Autorité et sanctions en classe : le problème québécois

Authority and punishment in class: The Quebec issue

Autoridad y sanciones en clase: el problema quebequense

Denis Jeffrey

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/8819>

DOI : 10.4000/ries.8819

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2019

Pagination : 109-117

ISBN : 978-2-85420-624-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Denis Jeffrey, « Autorité et sanctions en classe : le problème québécois », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 81 | septembre 2019, mis en ligne le 01 septembre 2021, consulté le 13 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/8819> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.8819>

Autorité et sanctions en classe : le problème québécois

Denis Jeffrey

Université Laval

Les règles et les sanctions sont essentielles pour assurer un climat de classe propice à l'enseignement et aux apprentissages. Le cadre socialisant du milieu scolaire doit être clairement établi. De plus, l'autorité de l'enseignant ne doit souffrir d'aucune confusion. Il s'agit d'une autorité bienveillante qui vise l'intérêt supérieur des élèves. Un enseignant tient le rôle de représentant des règles. Il ne peut faire et défaire les règles scolaires selon les situations éducatives. En même temps, il doit faire valoir les règles, rappeler l'ordre de la classe et intervenir avec professionnalisme auprès d'un élève indiscipliné, perturbateur ou agressif. Sa gestion de classe doit bien sûr se pratiquer selon les normes et compétences spécifiques à la profession enseignante. Toutefois, les règles scolaires ne peuvent être appliquées sans prendre en compte des facteurs contextuels et humains. Il serait contreproductif pour un enseignant d'intervenir d'une manière musclée auprès d'un élève pour le moindre écart. En fait, les enseignants jouissent d'un pouvoir discrétionnaire qui demande un jugement professionnel aguerri pour prendre une décision réfléchie, circonstanciée et bénéfique aux élèves.

La régulation des comportements s'est complexifiée au Québec avec la massification scolaire au cours des années 1960-1970, avec la diversification des populations scolaires venues de l'immigration et avec l'inclusion des élèves qui souffrent de problèmes de santé, de comportement et d'apprentissage dans les classes ordinaires. La gestion de classe, même pour les enseignants les plus expérimentés, est devenue un lourd fardeau. Ces derniers rencontrent quotidiennement des élèves récalcitrants qui refusent leur autorité, dénigrent le milieu scolaire et multiplient les incivilités.

Sous-jacent à ce lourd fardeau, il y a le malaise de nombre d'enseignants à l'égard de l'exercice d'un pouvoir sur les élèves. Le pouvoir qu'ils exercent sur les élèves est certes autorisé et légitime, mais les enseignants n'aiment pas le mot « pouvoir » ni les mots « punition », « sanction » et « règle » par ailleurs, leur préférant le lexique de la pensée positive étatsunienne qui a envahi le champ scolaire¹. Par conséquent, ces mots sont devenus tabous. Pour établir, maintenir et restaurer l'ordre dans la classe, les enseignants apprennent dans les cours universitaires à mettre en place un dispositif qui implique chaque élève en tenant compte de ses besoins, de sa sensibilité et de son individualité. Derrière cette pédagogie participative (Chouinard et Archambault, 2016), il y a l'idée d'une salutare prévention. Les actions pédagogiques préventives devraient enrayer plus de 85 % des comportements inadmissibles (Bissonnette *et al.*, 2016). Or il apparaît raisonnable de penser que les actions

1. Par exemple, l'enseignant devient un accompagnateur ou un facilitateur, la règle devient une attente, la punition devient une conséquence logique. L'élève ne doit pas être contraint mais motivé.

préventives ont peu d'efficacité si l'autorité de l'enseignant, les règles de classe et les sanctions ne sont pas établies et reconnues par les élèves. Autorité, règles et sanctions constituent le cadre préalable à toute entreprise de gestion de sa classe. Il paraît donc important de dévoiler les nouveaux tabous de la gestion de la discipline scolaire pour réfléchir sur la place de l'autorité, des règles et des sanctions dans la classe.

LA RÉGULATION DES COMPORTEMENTS EN CLASSE

Au début du siècle dernier, des pédagogues rêvent d'une école sans autorité ni sanctions. À cet égard, Célestin Freinet plaide pour une discipline qui refuse les punitions scolaires. Il propose de fonder une école communautaire pour les enfants d'ouvriers. Une école sans pratique disciplinaire ni sanction n'est-elle qu'une utopie pédagogique ?

Les expériences libertaires de l'école de Summerhill fondée par Alexander Sutherland Neill en 1921 et de l'école de Hambourg ouverte dans les années 1920 n'ont pas été concluantes. L'école de Hambourg représente la forme la plus radicale du refus de l'autorité et des règles scolaires. Les enseignants de cette école pensaient que l'absence de contraintes pouvait favoriser l'autonomie des élèves. L'échec de Hambourg montre les limites d'une école libertaire.

[L'expérience de Hambourg est un] échec d'autant plus amer que pendant plus de dix ans, ces maîtres novateurs ont fait preuve d'un enthousiasme et d'une énergie peu communs. Zeidler, un des inspirateurs du projet, dut reconnaître non sans tristesse, après plusieurs années d'expérience que « partout où l'on se laisse guider par une confiance sans bornes dans le tact des enfants, dans leur force de volonté, dans leur persévérance, dans la sûreté de leur instinct et dans la tolérance des individus à former une communauté [...], on voit se former des bandes d'indisciplinés ». (Prairat, 2003).

Les élèves soustraits aux règles et à la vigilance de l'autorité des enseignants risquent la régression dans une sauvagerie primitive. Dans *Sa majesté des Mouches*, William Golding met en scène des écoliers britanniques, naufragés sur une île déserte, sacrifiant l'un d'entre eux. Libérées des pressions morales des adultes et laissés à eux-mêmes, les enfants extériorisent leurs pulsions destructrices. Leur cruauté s'exprime sans limites.

Ce qui freine la cruauté, la méchanceté, le mépris et le plaisir du mal des enfants est la pression d'une autorité morale qui leur rappelle continuellement le respect des règles du savoir-vivre ensemble. Les systèmes de règles qui forment un code de vie dans l'école et dans la classe doivent évidemment viser à responsabiliser les élèves. Le plus grand nombre d'entre eux accepte et intériorise les règles, ils sont capables d'autoréguler leurs comportements. Mais tous les enseignants savent qu'ils auront maille à partir avec certains élèves, que ceux-ci pourraient même avoir une mauvaise influence sur le groupe et susciter des affrontements violents contre eux.

Dans son roman, William Golding montre que l'éducation est impuissante à transformer définitivement le potentiel de violence des enfants; violence qui éclate dès la disparition des règles disciplinaires et des pressions morales du milieu. En fait,

la violence fait retour avec l'effritement d'une figure d'autorité qui a le mandat d'administrer les règles communes et de faire pression pour qu'elles soient respectées.

Le relâchement de la discipline est aujourd'hui devenu l'un des grands problèmes du système scolaire québécois². Il est vrai qu'avant les années 1960, les instituteurs et les institutrices exerçaient une autorité répressive, parfois tyrannique, sur des élèves qui devaient être obéissants (Jeffrey, 2016). Légitimée par les instances religieuses et civiles, leur autorité était définie comme un pouvoir de commander et de se faire obéir. Or cette autorité qui abusait de la menace, de l'humiliation et du châtement corporel n'est plus acceptable ni pratiquée depuis le milieu des années 1970. Les mœurs disciplinaires de l'école québécoise se sont démocratisées en vue de respecter les droits des enfants.

L'autorité traditionnelle fondée sur l'obéissance forcée aux représentants du pouvoir patriarcal qu'étaient les prêtres, les pères et les instituteurs a presque entièrement disparu. Le paternalisme des instituteurs d'autrefois, qui reproduisaient dans l'espace scolaire l'autorité indiscutable du père de famille, n'est plus acceptable. L'école ne cherche plus à faire accepter par la force des connaissances, et à imposer une pieuse docilité aux élèves, elle vise désormais leur réussite scolaire.

CE QU'IL RESTE DE L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT

La fin de l'autorité traditionnelle ne fait pourtant pas disparaître l'autorité de l'enseignant comme le pensait Jean Houssaye (1996). L'autorité des enseignants s'exerce autrement, assurément avec plus d'humanité et d'empathie. Du moins les enseignants cherchent-ils à l'exercer autrement, le plus souvent en mettant en avant des visées préventives et protectrices plutôt que répressives et punitives. Par contre, les stratégies préventives ne suffisent pas. Elles doivent être accompagnées d'interventions régulatrices pour sanctionner les fautes de comportement. Cela dit, nombre d'enseignants sont pris dans une situation intenable. Ils refusent de faire la police en classe, mais en même temps, ils se sentent démunis pour réguler les comportements agressifs de certains élèves.

Depuis les années 1980, les enseignants sont de plus en plus souvent victimes de la violence et de l'agressivité des élèves. Non pas qu'ils en étaient entièrement protégés autrefois, mais ils pouvaient compter sur la solidarité des pères de famille pour se protéger. Les pères étaient en phase avec les enseignants pour sermonner un enfant fautif. Durant les années 1980 apparaissent les enfants-rois que leurs parents surprotègent. C'est dire que l'autorité des enseignants n'est plus appuyée par celle des parents.

Les données de grandes enquêtes sur les enseignants montrent qu'ils ont peu de recours contre la violence des élèves, mais aussi contre celle de leurs parents (Jeffrey, 2006). Il y a des élèves qui harcèlent constamment les enseignants. Certains d'entre eux prennent plaisir à les brutaliser psychologiquement, surtout ceux qui n'ont pas un poste permanent (Jeffrey, 2013). Les comportements inadéquats des élèves entraînent des problèmes de surmenage et d'épuisement chez les enseignants, qui sont régulièrement victimes d'agression de la part des élèves (Prairat, 2001).

2. Les recherches françaises montrent le même type de problème. On peut lire Daniel Thin (2002) à cet égard.

Les enseignants ont la responsabilité d'assurer le bon ordre de la classe, mais plusieurs d'entre eux appréhendent les situations de violence. Les solutions venues de la pédagogie positive étatsunienne axée sur la motivation et l'autonomisation des élèves rendent les enseignants impuissants. À bien des égards, ce type de pédagogie occulte la dimension pulsionnelle des comportements des élèves qu'avaient mise en lumière les expériences de Summerhill et de Hambourg. Les enseignants tiennent erronément pour acquis que la pédagogie positive peut résoudre les principaux problèmes d'indiscipline et de violence des élèves. Cette pédagogie, en fait, est la cause de leur malheur, puisque le nombre de personnes (personnels de l'école et populations scolaires) victimes de l'agressivité latente et manifeste des élèves enfants-rois est en augmentation depuis les années 1980.

Dans les faits, les enseignants subissent les contrecoups de la démocratisation scolaire qui a contribué à la dilution des figures d'autorité traditionnelles. Ils ont adopté la pédagogie positive et sont de plus en plus nombreux à reconnaître ses imperfections. Malgré tout, ils hésitent à recourir à un dispositif disciplinaire plus adéquat pour la régulation des troubles graves de comportement.

LA RÉGULATION DES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES

112

Un système efficace de régulation des comportements des élèves est inhérent et conditionnel à l'enseignement et aux apprentissages. La discipline dans la classe fait partie intégrante de la pédagogie. Quelle que soit l'approche pédagogique préconisée, la régulation des comportements doit en faire partie.

On ne peut ignorer le fait que les enseignants doivent mieux se protéger contre l'agressivité insupportable de certains élèves. Il apparaît clairement aussi qu'ils doivent mieux protéger les élèves vulnérables contre les actes de mépris et de harcèlement de certains de leurs pairs. L'école ne pourrait être un sanctuaire « hors la loi » où règnent les plus forts, les plus rusés et les plus manipulateurs. Il appartient aux enseignants de faire valoir et d'appliquer les règles disciplinaires de la classe et celles de l'école pour contrer les comportements indésirables. Mais ils doivent accepter que leur autorité professionnelle s'exerce nécessairement dans des rapports de force contre les élèves récalcitrants.

En fait, ils se retrouvent dans une situation paradoxale où, d'un côté, ils doivent défendre les règles scolaires pour protéger l'ordre dans la classe et les élèves vulnérables qui dépendent du respect de cet ordre, et, de l'autre, ils doivent rétablir la confiance des élèves perturbateurs à l'égard des règles afin de les responsabiliser. Cette double contrainte est connue depuis longtemps : la liberté s'apprend dans le respect des règles. Les élèves qui troublent la classe et nient les règles refusent les conditions de leur liberté. En fait, ils font passer leurs caprices personnels avant le bien commun. L'enjeu de les amener à considérer le bien commun, c'est-à-dire les intérêts de tous, passe nécessairement par l'autorité des règles qui les oblige à respecter les personnes. Ce respect n'est pas négociable et aucun compromis n'est possible à ce sujet.

Pour jouer le rôle d'un élève dans un cadre scolaire, les jeunes doivent préalablement accepter l'égalité de chacun et les règles du respect réciproque que cela implique. Les salutations, les formules de politesse et la juste distance à tenir avec autrui matérialisent le respect réciproque. Les enseignants ne doivent jamais renoncer à les faire valoir et à reprendre un élève qui s'adresse aux autres avec mépris.

Il apparaît donc important de s'intéresser aux stratégies de régulation des comportements qui garantissent l'ordre et la discipline dans la classe. Toutes les régulations doivent viser à responsabiliser et à socialiser les élèves à l'égard de leurs actes et de leurs attitudes. Or les sanctions sont inhérentes à un système de régulation des comportements. Elles en représentent la matérialité et la pertinence. Elles confèrent également à une règle sa légitimité. Elles sont indispensables, souligne Claude Halmos, car pour un élève, les mots n'ont de sens que s'ils sont validés par les actes (2008).

Une sanction est la preuve tangible que les mots qui désignent les règles ne sont pas que du vent. Il n'existe pas de système de règles sans appareillage de contrôle du respect des règles. La sanction, dans les faits, demeure le prix à payer pour la transgression volontaire et délibérée des règles. L'élève doit comprendre que ce n'est pas sa personne qui est sanctionnée, mais son acte. À bien des égards, la sanction devient une source de motivation supplémentaire pour amener des élèves à réguler leur comportement. On ne peut imaginer le code routier qui s'adresse à tous les automobilistes sans surveillance policière ni contravention pour punir l'infraction, comme on ne peut imaginer une école sans règles ni sanctions. Il est connu que lorsque les policiers sont absents des routes, les automobilistes transgressent allègrement les limitations de vitesse.

Les conduites des élèves – bavardage, ricanement, blagues déplacées, paroles d'affrontement et de confrontation, insultes lancées à travers la classe, déplacements dans la classe sans autorisation de l'enseignant, bris du mobilier scolaire, comportements intempestifs, etc. – doivent être disciplinées par des règles et des sanctions. L'enseignant n'intervient certes pas de la même manière pour traiter toutes les conduites (Bissonnette *et al.*, 2016), car les interventions disciplinaires doivent être graduées en fonction de la gravité de l'indiscipline.

L'enseignant intervient d'abord discrètement auprès d'un élève, avec un regard, un mouvement de tête ou en s'approchant de lui pour qu'il cesse son comportement. Le but est de maintenir l'élève dans le travail scolaire. Il n'est pas nécessaire de déranger la classe pour ramener à l'ordre quelques élèves. Ce type d'intervention préventive suffit amplement, dans la plupart des situations, pour ramener à l'ordre un élève. L'intervention préventive doit être minimaliste, afin de ne pas perturber le rythme de la séance ni la qualité de la relation avec les élèves.

À un second niveau, lorsque le comportement de l'élève perturbe le déroulement de la classe, l'enseignant n'a pas d'autre choix que de s'arrêter, d'avertir sévèrement l'élève et de lui rappeler les règles et les sanctions. Si l'élève devient agressif et menaçant, s'il entre en crise et se lève pour frapper ou vociférer des insultes, c'est le troisième niveau, l'enseignant doit immédiatement aviser la direction scolaire pour des raisons de sécurité. Il appartient aux enseignants de juger de la dangerosité de la situation.

Tous les enseignants souhaitent que les élèves soient capables de s'autoréguler. La pédagogie n'est-elle pas l'art de convaincre les élèves à se mettre volontairement au travail ? Mais force est de croire que nombre d'élèves résistent à la demande des enseignants. Ils n'acceptent pas les règles ni ne veulent comprendre leur bien-fondé. Les mesures d'intervention disciplinaire adaptées deviennent donc incontournables pour assurer l'ordre de la classe.

LA CRISE DE L'AUTORITÉ S'ACCENTUE

Depuis les années 1970, l'autorité des enseignants québécois est en crise. Dans les termes classiques, l'autorité requiert une obéissance volontaire à la personne qui en assume le rôle et les fonctions. Cette obéissance, dans le cadre scolaire, n'est pas toujours volontaire. Les enseignants d'autrefois considéraient qu'ils ne pouvaient obtenir le consentement des élèves sans recourir à la contrainte ou à la force physique. Or, dans l'école contemporaine, les enseignants n'ont que la persuasion pour convaincre les élèves de respecter les règles. Ils assument une autorité professionnelle qui les place dans une position de pouvoir et de responsabilité sur les élèves, mais ils ne peuvent pas faire usage des outils disciplinaires d'autrefois.

C'est pourquoi il est devenu stratégique pour eux de faire valoir l'autorité des règles pour contrer les comportements indésirables. L'autorité des règles repose indéniablement sur leur permanence, leur stabilité, mais aussi sur le bien commun qu'elles représentent. Les sanctions sont inhérentes aux règles. Celles-ci acquièrent une autorité auprès des élèves parce qu'elles leur paraissent justes. Les enseignants ne peuvent inventer des règles et des sanctions en fonction des situations scolaires. Ils possèdent à l'évidence un pouvoir discrétionnaire pour l'administration des règles. Cette discrétion, qui s'appuie sur leur autonomie et leur indépendance professionnelles, leur permet de prendre une décision éclairée et responsable en fonction des situations scolaires. Le pouvoir discrétionnaire repose sur la confiance dans le jugement professionnel des enseignants.

L'autorité professionnelle des enseignants est fondée sur leur expertise en pédagogie, en régulation des comportements et en éthique acquis en formation initiale, en stage et en emploi. Elle doit être reconnue par le ministère de l'éducation et les institutions qui le représentent. Leur autorité les rend responsables des élèves, de leur réussite scolaire et de leur protection. Ils sont autorisés à prendre en charge une classe parce qu'ils sont compétents et agissent avec professionnalisme. Par conséquent, leur autorité professionnelle renvoie à plusieurs aspects de leur travail. Elle ne peut être réduite à l'exercice du pouvoir sur les élèves, quoiqu'elle en fasse partie.

La crise d'autorité des enseignants québécois, qui est encore d'actualité, a nécessairement plusieurs dimensions. Soulignons deux d'entre elles qui fragilisent l'autorité des règles. La première concerne le refus de la part d'un nombre élevé d'enseignants d'assumer leurs responsabilités à l'égard des sanctions, par crainte d'abus d'autorité. Pour eux, les sanctions et les punitions sont associées aux châtiments corporels exercés contre les élèves jusqu'au milieu des années 1970.

C'est la raison pour laquelle ils ont troqué les mots « sanction » et « punition » pour le mot « conséquence ». Aussi, plusieurs d'entre eux préfèrent mettre en place

dans leurs classes un système d'émulation qui mise principalement sur la motivation et masque les contraintes. À y regarder de près, les systèmes d'émulation recourent à des règles et à des sanctions qui ne sont cependant pas nommées. Malgré leur bonne volonté, les enseignants utilisent encore les sanctions classiques comme la retenue, la privation, le texte réflexif et l'expulsion dans un local pour les élèves récalcitrants³. En fait, les mots changent, mais plusieurs pratiques de régulation des comportements de classe demeurent les mêmes.

Une seconde dimension sous-jacente à la crise d'autorité provient de la grande diversité des systèmes de règles et de sanctions dans les classes. À vrai dire, chaque enseignant possède la liberté d'établir son propre système de règles et de sanctions. La littérature savante les encourage même à le personnaliser (Chouinard et Archambault, 2016). Il est commun chez les enseignants du primaire, en début d'année scolaire, d'établir un système de règles en collaboration avec les élèves. La justification de cette méthode d'élaboration des règles est simpliste. Les enseignants croient que les élèves vont adhérer plus volontairement à des règles qu'ils ont contribué à rédiger. Cette manière de faire affaiblit l'autorité des règles.

La multiplication des systèmes de règles tend à les relativiser et à les soustraire à la permanence, à la cohérence et à leur finalité de bien commun. La stabilité et la durabilité des règles fondent leur légitimité. Les élèves devraient apprendre à respecter les mêmes règles de classe, même si celles-ci peuvent subir quelques ajustements d'une année à l'autre. En général, les règles fondamentales de classe pour notamment le respect réciproque, les prises de parole, le silence aux examens, les déplacements en classe et hors de la classe ne changent pas d'une génération à une autre. Leur pérennité assure leur solidité et leur confère une forte valeur d'adhésion. De plus, leur permanence a un effet de sécurisation sur les élèves plus vulnérables qui se sentent mieux protégés par des règles établies pour tous, car ils savent que les élèves des autres classes qui les maltraitent sont soumis aux mêmes règles et aux mêmes sanctions. Aucun élève ne devrait se sentir humilié et méprisé, et surtout craindre pour sa sécurité dans l'école où il passe une grande partie de sa journée. La diversité des systèmes de règles crée indubitablement un manque de cohérence dans les interventions des enseignants. De plus, leur relativisme laisse croire aux élèves qu'elles sont négociables et peuvent être continuellement remises en question.

Puisque tous les enseignants sont touchés par les problèmes graves de comportement de certains élèves, c'est ensemble qu'ils doivent trouver des solutions. Ils pourraient établir ensemble un code de vie commun à toutes les classes pour favoriser la cohérence entre eux. Ce code de vie devrait comporter des règles et des sanctions discutées par les élèves dans le but de les rendre claires et crédibles.

3. Appelé local de repos.

Nombre d'enseignants, insatisfaits des nouvelles méthodes de gestion des comportements en classe, cherchent de nouvelles voies. Ils comprennent que les élèves ne peuvent être laissés à eux-mêmes, sans les pressions socialisantes d'un adulte en autorité. Toutefois, les paroles humiliantes, les menaces de coups et les châtements corporels d'autrefois sont à proscrire. Dorénavant, l'enseignant ne fait plus autorité parce qu'il est craint des élèves, mais parce qu'il est respecté pour ses valeurs humaines et professionnelles.

En début d'année scolaire, l'autorité des enseignants n'est pas reconnue par les élèves. Cette autorité doit donc être conquise, reconnue et consentie par les élèves qui peuvent l'accepter, la rejeter ou la fragiliser. L'enseignant contemporain fait reconnaître la légitimité de son autorité en se montrant compétent et bienveillant dans son travail. Les élèves doivent savoir que son jugement sera guidé par son éthique et son professionnalisme.

Lorsqu'il émettait une sanction, l'enseignant d'autrefois faisait valoir son pouvoir de punir et de se faire obéir, en fait de soumettre les élèves à son autorité. Dorénavant, les enseignants font valoir l'autorité des règles et leur sens de la justice et de l'équité. Les élèves obéissent aux règles plutôt qu'à la personne de l'enseignant. Dans cette perspective, une sanction devient la réponse connue et prévisible au manquement à une règle scolaire.

Ainsi, la sanction ne vise plus, comme autrefois, l'obéissance des élèves, et encore moins à les soumettre au pouvoir des enseignants. Elle fait partie d'une logique d'intervention disciplinaire. Elle est utilisée en dernier recours, après les avertissements, les réprimandes, la perte de points de comportement, etc., ou lorsque la transgression à la règle est très grave. La sanction vise à faire cesser immédiatement un comportement inacceptable selon les règles, et non selon l'humeur de l'enseignant. Ces derniers ne peuvent s'en servir pour satisfaire leurs propres intérêts, car ils doivent toujours agir dans l'intérêt des élèves. Elle est éducative dans la mesure où elle vise à responsabiliser l'élève. L'intérêt d'une telle position est de deux ordres. D'une part, protéger les élèves contre l'arbitraire des sanctions perçues par eux comme injustes, d'autre part protéger les enseignants contre les représailles des élèves. Rappelons pour terminer qu'une sanction n'est pas une fin en soi. Elle est une intervention, parmi une panoplie d'autres interventions, qui rappelle l'obligation du respect des règles établies pour le bien commun.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BISSONNETTE S., GAUTHIER C. et CASTONGUAY M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière Éducation.
- CHOUINARD R., ARCHAMBAULT J. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- HALMOS C. (2008). *L'autorité expliquée aux parents*. Paris : Nil.
- HOUSAYE J. (1996). *Autorité ou éducation ?*. Paris : ES.
- JEFFREY D. (2016). *Éthique et insubordination en enseignement*. Québec : PUL.

- JEFFREY D. (2013). « Il faut sauver l'enseignant Ryan ». *Formation et Profession*, 21(3), p. 102-105. [En ligne] Doi:10.18162/fp.2013.a32
- JEFFREY D. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : PUL.
- NEILL A.S. (1985). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte.
- PRAIRAT E. (2001). *Sanction et socialisation*. Paris : PUL.
- PRAIRAT E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- THIN D. (2002). « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges dans les quartiers populaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 22-27. [En ligne] DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2879>