

IL N'EST GUÈRE DE SEMAINES SANS QUE LA PRESSE OU AUTRES *MEDIA* SE FASSENT L'ÉCHO D'UN APPEL À RÉTABLIR L'AUTORITÉ OU LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE, PORTÉES PARFOIS PAR UNE NOSTALGIE D'UN PRÉTENDU ÂGE D'OR OÙ L'AUTORITÉ RÉGNAIT POUR LE BIEN DE TOUS<sup>1</sup>. QUE CES APPELS SOIENT LE REFLET D'UN MALAISE, CELA NE FAIT GUÈRE DE DOUTE. MAIS À NE PAS ANALYSER PLUS PRÉCISÉMENT CE MALAISE, NOUS COURONS LE RISQUE DE NOUS PRÉCIPITER SUR DES SOLUTIONS – OU DES DÉRIVES – AUSSI ATTRAYANTES QUE VAINES, ET RÉCOLTER UN DÉCOURAGEMENT DANGEREUX ET DÉMOBILISATEUR CHEZ LES PROFESSIONNELS DE L'ÉCOLE.

CET ARTICLE SE VEUT DONC UNE CONTRIBUTION AU DÉBAT, LOIN DES VAINS SLOGANS ET AUTRES PROPOS AUSSI INCANTATOIRES QUE VIDES DE SENS, COMME NOUS LE VERRONS DANS LES LIGNES QUI SUIVENT. PENSER L'AUTORITÉ ET LE POUVOIR DANS LA CLASSE, ET PLUS GÉNÉRALEMENT À L'ÉCOLE, EST UNE NÉCESSITÉ: NON SEULEMENT INDIVIDUELLEMENT MAIS AUSSI COLLECTIVEMENT. LA TÂCHE N'EST, À DIRE VRAI, GUÈRE FACILE: L'HISTOIRE PERSONNELLE DE CHACUN EST MARQUÉE PAR LE RAPPORT AU POUVOIR, RAPPORT QUI PEUT ÊTRE *SENSIBLE* VOIRE MARQUÉ PAR DES PEURS OU DES SOUFFRANCES. DES IDÉOLOGIES OU DES IDÉAUX DIFFÉRENTS EMPÊCHENT PARFOIS LA COMPRÉHENSION OU MÊME L'ÉCOUTE MUTUELLE. MALGRÉ CELA, LES BÉNÉFICES ESCOMPTÉS D'UNE RÉFLEXION COLLECTIVE DANS UN GROUPE D'ENSEIGNANTS APPELÉS À TRAVAILLER ENSEMBLE PEUVENT ÊTRE IMPORTANTS, ET LA PÉNIBILITÉ DE L'ACTION QUOTIDIENNE DIMINUÉE. TENTONS DONC LE PARI!

# AUTORITÉ ET POUVOIR À L'ÉCOLE

### Qu'est-ce que l'autorité?

Il n'est pas aisé de définir l'autorité. En échangeant avec des enseignants dans des formations récentes, la variété des réponses était patente; beaucoup parlent d'autorité naturelle, d'autres tentent de la distinguer du pouvoir, certains mettent en évidence les *petits gestes techniques* qui permettent de s'imposer. Pour d'autres encore «le secret de l'autorité tient à la capacité des adultes à persuader les élèves qu'ils sont fautifs» (rapporté par Longhi, 2004).

Je propose ici une définition que l'on

retrouve souvent dans les réflexions autour de ce thème, donnée par Hannah Arendt (1954):

«L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'une part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la



contrainte par force et à la persuasion par arguments.»

Cette définition rappelle l'essentiel: c'est un contresens de vouloir *rétablir l'autorité* par une politique de règlements, de sanctions, bref de coercition. Car l'autorité par définition s'impose d'elle-même. L'imposer par la force, c'est signer son absence! Ce qui est la marque de l'autorité, c'est sa capacité à être acceptée comme telle, autrement dit, sa légitimité. En prolongeant la définition d'Hannah Arendt, on pourrait donc écrire de manière synthétique l'égalité: autorité = pouvoir + légitimité.

Ce que nous appelons crise de l'autorité se révèle être plutôt une crise de légitimité, que l'on pourrait exprimer par la question: «Qui es-tu, toi, pour m'imposer une règle?» Sans légitimité, pas d'autorité, mais cela ne signifie pas absence de pouvoir. Il nous faut donc aborder plus avant cette notion au relent de soufre, (souvent un tabou en éducation), qui est celle du *pouvoir*.

### Le tabou du pouvoir

Le pouvoir fait peur. Ainsi, entre enseignants, la crainte d'être pris pour celui qui veut le pouvoir conduit parfois à des réunions fades voire stériles, personne n'osant se proposer pour assurer une «présidence» qui fait avancer les choses, favorise la construction commune et conduit à des décisions claires. Autre exemple: souvent, en animant des formations, j'ai entendu: «Mais je ne veux pas être flic, je ne veux pas faire le caporal!» — comme si le seul modèle d'exercice du pouvoir se réduisait à ces deux rôles caricaturés.

Une des définitions les plus générales du pouvoir est de dire qu'il est la capacité pour une personne A d'obtenir de B (personne ou groupe) une action qui n'aurait pas été entreprise sans l'intervention de A (Dahl, 1961; Crozier et Friedberg, 1977). Autrement dit, le pouvoir est cette capacité d'influencer ou d'affecter les pensées ou les actions de l'autre ou des autres (Diangitukwa, 2004).

### Pouvoir et relation

Le pouvoir implique donc la relation: sans relation, pas d'influence possible. On peut même aller plus loin: le pouvoir est davantage une caractéristique de la relation qu'une caractéristique personnelle. Telle personne est capable d'influencer B mais pas C. De plus, si le pouvoir implique une relation dissymétrique, cette dissymétrie n'est que rarement totale: dans la classe, l'enseignant influence le cours des événements, mais les élèves, par leur réponse ou leur absence de réponse, influencent en retour la conduite de l'enseignant. Il y a la plupart du temps des ajustements réciproques, des négociations implicites impliquant un pouvoir réparti dans la classe.

### Le pouvoir au cœur du travail enseignant

Comme le rappellent Maurice Tardif et Claude Lessard (1999):

«(Les élèves) sont dotés de liberté, d'autonomie et donc de pouvoir, c'est-à-dire de la capacité d'agir sur le monde et sur les autres personnes afin de les modifier et de les adapter à leurs projets, besoins et désirs. En tant que profession en interaction avec des êtres humains, l'enseignement est d'emblée confronté à la problématique du pouvoir, c'est-à-dire la coordination des actions collectives entre des individus différents, autonomes et capables d'initiatives, dont certaines sont potentiellement menaçantes pour les projets de l'enseignant.»

Construire des situations d'apprentissage implique donc l'exercice d'un pouvoir, qu'il est important de nommer autant que d'assumer. Certes, tous les moyens ne sont pas adéquats pour l'asseoir. Il y a d'abord les exigences éthiques, sur lesquelles je reviendrai dans les lignes qui suivent. Il y a aussi la nécessité d'obtenir l'engagement des élèves dans les apprentissages. Car si les activités peuvent être la plupart du temps imposées aux élèves, les apprentissages durables, eux, ne le peuvent pas sans une adhésion des apprenants. C'est donc à la fois un pouvoir nécessaire et limité, tendu vers une finalité: l'apprentissage des élèves.

### Un pouvoir nécessairement partagé: négociation et dialogue

L'exercice du pouvoir en classe n'exclut pas la négociation, il l'implique même. De fait, les élèves apprennent très tôt à *monnayer* leur adhésion au projet de l'enseignant, dans des négociations parfois subtiles, le plus souvent implicites. Et lorsque la négociation échoue, que ce soit par une prise de pouvoir absolue du maître ou des élèves, les apprentissages échouent. Faire acte de pouvoir n'implique donc ni absolutisme ni coercition. Il s'agit plutôt d'être clairvoyant dans les négociations tant explicites qu'implicites, seules à même d'empêcher les arbitraires et les injustices flagrantes.

Et si, en résistant à l'appel de certain pour une discipline omniprésente, une *tolérance zéro*, pour reprendre une expression commune, les professionnels de l'école tentaient de définir ce qui est à exiger autant que ce qui est à offrir? L'exercice n'est certes pas facile. Car on s'aperçoit très souvent que les normes des uns ne sont pas celles des autres; que les premiers à ne pas appliquer le règlement scolaire sont parfois les enseignants plutôt que les élèves... Ce qui fait soulever l'hypothèse suivante, sur le modèle des infections hospitalières: «Et si l'école génèrait une incivilité nosocomiale liée à l'incohérence et à l'impérite de sa propre autorité?» (Longhi, 2004) Les propos sont forts, et certes provocateurs, mais ils donnent à penser en interrogeant les représentations autant que les pratiques du pouvoir à l'école, et ceci à tous les niveaux et chez tous les acteurs.

Prôner une culture de négociation ne revient pas à céder à tous les caprices, et à palabrer sans fin. Il est des éléments cadrants incontournables, qu'il serait vain de discuter. Ainsi, exemple parmi d'autres, le respect des autres, du matériel, des locaux, n'est pas négociable, ni de la part des élèves, ni de la part de l'institution ou de ses représentants. Mais il existe tant d'autres aspects de la vie scolaire qui peuvent faire l'objet de discussions – ce qui présuppose l'écoute – et de déterminations communes, sans concession sur ce qui fait le sens de l'école: l'apprentissage autant de savoirs et de compétences que

## 4 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

AUTORITÉ ET POUVOIR À L'ÉCOLE



d'une attitude citoyenne.

### Et la séduction ?

Séduction... influence... Il n'est pas simple de tracer les frontières entre ce que recouvrent ces mots. Le premier terme laisse poindre le motif caché ou inavoué :

«La séduction est la recherche intéressée d'une influence sur autrui, dans le cadre d'un rapport interpersonnel. Elle vise à obtenir son adhésion volontaire, sans contrainte et sans explication, à partir d'un mouvement profond et irraisonné du sujet, l'amenant à céder.» (Mendel, 2002)

Parler de séduction, dans l'enseignement, paraît dangereux. Cependant, quel enseignant n'a pas cherché à mettre en scène le savoir et à provoquer ainsi une adhésion de ses élèves ? Lequel ne s'est jamais mis en scène lui-même dans une théâtralité magistrale pour obtenir l'engagement des élèves dans son projet, et éviter ainsi une opposition difficile à contrôler ? Il paraît idéaliste de bannir toute séduction et dangereux de lui laisser champ libre. Comme contre-exemple et dans le registre des dérapages toujours possibles, Hervé Hamon (2004), commentant le film *Le Cercle des poètes disparus* de Peter Weir, décrit le héros comme celui qui «fascine ses élèves, monte sur les tables, conduit ses cours comme on joue Shakespeare, entraîne l'auditoire dans un tourbillon qui, d'abord, paraît fantaisiste et libre, puis se donne pour ce qu'il est : non point l'éveil de l'esprit critique mais une longue et impitoyable séance de dressage assez analogue à ce que John Wayne peint, en pleine guerre du Vietnam, chez les Bêrets verts. Dans les deux cas, à la fin du film, le maître obtient du disciple un regard non seulement fixe mais hypnotisé, une soumission ivre d'elle-même, une renonciation à faire appel de quoi que ce soit». De cette séduction-là, portée par une autorité charismatique destructrice, chaque enseignant se doit de prendre de la distance.

Enseigner, c'est ruser avec les élèves, pour contourner leurs résistances ; c'est persuader et donc parfois séduire (Cherradi, 1990 ; Gauthier

et Martineau, 2001). Un pouvoir qui ne veut pas se cantonner dans la coercition y est *condamné*, même de manière inconsciente. Le film de Peter Weir nous impose de veiller à tous les dérapages possibles, et de garder un cap compatible avec les règles éthiques, déontologiques et légales.

### Légitimité, respect et justice

Pour revenir à la question de la légitimité, il convient de se poser la question de son origine dans le cas de l'enseignant. Il est difficile de trouver une réponse auprès de la société civile, empêtrée - comme beaucoup de parents d'ailleurs - dans les contradictions d'une prescription d'autonomie d'une part, et d'une multiplication des dispositifs de contrôle d'autre part.

Il n'y a guère que deux ressources encore disponibles : le respect de l'autre, et le maintien d'une justice, d'une équité à l'intérieur de l'institution scolaire. Il s'agit là d'une option éthique forte, à la suite d'un Ricœur (1996) définissant son éthique par : «Vivre bien avec et pour les autres dans des institutions justes.»

L'exigence de respect présuppose le respect ; or combien d'élèves perçoivent parfois (trop souvent ?) dans les paroles ou les actes des enseignants un manque de respect allant jusqu'à des propos ou des pratiques humiliantes ? Même si cela est souvent involontaire - Max Weber (1921) parle d'«une obscure semi-conscience ou de non-conscience du sens visé» - cette perception des élèves légitime leur refus actif ou passif du pouvoir scolaire. Pierre Merle (2002) écrit : «Une des grandes difficultés de la gestion de la classe fondée sur les pratiques d'humiliation tient au fait qu'elles sont potentiellement contre-productives : elles peuvent se retourner contre leur auteur, susciter les plaintes de parents, la «haine», voire la violence physique des élèves.» Ce refus risque d'être exacerbé et de causer des dommages importants dans le *vivre ensemble* lorsqu'une charte prônant le respect se trouve impunément bafouée par des enseignants.

Cela nous amène au deuxième terme, celui de justice. Sans justice, point de légitimité

(Comte-Sponville, 1995). La justice répond fortement au besoin de sécurité et de prévisibilité. Elle permet à chacun de saisir autant ce qui est attendu de lui que ce qu'il peut attendre des autres, dans une prévisibilité et une symétrie, une équité reconnue. Certes, la question de la justice dépasse le monde scolaire. Les injustices de la société, fragilisant le rapport à la loi, sont des obstacles à la construction de ce rapport qui par nécessité doit se faire à l'école. Mais là, l'école ne peut porter sur elle les manques de la société, et ne peut que, et c'est déjà beaucoup, promouvoir dans les faits un climat de justice. C'est en ce faisant qu'elle fera autorité.

Certes, il manque une source de légitimité importante qui n'a pas été abordée jusqu'ici: celle conférée par les savoirs détenus par l'enseignant. Deux raisons me poussent à nuancer cet apport.

Premièrement, l'expertise agit dans la mesure où la justice et le respect sont déjà présents. Les savoirs sont donc, en terme de légitimité, subsidiaires. Deuxièmement, les savoirs, pour être sources de légitimité, doivent être eux-mêmes «légitimes», c'est-à-dire avoir du sens individuellement et socialement, pour leurs destinataires. Ce n'est pas toujours le cas, loin s'en faut, pour tous les élèves.

#### La nécessité des conflits

Les conflits dans la classe sont parfois perçus comme un échec de l'autorité. Il n'y a pourtant pas besoin d'une grande analyse pour affirmer qu'un pouvoir qui éliminerait tout conflit ne pourrait être que totalitaire dans son essence. Allons plus loin: le pouvoir adéquat, c'est celui qui permet aux conflits de s'exprimer et de se vivre en construisant le rapport à la loi autant que le respect des autres et de soi-même. C'est lorsque les conflits ne peuvent se vivre que survient la violence.

Mais les conflits font souvent peur: peur du débordement possible, peur des émotions engendrées, peur de la violence... Pour les maintenir à distance, plusieurs évitements sont possibles: cadrage sécuritaire, renvoi de la confrontation sur d'autres instances, magie d'une

charte censée créer de l'autodiscipline, igno- rances délibérées des infractions... Ces solu- tions, qui n'en sont d'ailleurs pas, ne cachent jamais très longtemps leur inefficacité. Plutôt que d'embrasser une nouvelle mode, mieux vaut alors faire le deuil d'une harmonie aussi enchanteresse que mortelle, et accepter que confrontations et conflits non seulement font partie de la vie, mais sont la vie. C'est alors qu'ils permettront, accompagnés du respect et de la justice, la nécessaire construction du rapport à la loi.

Pour éviter le contresens, il est important de différencier le conflit du champ de bataille (ou de ruines...). Accepter les conflits, c'est accepter que des logiques, des besoins, des projets anta- gonistes coexistent à l'intérieur de l'école, et qu'il est vain de chercher à nier ces différences, que ce soit par le refus de les voir, de les enten- dre ou encore de les confronter. Sans angélisme, j'affirme qu'il y a un temps pour imposer et un temps pour concéder, un temps pour éviter et un temps pour collaborer. Chaque option a ses indications et ses contre-indications, ainsi que ses stratégies. Chacune demande une prise de distance et un esprit d'à-propos. C'est cela la culture du conflit.

#### L'autorité se travaille, se pense, se construit, se gagne

Dans les représentations *naïves* d'un bon enseignant figure en bonne place la capacité à *tenir sa classe* de manière naturelle; c'est une capacité souvent considérée comme innée, et donc peu sujette à apprentissage. Cette repré- sentation, bien que très réductrice du pouvoir, met en évidence que certaines personnes font effectivement état de telles compétences pour imposer leur projet.

Que ce soit par une affirmation forte de leur personne qui éteint les contestations ou par leur charisme qui entraîne l'adhésion, ces ensei- gnants semblent doués d'une *autorité naturelle* que leurs collègues envient parfois. Insistons, ce n'est pas la seule forme de pouvoir, ni un pas- sage obligé! Contrairement à une idée répan- due, l'autorité se travaille, se pense, se construit,

se gagne. Et la bataille n'est perdue que pour ceux qui refusent de s'y engager.

#### L'autorité se travaille

Travailler son autorité, c'est ouvrir un chantier demandant d'abord des prises de conscience. Cela peut se faire seul, cela peut se faire collecti- vement, par exemple dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles. Ce travail ne peut se faire sans aborder la dimension subjective et intersubjective, au cœur de tout exercice du pouvoir. Quel est mon rapport au pouvoir? à la domination? à la séduction? aux conflits? à la norme? Suis-je relativement constant ou impré- visible? suis-je fiable aux yeux des élèves?

Cette liste de questions ne se veut pas exhaus- tive. Elle indique une direction, celle d'un travail personnel, jamais achevé, et pourtant d'autant plus nécessaire lorsque la légitimité vacille ou même s'estompe. Travail de fond, parfois dou- loureux, qui ne peut être entrepris qu'avec bienveillance et humour face à soi-même, en se donnant du temps pour changer:

«Entre la lucidité et le refoulement forcené, il y a mille niveaux intermédiaires de résistance. On ne craint pas toujours la crise majeure, on se protège simplement de l'émotion, de la nostalgie, de la tristesse, de l'embarras.

On sauvegarde aussi son image de soi. Nom- bre de prises de conscience sont inhibées non parce qu'elles réveilleraient directement un passé enfoui, mais parce qu'elles mettraient à jour des comportements et des attitudes peu avouables en regard de ce qu'on pense ou vou- drait être.

Dans quelle relation pédagogique n'y a-t-il pas, par instants au moins, une part de séduc- tion? d'agressivité? de sadisme? de voyeurisme? d'injustice? d'arbitraire? de toute-puissance? de violence? ou simplement de peur ou de mépris de l'autre? Pour l'observateur (Cifali, 1994), tout cela est inévitable et il serait vain de le nier. Mieux vaut en avoir conscience et travailler à maîtriser ce qui, dans notre habitus, à un moment donné de notre histoire, inflige des souffrances à l'autre ou nous blesse nous- mêmes. Même s'il en tombe d'accord dans

# 4 | ÉTHIQUE, SOCIÉTÉ, ÉCOLE

AUTORITÉ ET POUVOIR À L'ÉCOLE

l'abstrait, aucun éducateur ne se voit volontiers comme il est, car il craint d'altérer son image de soi, d'avoir honte et peut-être, s'il veut comprendre pourquoi il va à l'encontre de ses propres valeurs, de plonger dans son passé.» (Perrenoud, 2001)

C'est un travail exigeant, auquel il est difficile de se dérober même si l'on jouit d'une autorité naturelle reconnue. Car même là, une écoute attentive des élèves, des collègues, des situations peut révéler des freins aux apprentissages causés par un pouvoir peu travaillé.

## L'autorité se pense

Inutile d'opposer affects et pensées, vécu et théorie. Travailler l'autorité, c'est aussi sortir des lieux communs qui empêchent de penser, c'est regarder ce que les sciences humaines disent des fonctionnements des groupes, c'est prendre connaissance de recherches sur le climat scolaire par exemple. Confronter ses connaissances et croyances, élargir son cadre de référence, repérer les situations critiques, voilà quelques possibilités de penser la question qui nous occupe.

Penser l'autorité, c'est aussi aborder l'activité enseignante comme un tout, en évitant de disjoindre en domaines isolés ce qui n'est que regards différents sur un même objet. Il est ainsi vain d'opposer didactique et pédagogie; certains problèmes d'autorité relèvent davantage de la didactique (adéquation, intérêt et efficacité de la démarche, adaptation aux élèves et aux contenus, gestion du temps et de l'espace, etc.) que de la résolution de conflits. En évitant de compartimenter les solutions autant que les problèmes, il devient possible de penser les situations scolaires dans leur complexité, dans les interactions multiples. C'est alors que peut devenir effective la mobilisation et les ressources adéquates pour dépasser les obstacles rencontrés.

## L'autorité se construit

Si l'autorité est affaire de légitimité reconnue, il s'agit d'habiter cette légitimité. L'expérience aide à se construire autant qu'à construire des stratégies d'interventions simultanément effi-

caces et en accord avec son propre style. Pour les enseignants dotés d'une *autorité naturelle*, la question se pose avec moins d'acuité; mais pour celui qui en est faiblement pourvu, la construction est possible en tout temps. Cultiver la proportionnalité face à des réactions d'élèves inadéquates, oser un humour sans ironie, apprendre à sanctionner non pour se venger, mais en visant le rappel de la loi, la réparation et la réintégration du fauteur de trouble (Pirairet, 1999; Vaillant, 1999), apprendre à négocier autant qu'à affirmer son projet, à s'excuser lorsque cela est nécessaire, voilà quelques-uns des gestes professionnels indispensables à l'exercice du pouvoir. Cela se construit dans le temps.

## L'autorité se gagne

Contrairement à l'adage voulant que tout se joue le jour de la rentrée, la légitimité demande du temps pour se gagner dans la classe. Souvent les élèves testent à leur manière l'enseignant et tentent de trouver une réponse à la question posée au début de ce texte: «Qui es-tu, toi, pour m'imposer une règle?» Question cruciale, que le statut ne permet plus d'éviter. Question qu'il s'agit d'affronter en y voyant non pas un geste d'agression, mais l'expression d'une demande attendant une réponse cohérente et responsable. Question à laquelle l'enseignant ne peut répondre qu'en se montrant fiable, juste et respectueux dans l'exercice de son pouvoir.

Bonne route!

**Bernard André**

*professeur-formateur à la HEP-VD,  
il s'occupe de formations initiales,  
continues et complémentaires en lien  
avec le développement de la  
personne en situation professionnelle.*

## Pour poursuivre la lecture

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.  
Defrance, B. (2001). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris: Syros.  
Gauthier, C. et Jeffrey, D. (dir.) (1999). *Enseigner et séduire*. Les presses de l'université Laval.  
Guérin, V. (2001). *A quoi sert l'autorité?* Lyon: Chronique Sociale.  
Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité*. Paris: La découverte.

Pirairet, E. (1999). «Penser la sanction», in *Revue française de pédagogie* No 127. pp. 107-117.  
Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.  
Vaillant, M. (1999). *La réparation*. Paris: Gallimard.  
Collectif (2004). *Mieux vivre ensemble à l'école: climat scolaire et prévention de la violence*. (www.climatscolaire.ch)

## Notes bibliographiques

Arendt, H. (1954). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.  
Cherradi, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Mémoire de maîtrise. Faculté des études supérieures. Université de Montréal.  
Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris: Puf.  
Crozier M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.  
Dahl, R. (1961). *Who Governs?* New Haven: Yale University Press.  
Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire, tome 1: état des lieux*. Paris: ESF.  
Diangitukwa, F. (2004). *Qu'est-ce que le pouvoir?* Paris: L'Harmattan.  
Gauthier, C. et Martineau, S. (2001). Figures de séducteurs et séduction en pédagogie, in Gauthier, C. et Jeffrey, D. (dir.). *Enseigner et séduire*. Les presses de l'Université Laval.  
Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris: Seuil.  
Longhi, G. (2004). L'arbitraire n'est pas une preuve d'autorité, in *Les cahiers pédagogiques* No 426.  
Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité*. Paris: La découverte.  
Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire: contribution à une sociologie des relations maître-élèves, in *Revue française de pédagogie* No 139.  
Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus, in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud P. (Eds): *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck.  
Pirairet, E. (1999). Penser la sanction, in *Revue française de pédagogie* No 127. pp. 107-117.  
Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.  
Ricoeur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.  
Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.  
Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires, in *Revue française de pédagogie* No 139.  
Weber, M. (1921). *Économie et société*. Paris: Plon.

<sup>1</sup> On oublie vite certains faits... Un parmi beaucoup d'autres: en 1819, une révolte dans un lycée de Paris, pourtant prestigieux, nécessite l'intervention de 50 gendarmes pour rétablir l'ordre... Que dire du respect de l'autorité d'antan? Voir l'ouvrage d'Eric Debarbieux (1996) pour d'autres exemples éclairants.

<sup>2</sup> Cette citation repose sur la comparaison avec le milieu hospitalier, qui, tout en voulant guérir les infections, en véhicule de nouvelles.