

Une logique de la sanction éducative

Atelier animé par Philippe Beck, formateur d'adultes, coach certifié et médiateur, membre de FormAction (www.formaction3.ch), auteur de « Éduquer sans punition – la sanction éducative en pratique », éd. Jouvence, 2013.

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

Je suis formateur d'adultes, spécialisé dans le domaine de la résolution non-violente des conflits et de situations violentes. C'est mon travail fréquent auprès d'enseignants² et de travailleurs sociaux qui m'a amené à m'intéresser de près aux questions de règles, transgressions et sanctions, ayant constaté que souvent c'est un mauvais usage de celles-ci par les professionnels qui entraîne les conflits qu'ils me décrivent en stage de formation.

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

L'école est un lieu où des dizaines de règles ont cours : en salle de classe comme en celle de sport, dans les couloirs, sur le préau, au réfectoire pour certains, de même qu'en course d'école, camp de ski, cours de natation : chaque activité, chaque lieu a ses règles, explicites ou sous-entendues.

Beaucoup de règles, beaucoup de contraintes donc, pas toujours mémorisées et moins encore comprises... Comment dès lors garder le cap d'une autorité ferme, mais souple et bienveillante ? Et comment sanctionner lorsqu'une dérive se produit ?

Toute réflexion sur la *sanction éducative* – on verra plus loin quel sens précis je donne à ce terme – doit obligatoirement s'appuyer sur une réflexion à propos des *règles* et des effets de leur *transgression*.

Les règles

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

Les règles protègent et promeuvent avant tout des *valeurs* : « arriver à l'heure à l'école » engage à respecter l'étude, le travail scolaire ; « respecter la personne et les biens des autres élèves » impose le respect d'autrui ; « avoir avec soi les livres, cahiers et matériels du cours » enseigne le soin et l'anticipation.

Parallèlement, les règles servent souvent à satisfaire des *besoins*, que ce soit ceux de l'élève lui-même, ceux des autres enfants, ceux des enseignants, ceux de l'établissement

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

² Qu'on me permette de considérer que la forme grammaticale masculine vaut également pour les femmes.

scolaire... Besoins vitaux ou simples nécessités pratiques : la première règle du paragraphe précédent permet à l'enseignant de démarrer sa leçon devant une classe complète (besoin d'efficacité) ; le second exemple assure, évidemment, une part essentielle de la sécurité de chacun ; la troisième règle est indispensable à l'exercice du travail en classe.

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

Un droit associé au respect de la règle

L'élève qui respecte l'heure d'arrivée en classe, celui qui a tout son matériel avec lui, est habilité à participer à la leçon. Celui qui ne tape ni ne vole ses camarades est autorisé à les côtoyer librement...

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

Trois regards sur les transgressions

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

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

Pour reprendre deux des exemples ci-dessus :

- Lorsqu'un élève arrive en classe en retard, il désorganise la leçon (explications tronquées, consignes pas entendues) ; et si son retard se prolonge sans explication, il provoque peut-être une inquiétude croissante de l'enseignant-e, et par ricochet l'angoisse des camarades de classe (aspect « civil »). Bien entendu, il malmène le respect du travail scolaire, que la règle entendait préserver (aspect « pénal »). Enfin, sa conduite peut répondre à une grande variété de besoins, que seule la connaissance de cet élève et du contexte permettront, du moins l'espère-t-on, de deviner (aspect « psychologique »).
- Un élève qui frappe les autres, qui les rackette ou qui abîme leurs possessions, met en danger le respect mutuel (aspect « pénal ») et cause des dégâts, physiques, matériels ou moraux, à ses victimes (aspect « civil »). Et là encore, on peut imaginer bien des besoins divers à la source de ces comportements (aspect « psychologique »).

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

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

L'aspect « psychologique » est pratiquement toujours présent mais revêt une importance très variable : l'arrivée tardive due à un retard de bus ne répond évidemment à aucun

besoin ; celle due à une envie de flâner reflète tout simplement un besoin d'indépendance – dont il vaudra tout de même la peine de s'occuper – ; celle due à un désespoir causé, imaginons, par une situation familiale dramatique, exige un traitement prioritaire et urgent !

Trois ordres de responsabilité

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

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

Il va de soi que cette notion de responsabilité est le plus souvent métaphorique : la responsabilité *juridique* des élèves est, pour raison d'âge, généralement absente ou au mieux partielle. Mais c'est en *pariant sur une responsabilité à construire* (selon une formule de Ph. Meirieu) qu'on la bâtit progressivement.

Des sanctions pour restaurer des relations

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

- Sous l'angle pénal, la sanction éducative a pour *finalité de restaurer la relation entre le fautif et le groupe*³. Elle consiste donc en mesures amenant le fautif à comprendre, assimiler, accepter la règle à l'avenir. Et tant qu'il n'en sera pas capable, à éventuellement le *priver temporairement du droit associé* au respect de la règle (cf. supra).
- Sous l'angle civil, si la transgression a fait des dégâts, la sanction éducative *vise à restaurer la relation entre le fautif et ses victimes*. Cela passe notamment par la *réparation des dommages*, de manière suffisante et satisfaisante aux yeux des victimes. Cela peut également passer par la contrainte faite au coupable d'écouter, d'entendre la peine de ses victimes.
- Sous l'angle psychologique enfin, la sanction éducative *vise à restaurer la confiance en soi du fautif*, à améliorer sa connaissance de lui-même. Elle est *contrainte de réflexion*, de parole – seul ou en dialogue avec un adulte référent⁴. Et peut-être exercice, mise en pratique d'autres manières d'agir⁵.

Par ailleurs, on se souviendra que les renforcements positifs suscitent davantage de modifications de comportements que les négatifs. Une « **sanction positive** », ou « **préventive** », pourra consister à encourager, féliciter, voire remercier pour tout comportement conforme à la règle, particulièrement lorsqu'on sait ce respect de la règle difficile à un élève. Ou encore, à une extension du « droit associé » au respect de la règle : si tu ne démolis plus les jeux (P1-2), alors on peut te faire confiance en te laissant jouer

³ « La sanction n'est vraiment formatrice que si elle a un futur, que si elle pense la réhabilitation ou la réintégration du sujet coupable. » (Prairat, 1999, p. 7)

⁴ Reste bien entendu ouverte la question de *qui* doit se charger d'aider l'élève dans ces investigations : l'enseignant concerné ? le maître de classe ? directeur ou doyen ? infirmier ou médiateur scolaire ?...

⁵ « La sanction éducative est un coup d'arrêt pour réorienter un comportement à la dérive. Elle est là pour faire césure car la visée psychologique ultime est d'ouvrir de nouveaux commencements. » (Prairat, 2001, p. 75)

seul dans la salle de classe ; si tu as régulièrement tout ton matériel scolaire avec toi, on t'accordera peut-être un « joker » en te prêtant ce qui, un jour, te manquerait...

Comment suppléer aux déficits de compréhension ?

Bien. Pour un public d'élèves suffisamment âgés, les définitions ci-dessus suffiraient à fonder une éthique, une praxis générale et une action dans chaque cas particulier. Mais je gage que nombre d'enseignants des premiers degrés primaires auront sourcillé à la lecture des derniers paragraphes. Comment faire comprendre une règle à un petit qui en semble encore incapable ? Comment lui faire réparer un dégât dont il ne mesure ni l'importance, ni peut-être même le fait ? Comment l'amener à percevoir l'émotion causée à une victime, si son empathie semble encore déficitaire ? Comment pallier l'insuffisance de son vocabulaire pour vérifier ses besoins réels, et comment surtout lui enseigner d'autres moyens, légitimes ceux-ci, pour les satisfaire ?

C'est là que doit s'engager fortement la *responsabilité éducative*, responsabilité d'accompagnement par l'enseignant⁶.

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

L'importance du lien

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

- *lien affectif* entre l'adulte sanctionnant et l'auteur de la transgression, un lien fait de respect, de connivence, d'empathie. De sa qualité – en général et particulièrement au moment où s'ordonnent les sanctions – dépend l'acceptation de celles-ci, et peut-être même, dans certains cas, la protection du projet scolaire et éducatif général⁷. On distinguera soigneusement la *personne de l'enfant* de l'*acte répréhensible* qu'il a commis : à la première va notre respect, au second s'adressent nos sanctions.
- *lien logique* entre transgression et sanction, visant à nous rapprocher le plus possible des « conséquences naturelles » de certaines transgressions (je touche une plaque brûlante *donc* je me brûle). Plus ce lien est clair, plus facile sera la compréhension des sanctions et de leur caractère nécessaire et exempt de toute violence « punitive »⁸ ;

⁶ « Tout en étant d'abord le garant de la loi et de la règle, l'adulte est là pour accompagner le contrevenant, afin que la transgression, suivie de sa conséquence, devienne une occasion de progrès. » (Maheu, 2005 p. 57)

⁷ « Que l'enfant comprenne que cette punition n'a pas coupé les ponts entre vous, qu'au contraire elle a liquidé, bien ou mal, une situation dont la tension lui était une réelle souffrance. [...] Que la crise est finie et qu'il peut reprendre sa vie normale. » (C. et É. Freinet, *Vous avez un enfant*, Paris : éd. Table ronde, 1962, p. 308)

⁸ Rappelons que l'origine latine du verbe « punir » renvoie aux notions de châtiment et de vengeance... aux antipodes d'une éducation bienveillante !

moindre sera, par conséquent, le risque qu'elles soient perçues comme « méchantes », violentes, vexatoires, injustes ou arbitraires.

Quelques précisions utiles

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

- Les questions dessinant le *fil rouge* dévidé ci-dessus montrent à quel point une transgression est inséparable de son contexte et de la personne de son auteur. Aussi ne saurais-je trop mettre en garde contre les « barèmes de sanctions », prêt-à-porter commode d'apparence mais rarement ajusté, rarement juste, rarement éducatif. Chaque transgression mérite sa réflexion propre !
- Attention, très peu de sanctions permettent à la fois l'exercice des responsabilités que nous avons appelé – même avec des guillemets – pénale, civile et personnelle. Il convient donc de chercher *quelle sanction convient pour chacune d'elles*.
- Rappelons-nous que toute transgression laissée sans réaction est une invitation tacite à recommencer, pour le transgresseur... et pour tout élève qui aura observé la scène ou en aura vent !⁹ Sanctionnons sans exception ! Mais cela ne signifie pas qu'il faille « en faire une montagne ». En effet :
- Le rappel d'une règle constitue déjà une sanction, dans sa dimension « pénale ». Que ce soit préventivement – lorsque l'occasion de transgresser semble belle... – ou « curativement » – quand elle a eu lieu –, elle explicite le fait que la règle est toujours valide et qu'on a toujours la tâche de la faire respecter.
- Nul besoin qu'une sanction soit *douloureuse* : un entretien pour réexpliquer la règle (dimension pénale) ou pour mieux comprendre comment une transgression est arrivée (dimension personnelle) peut être un moment chaleureux, un travail de réparation peut être plaisant... Par contre un certain *effort* est de mise, afin de briser dans l'œuf l'illusion de toute-puissance que pourrait entraîner une sanction trop vite, trop aisément accomplie (les excuses proférées du bout des lèvres en sont le parfait exemple).
- « La transgression est plus qu'une "envie de", une intention, elle est un passage à l'acte. Il est important que la sanction soit, elle aussi, plus qu'une "envie de", un souhait, une lamentation ou un discours de morale. Elle doit être, en réponse, un acte posé. »¹⁰
- Ayons en vue davantage le futur de la relation que la transgression passée. Je le répète : « la sanction n'est vraiment formatrice que si elle a un futur, que si elle pense la réhabilitation ou la réintégration du sujet coupable. » (Prairat, 1999 p. 7).¹¹
- Osons parfois questionner la pertinence de nos règles : l'important est bien davantage ce qu'elles promeuvent ou protègent (valeurs, besoins) que leur rédaction précise. Certaines règles peuvent constituer de réelles violences institutionnelles, du moins pour tel élève précis. Plutôt que de faire une « exception », concept qui fleure bon

⁹ « Même si on renonce à toute rétorsion, à toute punition, ne faisons pas silence sur ce qui s'est passé. A chaque fois, on a à signifier que l'acte a été entendu, son responsable reconnu. » (M. Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 1994, p. 110). Et aussi : « Si [la] loi n'est pas réaffirmée nettement, on court le risque de voir [le] groupe se détériorer rapidement en un magma ; béton bloqué par les inhibitions, soupe à l'anxiété avec agressivités, régressions, voire passages à l'acte incontrôlables. » (F. Oury, A. Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro, 1991, p. 167)

¹⁰ Maheu, 2005, p. 17.

¹¹ Déjà Sénèque ne disait pas autre chose : « L'homme prudent ne punit pas parce qu'une faute a été commise mais pour qu'elle ne soit plus commise. » (*De Ira*, 1,16, cité par Prairat, 1999)

l'arbitraire, il convient alors de chercher *quelle modification de la règle en préserverait tout le sens sans constituer une violence*.

- Enfin, souvenons-nous que si la responsabilité du transgresseur est engagée sous l'angle pénal (toujours), civil (parfois) et personnel (généralement), celle de l'enseignant, de l'adulte responsable, l'est tout autant sous l'angle pédagogique. Et n'oublions jamais que l'« autorité », étymologiquement, c'est le *pouvoir de faire grandir* ! De ce *faire grandir* à la sanction éducative, il n'y a qu'un pas.

VIGNETTES

Odette, 12 ans, jette ses déchets par terre¹²

Que ce soit dans la cour d'école, dans les couloirs ou, même, dans la salle d'école, Odette « fait comme à la télé » : l'œil vague de celle qui a des choses tellement plus importantes en tête, elle lâche négligemment et laisse tomber à terre emballages de douceurs, mouchoirs en papier et autres petits déchets de ses activités...

Provocation de l'autorité ? Message aux pairs, « regardez comme je suis coooooool » ? Difficile à dire, sans doute un peu des deux... Le premier aspect recouvre un *besoin* de liberté sans doute, mais plus encore, à mon avis, celui de vérifier sa place actuelle – son *degré* de liberté. Le message aux pairs relève en somme du même besoin : s'affirmer, s'afficher, prendre sa place de « nana cool » ou revendiquer un brin de leadership... La puberté qui travaille !

À nous de répondre à ces besoins de manière ferme, sans rigidité : Oui, tu as une certaine liberté, mais non, certainement pas celle de laisser tomber par terre tes déchets ; oui, bravo, tu es une jeune fille bien affirmée, mais non, cette affirmation ne peut pas passer par là !

Les enseignants qui parlaient d'Odette ont eu cette belle idée, pour cet aspect *personnel* : la nommer responsable de l'ordre et de la propreté des lieux pendant un certain temps, à ajuster en fonction des possibles usages de l'établissement de déléguer certaines responsabilités à des élèves. Puis parler avec elle de ce qu'elle en a retiré.

Pour le *civil*, dans l'immédiat : exiger qu'Odette aide le concierge, après l'école, au nettoyage des lieux qu'elle a contribué à salir. La quantité de cette aide sera bien sûr proportionnelle à la gravité des faits reprochés : encore et toujours, évitons les vexations et visons l'éducation et elle seule !

Au *pénal*, il semble qu'une petite discussion sur le sens de la règle « On est tous responsables de garder les locaux et préaux propres », sur l'agrément qu'elle apporte, sur la notion de *soigner le bien commun*, sera utile... à Odette ou à toute la classe, selon la fréquence de cette transgression.

Étienne, 9 ans, insulte la maîtresse

C'est lorsque la maîtresse appelle les enfants à rentrer en classe, en fin de récréation, qu'Étienne refuse de bouger, puis insulte l'enseignante lorsque celle-ci le rappelle à l'ordre.

Trois *règles* sont ici transgressées : d'abord, « On rentre en classe quand il est l'heure », puis « On obéit aux consignes des enseignants », enfin « On n'insulte pas ».

¹² Cet exemple et le suivant sont tirés de mon livre « Éduquer sans punition – la sanction éducative en pratique ».

Les deux premières protègent l'efficacité du travail scolaire, et ouvrent le *droit*... à être élève, un droit qui s'est malheureusement transformé, psychologiquement comme légalement, en *devoir* ! La troisième protège l'intégrité morale de chacun.

Étienne émet-il un *message* ? Peut-être « Je ne supporte plus de recevoir des ordres » ; message adressé soit directement à l'enseignante, soit indirectement, pour « briller », à ses pairs dont les derniers à quitter le préau observent évidemment la scène. Besoins, respectivement, de liberté ou de reconnaissance.

Côté *civil*, la maîtresse est en droit de se considérer comme victime, car les insultes contre elles sont inadmissibles – et en tolérer l'une ou l'autre risquerait fort de transformer ces exceptions en coutume ! Le groupe qui travaillait sur cette scène a choisi de commencer par exiger des excuses *en veillant à ce qu'elles soient sincères*.

Si l'enfant avait juste perdu le contrôle de lui-même, il se rendra certainement compte de sa transgression et fera ces excuses sans histoire. S'il refuse de le faire, il faudra en déduire que l'aspect *personnel* est alors dominant. Une réflexion avec Étienne sur sa place à l'école, et le rôle qu'y joue l'obéissance aux règles, s'avérera dès lors urgente. Sans oublier, une fois les besoins de l'enfant explicités, reconnus et « recadrés » (où et quand peux-tu être libre ? et recevoir de la reconnaissance ?), de revenir à l'exigence d'excuses sincères.

Pour l'aspect *pénal*, le groupe propose d'une part de définir ensemble les termes utilisés, en tête à tête ou carrément en classe. C'est quoi une conne ? une salope ? Quand on utilise ces mots, c'est pour dire quoi en réalité ?

Autre sanction *pénale* imaginée : faire un *jeu de rôles* de la situation. Y entraîner l'imagination à d'autres réponses possibles lorsqu'on est fâché par une consigne, s'entraîner à ces réactions « socialement adéquates ». Une belle idée qui pourrait s'appliquer, je crois, à bien d'autres transgressions !

Encore une autre, dans un groupe différent : mener en classe un débat sur « comment nous aimons qu'on nous dise les choses » ; occasion d'introduire des notions de communication non-violente, par exemple...

Bibliographie

BECK Philippe

Eduquer sans punition – La sanction éducative en pratique. Genève, St-Julien : Jouvence, 2013. 153 p.

Rédigé sur la base des nombreuses formations animées par l'auteur pour des publics divers – enseignants et travailleurs sociaux notamment -, ce livre offre 65 exemples de situations concrètes, classées par groupes d'âge – des bébés aux adultes –, à la suite d'une introduction brève et complète aux concepts guidant la sanction éducative : A quoi exactement servent les règles ? Que provoque leur transgression ? Quand sanctionner et comment ? À quoi être attentif au moment de le faire ?...

MAHEU Elisabeth

Sanctionner sans punir. Lyon : Chronique Sociale, 6^e éd. 2015. 230 p.

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

PRAIRAT Eirick

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

Eirick Prairat étudie la sanction depuis 1986 ! Ce livre, extrêmement documenté, élucide les tenants et aboutissants de la punition et de la sanction. Approfondissant ici plusieurs de ses ouvrages antérieurs,

L'auteur s'appuie à la fois sur son expérience en formation des enseignants, ses études historiques, et sur les philosophes et éthiciens qui se sont penchés sur ces thèmes. L'objectif ultime est clairement énoncé : "former des citoyens".

PRAIRAT Eirick

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

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

PRAIRAT Eirick

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

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

COLLECTIF

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

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

COLLECTIF

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

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