



**HAL**  
open science

## L'École, entre violence et autorité

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

Bernard Jolibert. L'École, entre violence et autorité. Les Cahiers européens des sciences sociales, 2011, 2. hal-02482908

**HAL Id: hal-02482908**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02482908>**

Submitted on 18 Feb 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# L'ÉCOLE, ENTRE VIOLENCE ET AUTORITÉ

Bernard JOLIBERT<sup>1</sup>

En parcourant l'histoire de l'École en général, plus précisément l'ensemble des institutions scolaires et universitaires, tous niveaux confondus, on se rend rapidement compte que le modèle idéal d'une école sereine, paisible, déroulant ses apprentissages comme un long fleuve pédagogique tranquille, loin des tourbillons de l'agression ordinaire ou de la violence extraordinaire, relève de l'utopie plus que de la réalité. On se plait parfois à nous présenter l'école du passé comme une école paisible, un lieu protégé d'où toute agressivité serait exclue où les éducateurs éduquaient sans heurt, les enseignants enseignaient sans tension, les « apprenants » passaient leur temps à apprendre le plus naturellement et le plus docilement du monde. On oppose cette école, idéalement consacrée à la seule étude, à l'école présente faite de tensions, de rivalités, de déséquilibres, lieu d'agressions autant internes qu'externes. L'école « désanctuarisée » d'aujourd'hui, dominée par des rapports de force divers, laisserait transparaître à travers sa violence quotidienne l'ensemble des conflits sociaux, politiques, économiques, moraux qui traversent la société.

Une représentation aussi tranchée ne va pas sans quelque illusion rétrospective ni sans quelque naïveté. Naïveté d'autant plus évidente que la représentation inverse de l'école est tout aussi souvent évoquée pour justifier le rejet du passé pédagogique aux oubliettes de l'histoire. Nécessairement « dépassée », tant du point de vue de la discipline que de celui de l'organisation ou des contenus d'enseignement, l'école traditionnelle, nécessairement « magistrale et brutale », secrétait une vision archaïque du rapport à l'enfance, vision à l'opposé de la pédagogie nouvelle toute pétrie de finesse, d'ouverture, de douceur démocratique et de respect ! Un tel manichéisme, inversé cette fois, conduit le plus souvent soit à refuser l'évidence de la violence actuelle en banalisant l'existence au point de la nier, soit à la voir partout, surtout là où elle n'est pas, précisément dans cette autorité indispensable à tout enseignement et à toute éducation, à quoi on l'assimile si souvent. Entre l'irénisme des uns et le souci sécuritaire des autres, la complicité est plus étroite qu'il y paraît. Dans les deux cas, c'est bien l'autorité de l'école qui fait les frais de la confusion. Qu'en est-il du lien entre l'institution scolaire en général et la violence ? Est-il aussi étroit qu'il le semble à première vue ? Faut-il confondre violence avec autorité ? L'autorité de l'école est-elle assimilable à la violence qui se développe en son sein ou autour d'elle ? Commençons par un peu d'histoire.

## A. Quiétude traditionnelle ou violence moderne ?

La référence au passé est toujours éclairante. Encore faut-il qu'elle ne soit pas infidèle à la réalité. Cette dernière nous montre que si l'école, comme institution élémentaire plaçant des enfants face à un maître, naît avec l'apparition de l'écriture, le maître hérite de la puissance paternelle, qui est totale. L'accompagne d'emblée un enseignement à la fois frontal et rigide dans sa forme (Mialaret et Vial, 1981, pp. 79 et suiv.). Lorsque l'école a aussi pour mission d'éduquer, dans le cadre religieux par exemple, le symbole du *magister* reste pour longtemps la badine, la fêrule ou les verges dont le bras armé et la menace sévère montrent qu'à

---

<sup>1</sup> Publié sous le titre : *L'École entre violence et autorité*, in « *Les Cahiers européens des sciences sociales* » (sous la dir. de Gilles Ferréol), 2<sup>e</sup> semestre 2011, N° 2, Perpignan, Talaia, p. 45-68.

l'instruction et à l'éducation est historiquement liée une certaine brutalité. La tradition biblique n'est pas spécialement tendre (Simon, 1911, p. 913) : « *N'épargne pas la châtime[n]t à ton enfant ; si tu lui donnes la verge, il n'en mourra as et tu arracheras son âme à la perdition* » (*Proverbes*, XXIII, 13, 14) et « *Qui épargne la verge hait son fils, disent les sages ; qui l'aime lui administre la correction* » (*Proverbes*, XIII, 24). Inutile de remonter aux déboires de François Villon, aux souffrances du jeune Érasme ou à Montaigne pour voir dans les écoles et les collèges des « *geôles de jeunesse captive* » (Montaigne, 1962, p. 165) où on n'entend que « *cris d'enfants suppliciés* », soumis à des maîtres « *furieux* » aux « *mains armés de fouets* » alors que le sol est « *jonché d'osiers sanglants* ». Pour expliquer les révoltes répétées de lycéens, Dupont-Ferrier parle déjà de « *discipline qui ne s'impose et triomphe que par la force, sans agir sur la conscience.* » (Dupont-Ferrier, 1922)

On oublie souvent de le signaler aujourd'hui tant l'illusion rétrospective est grande mais les étudiants et les « *escholiers* » du XVI<sup>e</sup> siècle et XVII<sup>e</sup> siècle étaient armés. La *Ratio Studiorum* des jésuites prévoyait leur désarmement, contre reçu, à l'entrée du collège (Ariès, 1973, p. 352). Dans son *Journal*, Monsieur de l'Estoile raconte comment, « *un lundi gras de 1588* », le roi envoya son lieutenant civil et criminel, le procureur du Châtelet, des commissaires et une troupe considérable de « *sergents armés à l'Université de Paris* » afin de désarmer « *par force* » les étudiants qui « *faisaient insolence* » (L'Estoile, 1954, p. 544) à la foire de Saint-Germain et menaçaient d'embrocher maîtres, marchands et passants. Philippe Ariès, qui parle d'un véritable « *esprit de violence* » à tous les niveaux du milieu scolaire, poursuit : « *Même lorsqu'il avait déposé son épée à la chambre d'armes, avant d'entrer au collège, l'écolier restait à l'occasion redoutable : en 1661, à Beaune, un Père oratorien est proprement bâtonné par ses élèves et le Parlement de Dijon doit étendre aux autres instruments frappants la défense qui déjà interdisait le port de l'épée à tous les écoliers de porter bâton, pieux et autres armes offensives dans les classes* » (Ariès, 1973, p. 352). Les préfets des études avaient souvent à faire face à de brutales et soudaines révoltes à main armée qui ressemblent plus à des mutineries qu'à de simples chahuts. Il arrivait que les pensionnaires sortent des collèges et attaquent les passants au gourdin ou à l'épée.

Si le XVIII<sup>e</sup> siècle semble plus clame, en dépit de duels qui restent monnaie courante, pour ce qui est du XIX<sup>e</sup>, il suffit d'en référer aux caricatures de Daumier pour percevoir toute la violence et la cruauté des mœurs scolaires dans les collèges publics ou privés (Daumier, 1969). Les professeurs, les régents, les « *pions* » ou « *maîtres d'études* » dispensent une discipline souvent féroce. La badine, la règle et la spatule sont là pour contenir toute velléité de résistance. Le bonnet d'âne stigmatise la faute ou l'erreur. Le cachot noir préfigure la prison. La révolte des élèves ou des étudiants n'est pas une vue de l'esprit. Le lycée, création napoléonienne nouvelle, n'est pas épargné. Entre 1815 et 1883 on ne dénombre pas moins de huit mutineries au seul lycée Louis-le-Grand, dont certaines nécessitent l'intervention des forces de police. Les mutineries deviennent plus politiques certes, mais elles restent d'une rare violence. Trois exemples, rien qu'en Angleterre. À Winchester, à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, les écoliers tiennent leur collège pendant deux jours et hissent le drapeau rouge. L'armée doit intervenir en force. Il faut demander en 1818 l'intervention de pas moins de deux compagnies de soldats, baïonnette au canon, pour ramener le calme lors d'émeutes à Eton et à Rugby. Il faut dire que la discipline anglaise est, par tradition, particulièrement rude.

Qu'entendre aujourd'hui par violence à propos de l'école? Le désordre interne? Les agressions venant de l'extérieur? La pression insidieuse de l'institution elle-même? Faut-il assimiler la révolte anarchique des individus à celle des bandes plus ou moins organisées dans les établissements ou aux abords de ces derniers? Difficile de trancher d'emblée tant les diverses formes d'agressivité sont liées : la violence scolaire semble à la fois omniprésente et diffuse et tellement diverse dans ses expressions ou ses sources qu'il paraît difficile d'en faire le tour (Guillotte, 1999). Au-delà de ce qu'on appelle pudiquement les « *incivilités* »

(grossièretés, insultes, menaces, insolences) et les violences plus « graves » (bagarres, vols, rackets seul ou en bandes organisées, agressions armées, viols, dégradation de biens, incendies volontaires, etc.), il se développe de plus en plus ce que les Anglo-Saxons nomment « *schoolbullying* », c'est-à-dire un harcèlement continu fait d'insultes et de brutalités quotidiennes entre élèves, que certains désignent sous l'euphémisme de « *microviolences* ». Leur côté redoutable tient au fait qu'elles finissent par interdire tout enseignement et toute éducation en continu. Même si, selon Debarbieux, la violence extrême semble désormais moins fréquente et plutôt circonscrite à quelques établissements précis de milieux désignés pudiquement comme « difficiles », on doit constater qu'elle est souvent plus grave et qu'elle tend à se banaliser, précisément parce que diffuse et insinuante (Debarbieux, 1999 et 2006).

Ajoutons, pour faire bonne mesure, que les remarques blessantes, l'ironie humiliante, les jugements dévalorisants qui viennent des maîtres eux-mêmes sont souvent reçus comme des « *abus d'autorité* » (Charlot et Émin, 1997). L'arsenal répressif de certains enseignants et le poids légal de l'institution scolaire sont alors perçus par certains élèves comme l'expression d'une violence institutionnelle, autant réelle que symbolique, à laquelle il leur est difficile de répondre autrement que par la révolte (Merle, 2005). Inutile d'accumuler les exemples. L'histoire nous montre que l'École, petite ou grande, et la violence, manifeste ou symbolique, semblent avoir partie liée, aujourd'hui tout comme hier. Que les causes en soient sociales ou politiques, qu'elle provienne des maîtres, des élèves, de l'institution elle-même ou du milieu extérieur, qu'elle prenne la forme de brefs chahuts ou d'émeutes durables, quelle soit symbolique ou bien réelle, irrationnelle ou stratégique dans son déploiement, la violence semble faire partie de l'école comme un de ses corrélats essentiels. Même sanctuarisée, l'école semble désormais le lieu d'une contrainte insupportable dans la mesure où elle s'impose à la volonté de ceux qui ne peuvent que s'y soumettre, bon gré mal gré.

Cette approche rapide nous invite cependant à une certaine prudence quant à ce qu'il convient d'entendre par violence. À voir de la violence partout, on risque en effet de passer à côté de l'essentiel. Yves Michaud a certes raison de souligner qu'on désigne par ce terme des comportements qui varient fortement selon le lieu et l'époque (Michaud, 1986). Mais si nous voulons donner sens à notre propos, il nous faut risquer une approche de définition assez précise pour savoir de quoi nous parlons. Que désigne-t-on exactement lorsqu'on évoque la violence, singulièrement la violence scolaire ? Entre l'incivilité de l'élève qui crie sa rage dans la cour suite à une mauvaise note et le coup de couteau porté à un camarade lors d'un racket, il convient de savoir ce que l'on place exactement sous le terme de violence.

Dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Lalande rappelle qu'on ne parle de violence que lorsqu'une pression impérieuse s'exerce sur un être, contrairement à sa nature ou à sa volonté (Lalande, 1962, p. 1210). Il y a donc contrainte. De plus, pour se voir qualifiée de violente, cette contrainte doit être brutale. Le latin *vis* qui est à la racine du terme « violence » exprime la force exercée (*vires*, les forces militaires ou les organes sexuels masculins) éventuellement jusqu'à l'outrage ou au viol (Ernout et Meillet, 1985, p.740). Dans le champ des relations sociales qui nous occupe ici, la violence, en général, apparaît donc comme la contrainte qui s'exerce avec brutalité de la part d'êtres humains sur des choses ou sur d'autres êtres humains contre la volonté de ces derniers. La violence entre personnes implique seulement l'existence de comportements de domination ou d'asservissement usant de la pression physique (coups, viols, tortures, etc.) ou morale (injures, humiliations, harcèlement, abus de position dominante, menaces, chantages, etc.). La violence scolaire, d'où qu'elle vienne (maîtres, élèves, institution, environnement) et quelque forme qu'elle prenne (interpersonnelle, institutionnelle, symbolique, structurelle, systémique, physique, morale, etc.), rentre dans ce cadre général, encore que la brutalité puisse se voir subtilement dissimulée (chantages, menaces verbales ou psychologiques directes ou indirectes, etc.).

Rien ne permet de préjuger à ce niveau de l'analyse de la possible légitimité (« *violence prolétarienne* » de Sorel ou « *Sainte révolte* » biblique) ou de l'illégalité radicale de l'emploi privé de la force (Montesquieu, 1979). Tout ce que l'on peut constater, c'est que l'idée de violence présente une ambiguïté certaine : elle est indissolublement liée à celle d'expression de l'ordre légal (qui est posé en tant que violence institutionnelle) et à la suspension de ce même ordre par la révolte individuelle ou sociale ; elle porte à la fois le poids prévisible de l'institution normée et véhicule néanmoins les idées d'imprévisibilité et de dérèglement anarchique. Comme le constate Yves Michaud, la violence peut agir comme norme pesante ou, au contraire « *envelopper l'idée d'un écart absolu par rapport aux normes et aux règles qui régissent les situations* ». Elle renvoie à une forme d'action-réaction qui semble n'avoir ni régularité, ni stabilité et où « *à tout moment, tout (et n'importe quoi) peut se produire* » (Michaud, 2007, p. 9) . Difficile alors de cerner avec précision ce qui se pose à la fois comme imposition d'un ordre normatif oppressant et comme transgression brutale de ce même ordre, comme pression institutionnelle d'un côté et, de l'autre, comme menace imprévisible visant l'institution même.

La question que l'on est en revanche en droit de se poser et qui peut aider à sortir de la difficulté est la suivante : comment comprendre que l'École et la violence aient à ce point parti lié ? Le fait que l'institution scolaire exerce une contrainte réglée, parfois sévère, suffit-il pour qu'on parle à son propos de violence ? La violence qu'elle provoque en réaction à ses normes est-elle seulement réactive ? Peut-on assimiler l'institution scolaire obligatoire à une « *contrainte institutionnelle* » (Foucault, 1975) sournoise et invisible, à une « *violence symbolique* » (Bourdieu, 1984) structurelle contre laquelle les individus se sentent impuissants ? La contrainte de l'École est-elle de même nature que celle qui s'exerce contre elle lorsqu'on parle couramment de « *violences scolaires* » ? L'autorité du maître est-elle assimilable à une simple violence ?

## **B. Agression contenue et violence spontanée**

La raison principale alléguée pour justifier cette étroite liaison entre école et violence semble en être que les institutions scolaires ne paraissent exister que pour contrer autoritairement, voire par force s'il le faut, le déploiement d'une tendance profonde à l'agression, tendance qui nous habiterait spontanément en tant qu'individus, mais aussi en tant qu'animaux essentiellement sociaux. Il ne s'agit donc pas seulement d'instruire, mais d'éduquer, c'est-à-dire de discipliner, voire de dresser. Auquel cas la violence de l'école serait légitime par essence, alors que la violence contre l'école serait illégitime. C'est en ce sens premier de contrainte nécessaire à la socialisation et à l'ordre que Max Weber revendique pour l'État « *le monopole de la violence légitime* », ôtant par là-même aux individus et aux groupes particuliers le droit d'utiliser cet instrument pour parvenir à leurs fins.

Ce à quoi Michel Onfray objecte non sans justesse : si la légalité, y compris la légalité scolaire, ne se mettait pas si souvent au service des injustices sociales et économiques (précarité, pauvreté, inégalité, népotisme, privilèges, passe-droits, etc.), on pourrait espérer une réduction des violences dites illégitimes et qui ne sont, à y bien regarder, que des réponses compréhensibles, quoique illégales, à des injustices manifestes (Onfray, 2005). À la violence institutionnelle de faire le premier pas ! Le débat peut durer encore longtemps et chacun a tout le loisir de renvoyer la balle si on refuse de voir que la violence est consubstantielle à toute société qui, dès lors, se doit de la gérer. C'est pourquoi la violence est tantôt assumée par l'institution (violence légale instituant le droit), tantôt canalisée à travers des arbitrages sociaux (syndicats, associations, etc.), tantôt ritualisée au moyen de célébrations diverses (fêtes, sports, etc.), tantôt libérée anarchiquement (Maffesoli, 2008).

Passant de l'instruction élémentaire à l'éducation générale, la violence de l'institution décuple sa puissance. Elle ne pèse pas seulement sur les apprentissages de base mais aussi sur la discipline de soi, entendue comme aptitude à maîtriser les instincts immédiats qui constituent au plus profond ce que nous sommes affectivement. Ouverte ou sanctuarisée, libre ou publique, l'institution scolaire a désormais pour mission immédiate de discipliner l'enfance, c'est-à-dire de lui apprendre à maîtriser l'expression de ses pulsions premières qui induisent violence et agressivité si elles rencontrent quelque obstacle. En ce sens, elle prolonge l'éducation de la famille qui contient par ailleurs la même violence réactive. L'école semble donc là essentiellement pour contraindre et interdire.

Nombreuses sont les hypothèses concernant la nature de cette propension naturelle à l'agression que l'école aurait pour fonction principale de discipliner. Proviend-elle d'une sorte d'« *instinct naturel de combat* » visant la conservation de l'individu ou de l'espèce comme le supposent certains naturalistes (Konrad Lorenz, 1969) ? Trouve-t-elle son origine dans quelque « *pulsion de mort* », sorte de principe destructeur intime n'obéissant à aucune logique claire (Freud, 1920) ? Est-elle seulement une réaction défensive de l'individu ou du groupe à une menace de frustration ou à une frustration réelle comme le voudraient certains ethnologues qui y voient une réaction à la compétition ou à la peur de la perte (Tinbergen, 1967) ? Vise-t-elle seulement, au travers d'une lutte pour la hiérarchie sociale, à ce que les autres reconnaissent ma supériorité physique ou mentale (Tilly, 1986) ? Est-elle spécifiquement humaine comme le pense Jean-François Malherbe, la prétendue « *violence animale* » n'étant alors qu'une projection anthropomorphique de notre propre tendance à l'agression (Malherbe, 2003) ?

Certains jeunes aujourd'hui, issus de milieux économiquement exclus ou socialement marginalisés, sont parfois porteurs de ce qu'on pourrait appeler une « *culture de l'affrontement physique* ». L'affirmation de soi passe chez eux, garçons ou filles confondus, par le défi physique. Pas de preuve de courage sans bravade et sans provocation ! Pas de sport sans goût pour la compétition ! Dans tous les cas, qu'elle soit réactionnelle à la manière dont Georges Sorel la conçoit ou essentiellement spontanée, plutôt d'origine sociale que naturelle, la tendance sur laquelle repose la violence n'est en rien pathologique. Par son expression, elle permet aux humains de survivre aussi bien dans la nature que dans la société. Faut-il pour autant la laisser libre jusque dans ses débordements ?

Ce sur quoi ces divers commentateurs s'accordent, c'est l'idée que la propension à l'agression qui nous habite plus ou moins naturellement doit d'être canalisée, réorientée, disciplinée – Tinbergen parle à ce propos de « *redirected activity* » de la violence – afin d'éviter qu'elle ne débouche sur une issue agonistique aboutissant au résultat inverse de sa finalité première qui reste la survie de l'individu comme celle de l'espèce. Laisse libre de pousser jusqu'au bout son agressivité, celui qui agit avec violence voit sa propre existence menacée. Rites sociaux, culture de diverses nuances des sentiments, cérémonies symboliques, attitudes politiques d'évitement, habitudes morales réglées, transferts affectifs, catharsis théâtrale ou cérémonielle, civilités sont autant de moyens de désamorcer les risques de violence dans les rencontres sociales. La culture intellectuelle et morale, ainsi que la discipline de soi qu'apporte l'école font partie de cette « *contre-violence* » qui peut être ressentie à son tour comme une contrainte violente entraînant une frustration difficilement supportable. Freud parle de *Malaise dans la civilisation* (*Das unbehagen in der kultur*) pour qualifier la frustration essentiellement due à cette limite imposée par l'exigence de socialisation.

Dans ce cas, on parlera de « *violence institutionnelle* ». Le fait que cette contrainte soit nécessaire a été largement discuté tout au long du XX<sup>e</sup> siècle par les tenants des pédagogies d'affinité libertaire. Neill, Reich, Rogers, Illich, Marcuse, Mendel, en dépit d'angles d'attaque très différents, se rejoignent dans une commune méfiance à l'égard des institutions scolaires

au sein desquelles ils découvrent plus de contraintes institutionnelles inutiles et d'autoritarisme manipulateur que de culture véritablement libératrice (Jolibert, 1989). Ils se voient cependant amenés à reconnaître avec Freud que « *le but principal de toute éducation reste d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses impulsions instinctive* » (Freud, 1965, p. 166). L'exigence de socialisation minimale impose qu'on ne lui laisse pas une liberté totale ; il ne peut obéir sans contrainte à toutes ses impulsions spontanées sans mettre en danger la vie du groupe social ainsi que sa propre vie. L'humanisation de l'enfance passe par l'accès à la culture et celle-ci commence par la discipline de soi. Comme le laisse entendre encore Freud, s'il faut tenter de passer entre le « *Scylla du laisser-faire et le Charybde de l'interdiction* », il convient de ne pas oublier que l'une ou l'autre voie entraîne de la violence : violence spontanée immédiate qui ne trouve sa limite que dans la contre-violence dans le premier cas, violence institutionnelle purement répressive dans le second.

On se voit alors placé devant une aporie véritable. La violence est partout puisqu'elle humanise et qu'elle déshumanise à la fois : contrainte sociale extérieure, elle aliène toute liberté naturelle spontanée tout en permettant l'autonomie sociale ; violence naturelle instinctive, elle enferme dans l'aliénation la plus animale et, de ce fait, ressent la règle sociale comme une contre-violence insupportable. À la « *violence institutionnelle* » répond la « *violence de la rue* ». Mais alors, on se rend vite compte qu'à force d'être partout, la violence n'est plus repérable nulle part. Elle se confond avec le simple pouvoir d'agir, la puissance spontanée, la contrainte calculée, l'emprise sociale ou la manipulation psychologique, la force brute ou l'autorité parentale. Toute action qu'exerce un être humain sur un autre être humain devient alors, par essence, une forme de violence puisqu'elle risque de heurter la volonté propre de ce dernier. Or qu'est-ce qu'éduquer sinon exercer une action plus ou moins pressante sur l'enfance ? Même la « *non violence* », comme arme politique dirigée contre la violence, devient une forme de violence dans la mesure où elle se sert de la force émotionnelle en vue d'agir politiquement sur l'adversaire. Puisque tout est violence, alors plus rien n'est véritablement violent.

Pourtant, à y regarder de plus près, on voit rapidement que la puissance qu'un père ou une mère exerce sur ses enfants, un professeur sur ses élèves, un maître sur ses disciples est radicalement différente de celle qu'exerce un tyran sur ses sujets, un despote sur ses serfs, un maître sur ses esclaves ou encore un général sur ses troupes. À confondre l'influence éducative et la maltraitance scolaire, l'ascendant parental et la tyrannie narcissique, la hiérarchie cognitive et la domination arbitraire, on risque de ne plus rien comprendre aux relations interpersonnelles qui se trament au sein de l'école. Tous les pouvoirs ne sont pas nécessairement violents. Bien des violences traduisent plus de la faiblesse que de la force. Si certains ne visent que la satisfaction égoïste de celui qui exerce le pouvoir, d'autres recherchent, directement ou indirectement, l'enrichissement de celui qui accepte d'obéir. Tous les pouvoirs ne visent pas le maintien *ad aeternam* du pouvoir. Il est des obéissances consenties qui reposent sur d'autres principes que la force brute, et des autorités qui ne cherchent pas à imposer leur puissance. La distinction entre les différentes formes d'exercice de la puissance est assez ancienne pour qu'on fasse l'effort d'éviter les confusions hâtives et les approximations conceptuelles

### **C. Autorité et consentement à devenir élève**

Les Romains disposaient de trois termes pour désigner l'exercice de la puissance. Par *potestas*, ils visaient la simple capacité d'agir, l'aptitude à l'exercice de la force, que cette dernière s'exerce dans le domaine naturel ou dans le champ social ; par *imperium*, ils renvoyaient au pouvoir légal, à la puissance réglementaire que confère le droit ; enfin par *auctoritas*, ils entendaient l'ascendant direct qui implique le détour par l'admiration plutôt que

par le rationnel. Dans ce dernier cas, l'obéissance est obtenue sans menace de violence et sans violence effective. Ainsi que l'étymologie du terme autorité l'indique, le modèle est plutôt celui de l'emprise qu'un père exerce sur ses enfants (*auctor* : l'auteur, le père) que celui de la domination naturelle ou celui de la pression directe des lois politiques.

Lorsque tout se passe bien, l'École est le lieu d'exercice de l'autorité et non de la violence. La puissance légale (*imperium*) n'a pas besoin de s'y montrer pour être efficace, pas plus que la force (*potestas*). La relation entre commandement et obéissance se passe sans que la violence soit requise. L'autorité du maître apparaît comme le pouvoir d'obtenir un comportement de la part de l'élève sans recours à la menace physique ou à la contrainte morale. Celui qui obéit ne le fait que par suite d'une acceptation librement consentie. L'acquiescement de celui qui se dispose à obéir est la condition première pour que s'établisse un lien éducatif d'autorité efficace dans l'école. Sinon, on se trouve au pire dans le dressage, au mieux dans la domestication. Ce qui est remarquable dans le cas de l'autorité, à l'inverse de ce qui se passe dans la violence, c'est que la puissance n'a pas besoin d'être évoquée pour être efficace. Lorsqu'on parle d'autorité, on se trouve dans un domaine où les relations entre commandement et obéissance n'ont plus besoin de l'expression de la force pour se réaliser. À l'inverse de la violence qui s'exerce contre la volonté de la victime, l'exercice de l'autorité implique le consentement de la volonté. Ce phénomène n'est pas propre à l'École ; il joue dans la famille, dans la politique et sans doute dans toutes les situations où se déploient des relations interhumaines.

Il est intéressant de noter, de plus, qu'on ne fait appel à la force que lorsque l'autorité devient vacillante et menace de se perdre. L'expérience politique montre que la force ne confère pas nécessairement l'autorité. On peut avoir de son côté la force physique, la puissance politique, la position sociale, la police et l'armée et avoir perdu toute autorité. On doit même ajouter qu'on ne fait appel aux forces de l'ordre que lorsque l'autorité est perdue. Tout se passe dans l'École comme si le dérèglement des mécanismes sur lesquels s'appuie l'autorité entraînait l'apparition de la violence. Violence des élèves et des maîtres certes, dégradation des locaux, mais aussi violence de l'environnement immédiat des établissements scolaires, tous ces phénomènes montrent que l'autorité de l'institution scolaire est en chute libre. Peut-être comprendra-t-on mieux ce phénomène en étudiant de plus près la manière dont fonctionne le rapport d'autorité.

Comment, à quelles conditions, un ordre ou une instruction étant donnés, celui dont on attend qu'il les suive se trouve-t-il enclin à s'y conformer plutôt qu'à s'y dérober ou à s'y opposer ? Pourquoi sommes-nous tentés d'obéir à des consignes hors de toute contrainte ou de toute menace de violence ? C'est en effet dans sa définition même que l'autorité se distingue de la violence et même s'y oppose. Comme prend soin de le préciser Georges Burdeau, l'autorité est une forme originale de puissance qui permet d'obtenir, sans recours à la violence, un certain comportement de la part de ceux qui obéissent, la force, la menace ou la violence n'intervenant précisément que lorsque l'autorité se voit menacée et remise en question (Burdeau, 1966). Dans ce dernier cas seulement – cela vaut en pédagogie comme en politique –, la violence apparaît comme un recours ultime. Il y a « *crise de l'autorité* » lorsqu'il devient impossible d'obtenir un comportement considéré comme souhaitable de la part de personnes qui avaient accepté jusque-là d'obéir. Du point de vue de l'école, la question est de comprendre pourquoi l'élève accepte, hors de toute violence, de se soumettre à l'autorité d'un maître.

Il est clair que l'idée d'autorité renvoie directement à celle d'ascendant. Le rapport d'autorité réside dans l'intervalle entre la valeur défendue par ceux qui l'exercent et la reconnaissance de cette même valeur par ceux qui acceptent de s'y soumettre. La question est donc de comprendre comment il se fait que nous acceptions d'obéir à une injonction alors qu'aucune contrainte explicite ne nous y contraint. Ici, bien des confusions se font jour. On



tend parfois à assimiler le charme du séducteur, l'emprise du communicant manipulateur, le prestige distant du chef ou l'attrait ambigu du gourou à l'autorité scolaire du maître. Cette dernière prend pourtant d'autres voies et vise une autre finalité que celle de la simple volonté d'emprise.

Yves Lorvellec, distinguant à la suite d'Alain (Alain, 1976) l'enfant de l'élève, reconnaît que la première condition pour que l'enseignement fonctionne dans le rapport singulier d'autorité qui est celui de l'école, reste l'existence d'un consentement réciproque entre celui qui exerce l'autorité et celui qui s'y trouve soumis (Lorvellec, 2003, p. 103). À la racine du mot « autorité », il y a l'idée d'augmentation, d'accroissement, de progrès (*augere*). Mais que s'agit-il d'augmenter au sein de l'école ? Précisément la puissance (connaissances, maîtrise de soi,) de celui qui accepte de s'en accommoder, c'est-à-dire l'élève. On voit immédiatement que l'on ne se soumet à une puissance en la reconnaissant comme autorité que si on lui reconnaît une intention bienveillante. L'emprise de l'autorité n'est donc pas aussi arbitraire ou tyrannique qu'on le dit parfois. Outre le fait qu'elle est encadrée par la loi, elle n'a rien à voir avec la terreur ou la violence. Elle repose sur une relation d'attente réciproque : celui qui l'exerce espère augmenter les capacités de celui qui obéit ; celui qui l'accepte, l'agrée car il y trouve à la fois confiance en ses propres capacités de progrès et amélioration de son être. S'il y a bien hiérarchie et inégalité, cette inégalité travaille à sa propre suppression. « *Le maître en effet ne se propose pas de dominer l'élève par l'autorité qui lui est reconnue, encore moins de le maintenir dans un état de subordination ; il s'emploie à mettre l'élève en mesure de se passer de lui. Pour dire la chose en latin, il n'est pas un dominus mais un magister. La relation qu'il entretient avec son élève n'est pas celle de seigneur à vassal ; c'est celle d'un homme qui sait à un homme qui sait moins et qui se fait l'élève (discipulus) du premier pour apprendre. Ce qui implique que la relation pédagogique pourra s'inverser le jour où l'élève sera à même de devenir le maître de son maître* » (Lorvellec, 2003, pp. 107-108). Il y a donc, dans le lien d'autorité, plus de respect mutuel que de rapport de force en vue de la domination. Visant la liberté de son élève, le maître ne saurait réduire son autorité à une simple manipulation, vite éventée. Celui qui accepte une autorité n'est pas dans la terreur mais plutôt dans la confiance en la valeur de celui qui commande. Ce dernier en effet n'exerce son autorité sur ses enfants que dans la mesure où il sait qu'elle leur apportera quelque bénéfice en vue de leur propre autonomie. Autrement, il se contente de commander plus ou moins brutalement ou subtilement, en despote ou en démagogue. La fin ultime de l'autorité éducative réside dans la liberté de l'élève, surtout pas dans sa dépendance durable. Cela ne saurait aller sans confiance et respect réciproque entre celui qui exerce l'autorité et celui qui l'accepte.

C'est d'ailleurs lorsque ce respect disparaît que l'autorité laisse place à l'autoritarisme, à la tyrannie, c'est-à-dire à la violence. Quand l'autorité du politique échoue, alors on fait appel aux « forces de l'ordre », on l'a vu ; lorsque l'ascendant paternel disparaît, intervient la gifle ; lorsque, dans l'école, ni le maître ni les savoirs ne sont plus perçus comme des références positives, alors l'apathie ou la révolte deviennent des réponses usuelles. Le lycée est perçu comme une « caserne », le collège « une prison », le maître « un garde chiourme », Inversement, tant que se maintient le lien d'autorité véritable, celui qui obéit n'a même pas le sentiment d'obéir et celui qui commande de commander (Passeron, 1968, p. 667). Une simple demande suffit. Quant au pouvoir lui-même, il n'a pas à être explicite pour agir. Jean-Claude Passeron évoque, à ce propos, l'autorité silencieuse et immobile du maître oriental qui agit sur son disciple sans avoir à manifester le moindre signe de sa puissance. Nous n'admettons d'autorité que de quelqu'un qui nous dépasse et dont nous reconnaissons l'intention positive de nous apporter aide et progrès. Dans le cas contraire, la crainte, la peur ou la terreur se voient convoquées pour gouverner l'enfance. Sur quoi repose plus précisément le respect

traditionnellement dû à l'école ? Pourquoi le maître, tout comme l'élève, acceptent-ils les contraintes de l'école et les pesanteurs de la transmission des savoirs ?

#### **D. La relation d'autorité et les savoirs scolaires**

Contrairement à ce qu'une première approche pouvait laisser croire, la relation d'autorité entre celui qui l'assume et celui qui l'accepte n'est pas duelle mais triadique. Par delà le domaine de la rencontre entre les protagonistes, constituant le terrain de leur échange, ceux-ci doivent reconnaître conjointement une valeur de référence par rapport à laquelle ils se situent l'un et l'autre. D'abord, comme nous venons de le voir, chacun reconnaît l'autre comme digne de confiance, mais surtout chacun se reconnaît et reconnaît l'autre comme situé à une distance plus ou moins grande par rapport à une valeur commune. Dans le champ de l'éducation, non seulement le maître se trouve dans une proximité plus étroite par rapport aux connaissances ou aux compétences que l'élève cherche à acquérir, mais ce dernier reconnaît et accepte à la fois cette proximité dans la mesure où il cherche de son côté à réduire sa propre distance par rapport à ces savoirs qu'il considère comme importants. En tant qu'« élève », il cherche à s'« élever » et sait pouvoir trouver dans le maître une aide et un soutien.

Pour que la relation d'autorité fonctionne, il faut que le maître et l'élève se rencontrent dans le projet conjoint d'aider le second à se hausser vers des valeurs dans lesquelles tous deux se reconnaissent et qu'ils respectent conjointement. À confondre le maintien de l'ordre par la violence avec le respect volontaire de l'autorité, non seulement on finit par voir de la tyrannie partout, mais surtout on passe à côté de ce qui fait l'originalité de la relation d'autorité qui implique trois composants essentiels. Parlant d'éducation et d'instruction, cela signifie qu'il faut être trois : un élève que le maître reconnaît capable de progresser, un maître en qui l'on a confiance et dont on respecte les savoirs, plus la reconnaissance commune de la valeur de l'enseignement, contenus et objectifs compris. Ce dernier élément de la triade, si souvent oublié par les pédagogues modernes, est pourtant essentiel. On n'accepte l'autorité que de ceux dont on respecte les savoirs et les références morales essentielles. Celui qui commande et celui qui obéit se savent plus ou moins éloignés d'une référence idéale qui permet à la relation de s'établir et de se maintenir en dépit des tensions inhérentes à toute relation interhumaine où s'exerce un pouvoir. Pour parler comme Olivier Reboul, l'autorité du *contrat*, de l'*expert*, de l'*arbitre*, du *modèle*, du *leader*, tout comme celle du *père* ou du *roi*, obéit à ce modèle triangulaire (Reboul, 1980, p. 34). Quant aux trois sources de l'autorité examinées par Max Weber : *traditionnelle*, *charismatique* ou *rationnelle*, elles obéissent chacune à ce même principe d'une référence commune identique. Weber ne manque pas de souligner que l'effondrement de l'autorité se produit lorsque les fondements idéaux qui en garantissent l'emprise perdent leur force, autrement dit lorsque la valeur commune médiane n'est plus en crédit aussi bien chez les agents de l'autorité que chez les patients. Pour pouvoir obtenir sans recours à la violence physique certains comportements de la part de ceux qui en acceptent les demandes, il faut en passer par la reconnaissance de la légitimité des valeurs au nom desquelles elle s'exerce, tant dans l'esprit de ceux qui l'incarnent que dans celui de ceux qui lui obéissent. Que vaut l'autorité de l'école si les savoirs qu'elle a charge de transmettre sont perçus comme vains, inutiles, dépassés ou inconsistants ?

Il apparaît que l'école se trouve aujourd'hui dans un cas de figure où ses divers modes de légitimation se voient contestés de toute part. Tout se passe comme si la référence existentielle commune à ceux qui commandent et à ceux qui acceptent d'obéir a perdu son prestige. Il est manifeste que les valeurs plus ou moins proches qui fondent l'existence de l'École ont cessé d'être acceptées en commun. Pour que la relation d'autorité fonctionne, il faut que le maître pense que ce qu'il enseigne « grandit » son élève. Il faut aussi que ce dernier soit persuadé que ce qu'il cherche à acquérir (savoirs, savoirs-faire, savoir-être,

comme on dit aujourd'hui) va lui permettre de se grandir à ses propres yeux comme aux yeux des autres. Tous deux estiment que ce qui est transmis à l'élève vaut pour la libération progressive de ce dernier. Ce sont alors les savoirs eux-mêmes qui servent de commune mesure à l'échange et de référence aussi bien à l'élève qu'au maître. Dans la réalité pédagogique, ce sont les connaissances et les valeurs transmises dans les écoles qui fondent l'autorité de l'École. Le maître, tout comme l'élève, en réfèrent à une même vérité qui justifie et fonde leur commune présence dans l'univers scolaire. Sans consentement à une valeur commune et sans conscience claire que chacun se trouve à une plus ou moins grande distance de cette valeur, il n'y a pas autorité mais contrainte pure. Pire, la manipulation (ruses sentimentales, chantages affectifs, divertissements abrutissants, etc.) tient lieu de méthode de dressage ou d'enfermement.

Distance ou proximité ne sont donc pas à rechercher entre celui dont émane l'autorité et celui qui l'accepte, mais entre chacun des deux acteurs et la valeur à laquelle ils consentent conjointement. Or, c'est précisément à ce niveau d'une référence commune que réside la difficulté principale. L'École doit affronter désormais une érosion importante des racines normatives qui ont fait sa force. Son autorité ne va plus de soi. Inutile d'accuser les maîtres ou les élèves. Pour accepter l'École, il faut croire en ce que l'école apporte ; il faut donc commencer par croire aux valeurs et aux idéaux qu'elle représente. Or, que peuvent bien valoir le savoir général, la connaissance scientifique, la discipline de soi, la culture classique, la recherche de la justice, le sens citoyen de la démocratie véritable ou la réflexion sur le bonheur lorsque le « bien-être » se mesure à la « *puissance de consommation comparée* » et l'« *égalité* » au « *pouvoir relatif d'accès aux biens matériels* » (Pain, 2006)? Jean Baudrillard parle à propos de cette réduction de l'existence à un simple pouvoir de consommation de biens matériels « d'éthique totalitaire de l'abondance » (Baudrillard, 1970). On pourrait parler tout autant de l'éthique de la pénurie. L'intolérance à la frustration matérielle, réelle ou supposée, devient violence immédiate. On conçoit alors que cette dernière puisse être pensée comme une menace directe pour la société en général (Maurin, 2004).

La désaffection que chacun constate aujourd'hui pour l'École et ce qu'elle représente, image, personnels et contenus confondus, devient d'autant plus dramatique qu'elle se double d'une marginalisation à la fois économique, culturelle et sociale d'une proportion de plus en plus importante de la population. Comment ceux qui n'ont pas accès au travail, c'est-à-dire à la désormais sacro-sainte consommation pourraient-ils accepter sans révolte leur exclusion ? Jacques Pain constate que ce sont dans les catégories sociales qui accèdent le plus difficilement à la consommation que se recrutent les élèves les plus violents. À la crise économique, Jean-Pierre Obin adjoint une crise politique non moins pesante, celle d'une démocratie qui laisse entrevoir un avenir difficile, sans cesse menacée par des modèles autoritaires remettant en question le rôle de formation citoyenne de l'École (Obin, 2005). Et comment oublier l'émiettement du rôle éducatif de la famille, érodé par l'individualisme consumériste grandissant ? Sans oublier une forme d'exclusion de migrants qui, liée au décalage culturel, peut entraîner des réactions violentes dans et hors de l'école. Comment cette dernière, dans un tel univers de crise généralisée, pourrait-elle apparaître comme un domaine protégé alors qu'elle devient le lieu palpable du rejet d'une partie de plus en plus importante de l'enfance ?

Dans une forme larvée de lutte des classes, ces élèves, qui par ailleurs sont de moins en moins éduqués chez eux dans le respect des adultes et des institutions, agressent ceux qu'ils perçoivent comme privilégiés, aussi bien les bons élèves que les enseignants, qualifiés de l'infamant substantif d'« *intellos* ». Si l'École a perdu la confiance sur laquelle elle reposait, c'est que les valeurs qu'elle défend et celles qui dominent la mentalité des plus agressifs de ceux qui la fréquentent présentent des divergences si profondes que les assises intellectuelles et morales qui assuraient sa légitimité ne font plus recette. Nombreux sont les élèves et les

parents qui pensent qu'elle n'a rien à leur apporter. Quant aux maîtres eux-mêmes et à l'institution, ils finissent par douter de leur propre légitimité.

Comment, dans ce cas, l'autorité ne finirait-elle pas par laisser place à la violence ? Petit à petit, l'École tend à être perçue comme un lieu de clôture et d'enfermement qui n'a plus rien à transmettre. La transmission de connaissances ou de modèles de comportement est vue, par beaucoup, comme une action de coercition culturelle, une sorte de violence absurde. L'autorité disparue, ne reste que la contrainte. Il ne s'agit plus pour l'institution scolaire d'instruire ou d'éduquer, c'est-à-dire d'élever, mais de surveiller et de punir, c'est-à-dire de contenir. À y regarder de plus près, ainsi que le montre Foucault, ce qui vaut pour l'École vaut aussi dans bien d'autres domaines de la vie : lorsqu'il n'y a plus rien à enseigner ou à apprendre de reconnu comme « valable » au sens le plus fort, l'autorité s'effondre sur elle-même. L'obéissance ne reposant plus sur l'attente de cette autonomie future qui devrait toujours rester à l'horizon de l'élève (Foucault, 1975) ; les justifications idéologiques d'urgence remplacent la transmission des connaissances stables (lettres, sciences et techniques confondues), la gestion des rapports de force se substitue au respect réciproque, la contrainte brutale tient lieu d'autorité. Le roi est nu.

## Conclusion

L'autorité de l'École passe donc, à l'inverse de la pure violence qui n'a d'autre fin que la contrainte, par la constitution et la transmission d'un savoir et d'une discipline de soi qui vise à donner à l'élève un pouvoir sur lui-même afin de le conduire à assumer rien moins que sa propre liberté. C'est la somme des connaissances diverses qu'elle prétend transmettre qui confère à l'École son principal moyen de fonctionner comme une institution d'autorité efficace. C'est d'elle qu'elle tire son autorité. À perdre de vue cette finalité d'autonomie de l'élève qui passe à la fois par la transmission de connaissances et par la constitution de modèles moraux, on risque de confondre le désir d'enseigner ou d'éduquer avec la simple volonté de commander et l'envie d'apprendre et de s'élever avec la lâcheté de se soumettre. L'autorité est même tout le contraire de ce rapport de violence à soumission puisqu'elle vise au final l'indépendance de celui qui apprend. Le besoin d'affirmer sa puissance n'a rien à voir avec le désir d'instruire ou d'éduquer ; le premier vise la seule dépendance de celui qu'on enferme, le second sa future autonomie. Si la violence est une contrainte récusée qui aliène, l'autorité est un pouvoir consenti qui libère. L'autorité de l'École tire prioritairement sa légitimité de la qualité reconnue des contenus qu'elle prétend transmettre et de la fin morale qu'elle vise : aider l'élève à sa propre libération.

Ce n'est donc pas en priorité parce qu'il est désigné par son administration en tant que « maître » d'école que le maître est maître et dispose de ce fait du pouvoir moral nécessaire à sa tâche d'autorité. Ce n'est pas non plus parce qu'il séduit la classe à cause de sa coupe de cheveux ou sa tenue vestimentaire. C'est d'abord parce qu'il se montre capable d'incarner, au moins partiellement, le savoir et les normes cognitives, morales et esthétiques qui feront le lien entre lui et ses élèves ou ses étudiants. C'est dans ce socle, qui constitue le contenu de son enseignement et de son instruction, que réside la force de l'École, à quelque niveau qu'on se place en son sein, maternel ou universitaire. En ce sens, on peut dire avec Hannah Arendt que la source de l'autorité, quel que soit le domaine, suppose la reconnaissance de valeurs qui transcendent ceux qui exercent le pouvoir (Arendt, 1972, p. 185). Que la pertinence ou la valeur de ce savoir s'écroulent dans l'esprit de l'élève, du maître ou de la société civile, c'en est fini de l'autorité de l'institution scolaire. La manipulation affective, la brutalité de la force ou la ruse communicationnelle remplacent alors une autorité dont elles ne sont pourtant que les caricatures pédagogiques. Comme l'écrit avec force Bernard Vandewalle : « *La dépréciation actuelle des savoirs (la substitution du vécu psychologique au travail du*

concept, de l'affect et du ressenti à l'effort de la raison, de la communication immédiate à la transmission symbolique) est l'un des facteurs explicatifs de la crise de l'autorité que nous connaissons aujourd'hui » (Vandewalle, 2003, p. 168). Sans doute n'est-ce pas le seul. On a tenté tout au long de cette réflexion de n'oublier aucun des principaux facteurs sociaux, économiques ou politiques qui pèsent sur l'érosion de l'autorité de l'école et qui sont loin d'être négligeables. Mais si ces divers facteurs agissent de l'extérieur sur l'institution, expliquant la violence toujours latente au sein de l'École, en revanche l'érosion qui touche les contenus même de l'enseignement et de l'éducation se développe en son propre sein. Une école dont les parents, les élèves et même les enseignants finissent par se convaincre qu'elle n'a plus rien à transmettre d'important aux générations futures est conduite à se voir perçue comme une garderie, une caserne, un parc d'attractions ou une prison, institutions sans doute utiles et respectables chacune en son domaine, mais qui n'ont pas grand-chose à voir avec l'École.

## Références bibliographiques

- ALAIN (1976), *Propos sur l'éducation*, Paris, Vrin.
- ARENDT Hannah (1972), « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *Le Crise de la culture*, trad. fr. Paris, Gallimard, pp. 222-252, (1<sup>re</sup> éd. Allemande : 1955).
- ARIES Philippe (1973), *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil.
- BAUDRILLARD Jean (1970), *La Société de consommation*, Paris, Denoël.
- BOURDIEU Pierre (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- BURDEAU Georges (1966), *Le Pouvoir politique*, Paris, LGDG.
- CHARLOT Bernard et ÉMIN Jean-Claude (1997), *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- L'ESTOILE Monsieur de (1943), *Journal*, Paris, Lefèvre.
- DAUMIER Honoré (1969), *Professeurs et moutards*, Paris, André Sauret.
- DEBARBIEUX Éric (2006), *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.
- DEBARBIEUX Éric (1999), *La Violence en milieu scolaire : état des lieux*, Paris, ESF.
- DUPONT-FERRIER Gustave (1922), *Du collège de Clermont au lycée Louis-le-Grand*, Paris, De Boccard.
- DUPÂQUIER Jacques (1999), *La violence en milieu scolaire*, Paris PUF.
- L'Enfant et la violence*, Actes du XI<sup>e</sup> congrès national des rééducateurs de l'Éducation nationale, (Perpignan, 7 - 11 juin 1995), Paris, FNAREN, 1996.
- ERNOUT Alfred et MEILLET Alfred (1985), *Dictionnaire étymologique de la langue latine, Histoire des mots* (1932), Paris, Klincksieck, (1<sup>re</sup> éd : 1932).
- FREUD Sigmund, *Au-delà du principe de plaisir* (1951), in *Essais de psychanalyse*, trad. fr. Paris, Payot, (1<sup>re</sup> éd. allemande : 1920).
- FREUD Sigmund, *Malaise dans la civilisation* (1972), trad. fr. Paris, PUF, (1<sup>re</sup> éd. allemande : 1929).
- FREUD Sigmund, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, trad. fr. Paris, Gallimard, 1965. (1<sup>re</sup> éd. Allemande : 1923).
- FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GUILLOTTE Alain (1999), *Violence et éducation : incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire*, Paris, PUF.
- JOLIBERT Bernard (1989), *L'Éducation contemporaine*, Paris, Klincksieck.
- LALANDE André (1962), (sous la dir. de) *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.
- LOMBARD Jean (2003), *L'École et l'autorité*, Paris, L'Harmattan.
- LORENTZ Konrad (1969), *L'Agression*, trad. fr. Paris, Flammarion, (1<sup>re</sup> éd. Allemande : 1955)
- LORVELLEC Yves (2003), « Savoir et Autorité », in Lombard, *L'École et l'autorité*, Paris, L'Harmattan, pp. 103-126.
- MAFFESOLI Michel (2008), *Essais sur la violence*, Paris, Ed. CNRS.
- MALHERBE Jean-François (2003), *Violence et démocratie*, Sherbrooke, CGC.
- MAURIN Louis (2000), « La violence menace-t-elle nos sociétés ? », *Alternatives économiques*, Hors-série, n° 044, avril 2000, pp. 44-45.
- MERLE Pierre (2005), *L'Élève humilié. L'école, un espace de non droit ?*, Paris, PUF.
- MIALARET Gaston et VIAL Jean (1981), *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. I, Paris, PUF.
- MICHAUD Yves (2007), *La Violence*, Paris, PUF.
- MONTAIGNE (1962), *Essais*, Paris, Gallimard, (1<sup>re</sup> éd. : 1580).

MONTESQUIEU (1779), *De l'esprit des lois*, Paris, Garnier-Flammarion, 2 vol, (1<sup>re</sup> éd. : 1748).

OBIN Jean-Pierre, « Une nouvelle mission pour les chefs d'établissement : prévenir et gérer les situations de violence », *Administration et éducation*, n° 105, janvier 2005, pp. 79-97.

ONFRAY Michel, *Les Deux Violences*, Caen, Séminaire du 27 mars, 2003.

OURY François et PAIN Jacques (1972), *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspero.

PAIN Jacques (2006), *L'École et les violences*, Paris, Économica, 2006

PASSERON Jean-Claude (1968), « Pédagogie et Pouvoir », in *Encyclopaedia Universalis*, vol. 12, 1968, pp. 677- 680.

REBOUL Olivier (1980), *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1980.

SOREL Georges (1936), *Réflexions sur la violence*, Paris, M. Rivière, (1<sup>re</sup> éd. : 1900).

SIMON Joseph (1911), « Juifs » in Ferdinand Buisson (sous la dir. de), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, p. 913.

TILLY Charles (1986), *La France conteste : de 1600 à nos jours*, Paris, Fayard.

TINBERGEN Niko, *La Vie sociale des animaux, Introduction à la sociologie animale*, Paris, Payot, 1967.

ULMANN Jacques (1982), *La Pensée éducative contemporaine*, Paris, Vrin.

VANDEWALLE Bernard, « Autorité et institution éducative du sujet » in Jean Lombard, *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan, pp. 153-168.

WEBER Max (1959), *Le Savant et le politique*, trad. fr. Paris, Plon, 1959 (1<sup>re</sup> éd. allemande : 1919).