils ont ressenties lors de la punition de leur camarade, seule une petite partie des élèves (10/42) a répondu avoir ressenti une émotion. Celle-ci fut soit positive, comme pour Elea (4P), qui dit avoir été « *contente qu'il soit puni* » car il dérangeait la classe, soit négative, comme pour Eva

(4P), qui dit « *ne pas être fière pour eux* ». La majorité des élèves a répondu que cela leur était égal.

Les élèves sont plus nombreux à se souvenir de ce qu'il s'est passé (26/42) que de la punition que leur camarade a reçue (14/42). Alors que c'était l'inverse lorsque les élèves parlaient de leur propre expérience. Seize élèves ont constaté un changement dans le comportement de l'élève puni : il a « *un peu changé parce qu'il fait moins de bêtises. Il a fait moins le fou. Parce que avant il était vraiment fou.* » (Elisa, 4P) Tandis que huit n'en ont pas constaté : « *il tape toujours* » Barbara (1P).

Il ne faut pas oublier que, même si ces élèves sont tous les jours ensemble, il est difficile d'évaluer si un camarade a effectivement changé de comportement car les critères sont différents pour chacun particulièrement pour les enfants.

F. Position par rapport au but que recherche la maitresse en punissant

- 4 sur 27 pensent qu'elle punit car elle est fâchée.
- 19 sur 27 pensent qu'elle punit un comportement inadapté (bêtises, bruit).
- 3 sur 27 pensent qu'elle punit pour apprendre aux élèves « *à grandir* » (Simon, 1P) ou aider les élèves.
- 1 sur 27 ne sait pas.
- 1 sur 27 pense qu'elle veut faire réfléchir les élèves quand ils sont excités.
- 1 sur 27 pense qu'elle punit pour faire respecter les règles.

Dix-neuf élèves sur vingt-sept pensent que l'enseignante punit un comportement inadapté, comme le souligne Alexia (4P) : « *parce que les élèves font des bêtises* ».

On peut donc dire que les élèves ont conscience d'avoir eu un comportement répréhensible lorsqu'ils sont punis. Ici aussi, nous constatons que ce sont les élèves de 1P-2P HARMOS qui expliquent que l'enseignante punit pour « *aider les élèves à grandir* » (Simon, 1P). Cette réflexion est très peu présente chez les élèves plus âgés.

Quatre élèves pensent que l'enseignante punit quand elle est fâchée. Dans ces circonstances, on peut imaginer que ces élèves voient la punition comme une vengeance de la part de la maitresse, car celle-ci est en colère. Mais aucun élève n'a explicitement formulé un sentiment d'injustice.

Sept élèves sur vingt-sept pensent que la maitresse punit pour qu'il y ait un changement : « *pour que les enfants arrêtent d'être méchants* » (Elisa, 4P), « *pour mieux être* » (Mégane, 1P), « *pour les faire réfléchir à quand ils sont excités.* » (Julien, 2P).

G. Position par rapport à la satisfaction qu'a la maitresse de punir

- 28 sur 35 pensent que la maitresse n'aime pas punir.
- 1 sur 35 pense que la maitresse aime punir.
- 1 sur 35 est hésitant.
- 2 sur 35 ne sait pas.

Une majorité des élèves (28/35) pensent que la maitresse n'aime pas punir. Léo (4P) ajoute même que « *ça doit être agaçant de faire les photocopies pour les punitions* ». Se pourrait-il que l'élève réponde cela car l'enseignante a dit à ses élèves que ça ne lui faisait pas plaisir de les punir ? Ou répète-t-il simplement les mots de son enseignante ?

Nicolas (4P), élève souvent puni pense que les maitresses « *aiment bien* » punir. Bastien (4P), lui aussi régulièrement puni, avance que les maitresses n'aiment pas punir, puis se ravise : « *enfin oui p'tête quand on parle* ». Ce que Bastien veut probablement dire, c'est que l'enseignante est contente car les élèves arrêteront de parler lorsqu'elle aura donné la punition.

H. Position par rapport au respect des règles de vie et à la difficulté de les respecter

- 13 sur 35 pensent qu'il est difficile de respecter les règles de vie (ne pas se lever).
- 15 sur 35 trouvent qu'il est facile de respecter les règles de vie.
- 7 sur 35 sont mitigés : ça dépend des règles.
- 14 sur 35 trouvent la règle du silence difficile à respecter (ne pas parler, chuchoter, lever la main).
- 2 sur 35 trouvent la règle de ne pas courir ou glisser difficile à respecter.
- 1 sur 35 trouve la règle de « *ne pas mettre les coussins par terre* » (Arnaud, 1P)

difficile à respecter.

Un peu moins de la moitié des élèves (15/35) trouvent qu'il est facile de respecter les règles de vie de la classe. Mara (2P) dit : « *ils (les règles) m'aident à être bien* ».

Nous avons pu constater que ce sont les élèves qui n'avaient jamais reçu ou rarement reçu de punition qui ont répondu que c'était facile. Les élèves qui ont déjà reçu des punitions ont eu tendance à répondre que c'était difficile. Ernesto (2P), qui se fait régulièrement punir, explique que c'est difficile « *pasque des fois on oublie les règles* ».

Victor (4P) fait une remarque intéressante : « *Ben puisqu'il y en a à peu près 50, y a des règles qui sont plus ou moins faciles, des règles qui sont plus ou moins compliquées* ». Le fait qu'il dise « 50 » sous-entend sûrement qu'il y en a beaucoup trop et qu'il est difficile pour les élèves de se souvenir de toutes les règles de la classe, mais aussi de celles de l'établissement (couloirs, cour d'école, etc.)

Dans l'une des classes de 4P, les règles de vie n'avaient pas été expliquées ni travaillées avec les élèves. Comme nous avons pu le constater lors de nos lectures, pour que des enfants puissent respecter les règles, il faut que celles-ci leur soient expliquées. Malheureusement nous n'avons pas encore mis cette question dans notre questionnaire lorsque nous avons interviewé cette classe de 4P.

Nous avons pu constater que la règle du silence était la règle la plus difficile à respecter ; quatorze élèves sur trente-cinq la mentionnent, dont Lily (4P) qui dit qu'il est difficile de « *chuchoter* » ou encore Ariane (1P) qui trouve difficile de « *lever la main pour parler parce que [j'ai] envie de parler beaucoup* ». Peut-être est-ce dû au fait que les élèves de cette tranche d'âge sont relativement égocentriques et qu'ils ont de la difficulté à accepter de ne pas pouvoir exprimer ce qu'ils ont envie à certains moments.

4.2. Discussion

Pour répondre à notre problématique, nous commencerons par discuter de nos hypothèses en tentant de les confirmer ou les infirmer:

1. Les élèves craignent la punition.
2. La punition n'a d'effet que sur le court terme.
3. La punition développe un sentiment d'injustice chez les élèves.
4. La perception de la punition par les élèves varie en fonction de l'âge.

1. Les élèves craignent la punition.

Durant cette recherche, nous avons constaté que des élèves craignaient davantage les répercussions que leur punition auraient à la maison. Cela fait émerger la question suivante: l'enfant est-il davantage concerné ou touché lorsque ce sont ses parents qui interviennent plutôt que la maîtresse ? A l'école, nous avons l'impression que lorsque l'enfant est dans la crainte de se faire gronder par ses parents, il n'est plus dans la réflexion face à ses actes mais dans la recherche d'excuses lui permettant de minimiser son comportement ayant induit la punition. Nous pouvons alors nous interroger : la sévérité ne pousse-t-elle pas l'enfant à occulter son comportement répréhensible plutôt qu'à le rendre responsable de ses actes. Car en étant trop sévère on fait de l'enfant une victime, alors que le but de la sanction est de lui apprendre à le rendre responsable de ses actes.

2. La punition n'a d'effet que sur le court terme.

La recherche ne nous a pas permis de vérifier cette hypothèse, mais nous avons pu observer sur le terrain que dans les classes où la punition était en vigueur, à la place de la sanction, les comportements répréhensibles persistaient. Ces observations vont dans le sens d'une confirmation de l'hypothèse ainsi que dans le sens de nos lectures. En effet, Elisabeth Maheu relève que la punition n'a de portée qu'à court terme, car elle ne cherche pas à donner de sens à la loi ou à la règle qui a été transgressée. (cf. p. 7)

3. La punition développe un sentiment d'injustice chez les élèves.

Nous nous sommes aperçues que les questions que nous avons posées aux élèves ne concernaient pas suffisamment le sentiment d'injustice et ce terme n'est pas ressorti spontanément de leur part. Il aurait pu être intéressant de s'attarder à ce sujet avec les élèves.

En revanche, beaucoup d'élèves ont un ressenti désagréable: tristesse, ne pas se sentir fière (Eva, 4P), etc. On constate que la punition n'est pas anodine pour ces enfants. Nous avons vu que la punition doit rendre l'élève responsable de ses actes : le fait que la punition le touche peut donc être le signe d'une évolution dans ce sens : il réalise qu'il a fait une erreur et ce constat lui fait ressentir des émotions désagréables puisqu'il doit en quelque sorte endosser sa responsabilité ce qui n'est pas encore évident à cet âge.

4. La perception de la punition par les élèves varie en fonction de l'âge.

Nous avons pu constater que la perception de la punition varie effectivement mais que cette variation est due au contexte de la classe et non pas à l'âge des élèves. Nous avons spontanément imaginé que les élèves plus âgés pourraient plus facilement parler au sujet de la punition et auraient des réponses plus abouties. Nous avons vu que ce n'était pas le cas ici. En effet, si l'on prend les résultats des analyses sans tenir compte de l'âge des élèves et en faisant abstraction des différences de langage dues à l'âge, nous voyons que les enfants les plus jeunes (1P, 2P) parlent davantage des buts de la sanction et se sentent plus concernés que les enfants de 4P. Nous pensons donc que le cadre, ainsi que la façon dont l'enseignante sanctionne, a un rôle considérable sur la compréhension et la réflexion des élèves.

Nous constatons que dans la classe de 1P/2P l'enseignante fait régulièrement référence aux règles de vie de la classe, amène et alimente une réflexion par rapport à celles-ci, ce qui n'est pas le cas dans la deuxième classe de 4P où les règles de vie de la classe sont présentes mais où aucune réflexion concernant la règle n'est faite, l'élève applique donc celle-ci sans en comprendre, ni rechercher son intérêt.

4.3. Apports et limites de la recherche

Nous avons eu la sensation que le fait de n'avoir posé nos questions qu'à 3 classes nous a limitées dans nos résultats. En effet, si nous avions eu accès à un plus grand nombre de classes, nous aurions peut-être eu davantage d'éléments pour vérifier la pertinence de notre nouvelle hypothèse, à savoir que ce n'est pas l'âge qui importe mais la manière dont l'enseignant met en place un cadre de travail et envisage la sanction.

De plus, les questions que nous avons posées, étaient plutôt des questions de type fermé. Si cela a permis de donner un cadre à l'entretien et d'empêcher les élèves de se disperser, il était aussi compliqué de laisser les élèves développer leur point de vue. Il est difficile de savoir s'il s'agissait véritablement de leur avis ou alors s'ils répondaient ce qu'ils pensaient que nous voulions entendre. De notre côté, nous étions inquiètes d'être trop directives, d'induire une réponse en demandant aux élèves davantage de précisions.

Suite à notre travail, nous avons constaté que la punition véhicule une image négative. On peut imaginer qu'il n'est pas évident pour les élèves de répondre honnêtement sur ce thème qui reste relativement sensible, encore plus lorsque cela les concerne personnellement.

Un autre aspect que notre recherche n'a pas pu aborder concerne la « réintégration de l'élève dans le groupe », une fois la sanction terminée. Il s'agit de la dernière étape de la sanction éducative : la sanction permet la déculpabilisation et la réintégration au sein du groupe. « Quand la sanction est effectuée, l'ardoise doit être effacée. » (Maheu, 2004 p.6) (cf. p. 8). Puisque nous avons préparé notre questionnaire et fait passer nos interviews avant d'avoir pris connaissance de cet aspect de la sanction, nous n'avons pas pu l'intégrer dans notre partie de recherche. Nous avons seulement pu constater après coup que cet aspect de la sanction éducative était absent de ces classes.

Grâce à ce travail, nous sommes rassurées quant au fait qu'il est naturel que les élèves testent les règles et tentent de les transgresser. A ce sujet, Prairat cite Drory : « C'est de bonne guerre qu'un enfant teste la règle, essaie de savoir si elle résiste à ses essais de transgression. Pour lui c'est la seule façon de savoir si elle est valable. » (p. 102), (cf. p. 9).

5. Conclusions

En tant qu'étudiantes chercheuses, nous avons pu remarquer qu'il est difficile de pouvoir répondre de manière définitive à nos questions. Nos résultats font émerger de nouvelles hypothèses, en particulier concernant la gestion de classe et la façon dont l'enseignant aborde la punition dans sa classe, l'importance de cette dernière et le temps qu'il lui consacre.

La partie théorique, qui fut tout d'abord une étape laborieuse de notre travail, nous a permis ensuite d'avoir des repères conceptuels plus riches lors de nos analyses. Cela nous poussera à l'avenir, à nous tourner vers certains auteurs, lorsque nous serons confrontées à des questions ou des incertitudes.

Au départ, malgré l'intérêt que nous avons pour notre sujet nous avons eu du mal à nous investir dans la partie théorique. C'est lorsque nous avons dû procéder aux analyses que tout est devenu très concret et que nous avons pu faire des liens et mieux comprendre certaines données, grâce aux apports de nos lectures.

En tant que futures professionnelles, cette recherche nous a permis de constater qu'il ne suffisait pas d'avoir les règles de vie affichées en classe et d'y faire référence de temps en temps, pour que la gestion de classe fonctionne et pour légitimer les punitions. Il faut permettre à l'élève, en lui proposant un lieu et un temps, d'avoir une réflexion sur ses actes, de faire des liens avec la règle transgressée, puis lui permettre la réintégration dans le groupe classe. Nous avons pu voir grâce à l'exemple de la classe de 1P/2P, la transposition concrète de la théorie de la sanction éducative dans la vie de classe et nous nous sommes aperçues que cela permettait une réelle évolution des élèves même en bas âge. Se replonger dans la théorie permet aussi de se recentrer, d'éclaircir ses buts, de savoir où l'on va et où l'on mène sa classe. Comme le relève Maheu, l'intention de l'éducateur, lorsqu'il choisit la sanction, est de rendre l'éduqué responsable (cf. p. 8).

Ce travail a aussi permis de nous enlever certaines appréhensions. En général, nous n'avions pas de mal à sanctionner les élèves. Mais il nous arrivait de craindre que l'élève nous en tienne rigueur. Lire Prairat et constater que ceci était une inquiétude partagée, mais n'ayant pas lieu d'être, nous a rassurées car Prairat affirme qu'interdire est structurant pour l'enfant puisqu'il a besoin de constater que tout ne lui est pas dû (cf. p. 10).

Ce travail nous a aussi fourni des pistes à utiliser en classe. Elisabeth Maheu (2004) propose de travailler autour de la notion de contrat, car « si l'enfant ne respectait pas le contrat, il s'exclurait de lui-même » (p.6). Dans ce cas-là, l'enfant est donc responsable de ses actes (cf. p. 8). Il est donc intéressant d'utiliser ces contrats, surtout avec des élèves qui transgressent souvent les règles et pour qui la punition devient hebdomadaire.

Prairat relève une citation intéressante de Philippe Merieu (1991) « (...) 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 pulsions (p.110) Celui-ci préconise d'« Attribuer (à l'élève) la responsabilité de ses actes, le mettre, en quelque sorte en situation de s'interroger progressivement sur ceux-ci et d'en être, de plus en plus, le véritable acteur. » (p. 110). Cette citation nous paraît importante, car elle explique bien que, parfois, les élèves font des fautes, mais sans s'en rendre compte, cela peut être fait sous le coup d'une pulsion et d'influences de l'entourage. Il faut donc prendre ceci en compte lorsque l'on va sanctionner l'élève. La sanction doit être juste et proportionnelle à la faute, aux circonstances et au degré de responsabilité (cf. Prairat p. 11). Avoir ceci en tête permet aussi de se montrer davantage tolérant et de prendre le temps de la réflexion, avant de donner une punition à l'élève.

Ce qu'il nous semble aussi très important de retenir de ce travail est ce que Prairat nous rappelle dans son principe d'objectivation : on ne punit pas la personne elle-même, mais un acte en particulier, commis dans une certaine situation. On ne punit pas un tricheur ou un voleur, mais une tricherie ou un vol. Nous avons tendance à sanctionner l'élève plutôt que son acte (cf. p. 12).

« Sanctionner, c'est comprendre le sens d'un passage à l'acte : transgression par intérêt, par provocation ou appel au secours, témoignage de détresse. Sanctionner c'est être attentif à celui que l'on sanctionne : a-t-il pris conscience de son acte ? L'a-t-il compris ? C'est aussi être attentif à la victime : se sent-elle reconnue ? A-t-elle le sentiment d'être réhabilitée, restaurée dans ses droits et sa dignité ? C'est enfin être attentif à un groupe qui attend que la justice soit rétablie. Comment juge-t-il la sanction ? Est-il prêt à accueillir à nouveau celui qui a transgressé la règle commune ? Sanctionner, c'est scander certains moments, dire les places et les responsabilités, organiser le suivi. La sanction est un travail de langage. » (Prairat, 2003 : 106-107).

6. Références bibliographiques

Ouvrages :

- CAFFARI-VIALON, R., CURCHOD, F., GUINCHARD HAYWARD, F., KNOBRL VILLOMMET, M-C. (1993). *La règle et l'invention : le jeu des enfants de 5 à 8 ans*. Lausanne : Editions EESP.
- DOUET, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FAURE, J.-P. (2005). *Eduquer sans punitions ni récompenses*. Genève : Jouvence Editions.
- JEFFREY, D. et SIMARD, C. (2000). *Enseigner et punir*. Québec : les Presses de l'Université Laval.
- MAHEU, E. (2006). *Sanctionner sans punir : dire les règles pour vivre ensemble*. Lyon : Chronique sociale.
- PRAIRAT, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- REY, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.
- RICHOZ, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Editions Favre SA.

Articles:

- BOUBAULT, G. (2004). « La place de la sanction dans l'éducation non-violente: entretien avec Elisabeth Maheu » in *Non-violence Actualité*, n°277.

- FAVRE, D. (2004). « Nécessaire sanction: Règles et sanctions : Repères, définitions et propositions » in *Non-violence Actualité*, n°277.
- PRAIRAT, E. (2004). « Nécessaire sanction: les finalités de la sanction éducative » in *Non-violence Actualité*, n°211.

Dictionnaires :

- BUISSON, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette et Cie.
- BON, D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation*. Paris : Editions de Vecchis S.A.
- *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (2000). Paris : Bordas.
- *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2009). Paris : Dictionnaire le Robert.
- *Le Petit Larousse* (2003). Paris : Larousse.
- *Trésor de la langue française*, Volume 14, (1990). Paris : Gallimard.

Mémoires professionnels :

- LOEWENSBERG, C. (2007). *Les représentations des enseignants et des élèves quant aux punitions au CYP2*. Lausanne.

7. Remerciements

Par ces quelques lignes, nous tenons à remercier tout particulièrement :

Monsieur Eric Walther, notre directeur de mémoire, qui a guidé nos pas, nous a consacré du temps, nous a soutenues et encouragées tout au long de ce travail.

Mesdames Catherine Uebelhart et Isabelle Noverraz ainsi que Monsieur Michel Gorin qui ont relu avec patience notre travail.