

Secouer ou sanctionner ?

*De Descartes à Spinoza
Neurosciences et pédagogie*

« Que faire quand une sanction ne semble pas affecter un élève ? » Cette question, posée au démarrage d'un stage, sous-entend qu'il y aurait nécessité « d'affecter » quand nous sanctionnons, sans quoi nous serions réduits à l'impuissance. La question suivante était : « comment discuter d'une sanction sans tomber dans la négociation ? » et voilà la parole prise au piège du pouvoir. Quelle est la place et le rôle des affects, des émotions dans la mise en œuvre des sanctions ? Qu'est ce qui facilite l'émergence du « raisonnable » ? Que faut-il pour que le dialogue ne semble pas synonyme de faiblesse ? Je voudrais aborder ici ces questions à partir de ce que nous apprennent les neurosciences sur les liens entre les émotions, le traitement de l'information et les prises de décisions. Peut-être nous invitent-elles à voir les émotions à la fois comme un obstacle et un outil à l'efficacité des sanctions, c'est-à-dire à leur capacité à éduquer ceux qui nous sont confiés. Dans mon propos, j'appelle sanction toute action qui vise à rétablir ou confirmer ce qui est cadré par la loi et rassemble ce que les instructions officielles appellent sanctions et punitions. Il peut s'agir d'un simple rappel d'interdit, d'une réprimande, d'un encouragement, d'une privation, etc.

Les travaux actuels d'Antonio Damasio et de bien d'autres nous invitent à revisiter le rôle des émotions dans nos capacités à prendre des décisions et à apprendre. Les émotions sont des processus physiologiques qui s'enclenchent à partir d'une information qui nous « touche ». La peur, la colère entraînent des modifications du rythme cardiaque et respiratoire, de la circulation sanguine, des productions hormonales, des contractions musculaires, etc. Ces manifestations sont souvent prises comme des éléments gênants qu'il faut apprendre à maîtriser. Certains enseignants se plaignent parfois d'être trop émotif. Ce que nous disent les neurosciences c'est que non seulement ces manifestations sont inévitables mais qu'elles sont, de plus, absolument nécessaires à la prise en compte de notre environnement. Toute information sensorielle, ce que nous voyons, entendons, sentons, est d'abord traitée par notre système émotionnel, avant d'être transmise ensuite au cortex, qui en fera un traitement « raisonné ». Si le codage émotionnel est quasi nul, l'information n'est pas traitée, ce qui permet de ne pas encombrer le cortex de toutes les informations sans importance ; si au contraire il est trop intense, il déclenche une action réflexe, rapide car court-circuitant le cortex, mais pour cette raison même incontrôlée.

Ce qui complique les choses et les rend également très intéressantes pour les éducateurs, c'est que le codage émotionnel effectué par le cerveau résulte d'un apprentissage, le cortex intervenant a posteriori pour donner, plus ou moins consciemment, une valeur émotionnelle à ce qui nous est arrivé et va être archivé dans notre mémoire, préparant ainsi les réactions futures à des contextes similaires. On commence à voir là des éléments qui invitent à reprendre la question du début. Si ce que je dis ou fais en direction d'un élève ne l'affecte en rien, ne risque-t-on pas de voir l'information passer à la trappe ? Si je l'affecte trop que va-t-il se passer ?

La première fonction de la sanction étant d'arrêter le comportement problématique, l'intervention de l'enseignant cherche à provoquer les réactions réflexes acquises par l'élève en utilisant un impact émotionnel suffisamment fort. Le changement de ton, l'effet de surprise, la menace concourent à amplifier l'état émotionnel, et cela d'autant plus facilement que l'émotion est assez souvent intense dans la transgression elle-même. La réaction émotionnelle déclenchée est imprévisible, elle est déterminée par les réactions apprises, dépend fortement du contexte familial et social de l'enfant. Ceux qui ont appris à se sortir des

situations traumatiques par des réactions agressives n'ont aucune « raison » d'en changer. Plutôt que la peur, qui sidère et facilite l'arrêt d'une action, c'est la colère qui peut survenir, et entraîner à aggraver le comportement plutôt que de l'interrompre.

Si une deuxième fonction de la sanction est de rappeler la loi, d'en faire l'apprentissage et de permettre la construction d'un « contrat social », on peut imaginer facilement qu'elle ne peut être simultanée à la première. Quand le corps est envahi, agi par l'émotion, ce ne sont guère les fonctions supérieures du cortex qui sont aux commandes !. Or que constate-t-on dans bien des processus de sanction ? Assez souvent elle est prononcée quand la transgression est en train ou vient de se faire et donc qu'elle est, à ce moment là, uniquement sur sa première fonction avec toute l'imprévisibilité repérée ci dessus. Sa part explicative, éducative se trouve fortement minorée par l'état émotionnel à la fois utilisé et subi. Et il y a trop peu souvent de réels retours sur la transgression et sa sanction pour que l'on puisse prendre le temps de cet apprentissage.

Il n'est pas exceptionnel de voir une exclusion de cours précédée d'échanges verbaux qui relèvent davantage d'agressions – contre agressions que d'explications. A la suite de quoi l'élève se retrouvera pris en charge par une tierce personne (conseiller d'éducation, personnel de direction) sans forcément de liens très clairs avec l'enseignant concerné. Dans ces cas, il y a fort à parier que la charge et le codage émotionnel de l'incident vont se confirmer au retour de l'élève. L'enseignant et l'élève ayant revisité seuls, chacun de leur côté, ce qui s'est passé, ils se retrouvent et ressentent, probablement presque dans le même état, les émotions vécues lors de l'incident et cela va confirmer les « convictions » qui se sont installées à ce moment là. L'enseignant peut penser que l'élève est un instable mal éduqué et couvert par la hiérarchie qui ne veut pas l'exclure. Et l'élève, de son côté, peut maintenir son explication protectrice : cet enseignant est un persécuteur qui décidément ne l'aime pas. Et tout est réuni pour que le processus recommence. L'adulte a, à ce moment, là obtenu le contraire de ce qu'il faudrait viser : l'élève n'a pas appris la valeur éducative et réparatrice de la sanction mais reçu un message étiquetant et annonceur d'une fin scolaire « tragique ».

La prise en compte des émotions et de leur rôle peut nous donner quelques repères pour agir. Elle peut conforter la vieille idée de la séparation des deux fonctions de la sanction. Le premier temps sert essentiellement à arrêter le comportement problématique et la part éducative ne peut se travailler réellement que dans un deuxième temps suffisamment éloigné du premier pour que l'intensité émotionnelle soit retombée.

Dans le premier temps, il faut sans doute avoir conscience que l'on est avant tout dans un processus de régulation émotionnelle. La gestion des incidents quotidiens est souvent ressentie fortement par tous les participants. Réguler ses propres émotions est le premier enjeu pour l'enseignant. Elles sont d'abord le signal interne qu'il y a quelque chose d'important à traiter et elles participent à lui donner l'énergie de le faire. En prendre conscience en les acceptant est le premier moyen et aussi la première condition pour pouvoir les réguler. Nier ses émotions coûte de l'énergie et en provoque d'autres. Il existe différentes techniques corporelles, respiratoires qui sont des appuis à cette régulation.

Cela dit, prendre le temps d'expliquer le pourquoi de la sanction au moment où elle est prononcée a deux intérêts. Le premier est de faciliter le contrôle de l'émotion du « sanctionneur ». Se rappeler le sens de ce que l'on fait en expliquant la sanction est un bon moyen de mettre son cortex en action et donc aide à réguler les émotions. Il est important que l'enseignant puisse agir en utilisant et maîtrisant son énergie émotionnelle. S'il ne la régule pas, il risque lui aussi de passer à l'action incontrôlée qui peut se traduire, par exemple, par

des propos excessifs. Le deuxième intérêt de l'explication première est permettre la même chose au reste de la classe. Le contrôle de soi de l'enseignant peut être une invitation à reprendre au sérieux ce qui se joue dans cet événement. Si l'élève visé est peu à même d'entendre les explications de l'enseignant, on peut supposer que les autres le sont davantage. Il est important qu'ils puissent comprendre, ou commencer à le faire, que le plus important n'est pas de savoir qui va gagner mais qu'est ce qu'il y a à gagner ! .

Dans un deuxième temps, l'enjeu est de décontaminer les ressentis de l'incident. Cela vaut pour toutes les parties concernées. Ce qui a été codé à partir du sens donné aux émotions vécues a besoin d'être retravaillé, réinterprété. Des temps différés de retour sur les événements doivent permettre de revisiter les liens entre les faits et les émotions, entre ce qui s'est passé concrètement et ce qui a été ressenti. Cela me paraît essentiel pour que de la découverte, de l'apprendre puisse surgir. Ce qui a été ressenti est toujours légitime : il est normal de ressentir de la colère, d'avoir peur, d'être triste. Ce qui peut l'être moins c'est ce qu'on en retire : notre interprétation, nos jugements. Comment l'enseignant, l'élève, la classe peuvent revenir sur cette articulation, mieux en comprendre le sens et donc prendre des décisions adaptées et réalistes ? L'usure nerveuse de l'enseignant, l'hyper-réactivité de l'élève sont des faits qu'il ne sert à rien de nier, qu'il convient de prendre en compte sans pour autant les transformer en fatalités.

Pour pouvoir faire ce travail, l'intervention d'un tiers médiateur peut être un excellent point d'appui. Une première condition est qu'il puisse le faire avec toutes les parties concernées. Si le conseiller d'éducation ne traite qu'avec l'élève, il y a peu de chance qu'on obtienne des transformations durables. Une deuxième est qu'il facilite cette dissociation réassociation des faits, des ressentis et des jugements. Autoriser l'expression des émotions, la prendre en compte, la nommer facilite l'apaisement émotionnel C'est la condition qui permet un apprentissage ne se réduisant pas à une interprétation « sauvage » issue d'une expérience parfois traumatique.

Une autre manière de faire est d'utiliser un dispositif qui fasse tiers. Le conseil d'élève, l'heure de vie de classe peuvent servir de support formel à cette expression des ressentis et la réinterprétation des jugements. Ces lieux, ces procédures permettent d'apprendre à exprimer ses émotions et à entendre celles des autres et donc, par là développer ses compétences à l'empathie. On sait que le déficit d'empathie est un des facteurs du passage à l'acte violent. Ils permettent également de comprendre progressivement le sens de la loi et de la sanction qui la rétablit.

Une troisième manière de faire est d'utiliser un tiers culturel. Une mise en récit, une théâtralisation, peuvent mettre en mots nos ressentis, nous permettent de les partager et de les réinterroger. Une des conditions de bon fonctionnement de ces dispositifs est que les adultes ne s'attendent pas à ce qu'ils fonctionnent magiquement du premier coup. Il faut laisser le temps à l'apprentissage, tenir bon quand il régresse.

Pour conclure ou tout au moins clore cette réflexion, il nous faut glisser, comme nous y invite Antonio Damasio, de Descartes à Spinoza. Il nous faut abandonner l'idée ou plutôt le rêve d'une raison omniprésente à l'école qui nous éviterait toute transgression et tout conflit. Il n'y a pas cette coupure entre le corps et l'esprit instaurée par Descartes. S'il n'y a pas d'éthique sans émotions pour Spinoza, il n'y a pas de loi sans transgressions. Une des conditions d'un apprentissage du rapport à la loi est de pouvoir le réaliser aussi à partir des transgressions. La sanction ne peut pas se résumer à l'acte d'arrêter le comportement perturbateur, elle doit pouvoir travailler l'après transgression. Il nous faut pour cela développer des formes de communication qui, sans être thérapeutiques, soient au moins réparatrices. Cela suppose de développer les compétences à reconnaître et à prendre en compte nos émotions et de celles

des autres. Il nous faut accepter que, parfois, le faire seul soit impossible. La nécessité de l'aide d'un tiers n'a rien d'une preuve de faiblesse, elle est l'expression de notre humanité. Il nous faut nous rappeler qu'expliquer, argumenter, négocier ne sont pas les manifestations d'une perte d'autorité mais tout au contraire l'affirmation d'une autorité qui se fonde sur le respect de soi qui ne peut exister sans celui de l'autre. Les trois mots qui fondent notre devise républicaine n'ont, pour moi, pas d'autres sens. L'émergence de la parole et de la culture n'est elle pas ce qui nous permet de transformer la violence potentielle de la force de nos émotions en savoirs et savoir faire ? Nous ne pouvons légitimer notre volonté de transmettre en oubliant cela. Renoncer à cette possible réinterprétation des premiers jugements issus d'une expérience émotionnelle c'est renoncer à éduquer. Et, comme nous le disait Sénèque il y a presque deux mille ans, « Eduquez les ou.....supportez les »

Jean Pierre Lepage

Référence bibliographique :

Antonio Damasio : L'erreur de Descartes ; Spinoza avait raison édition O Jacob

Article paru dans les « Cahiers Pédagogiques » n° 451 (La sanction à l'école)