

Conceptions de l'autorité des enseignant·e·s en formation : une combinaison de dimensions internes et externes à la relation enseignant·e·s-élève(s)

Vanessa Joinel Alvarez, HEP Vaud

Cet article met en regard les conceptions sur l'autorité de 66 enseignant·e·s en formation au secondaire (EF) avec une modélisation de l'autorité issue d'une méta-analyse. Nous montrons que pour les EF, l'autorité ne s'établit pas sur la base unique du statut ou des qualités personnelles et se fonde principalement sur une expertise professionnelle (didactique, relationnelle et dans la gestion du cadre). Nous révélons également que les EF ne savent pas comment recourir à l'autorité lorsqu'il s'agit d'intervenir face aux transgressions et qu'ils·elles proposent pour la plupart des actions punitives basées sur l'usage du pouvoir. Enfin, nous documentons trois facteurs contextuels qui influencent l'autorité en classe : les caractéristiques du groupe, celles des élèves et leur contexte familial.

1. Introduction

Les préoccupations prioritaires des enseignant·e·s débutant·e·s, en particulier au secondaire, sont liées à la gestion de la classe et plus spécifiquement à l'exercice de l'autorité (Durand, 1996 ; Périer, 2014). Elles·ils expliquent ne pas disposer d'un répertoire d'actions suffisant pour gérer la classe et enrôler durablement tou·te·s les élèves dans le travail et rapportent souvent vivre leurs premières expériences en classe avec doutes, anxiété et sentiment d'impuissance (Ria et al., 2004). À cet égard, Daguzon et Goigoux (2012) pointent la responsabilité d'une formation initiale ne permettant pas une acquisition totale des compétences afférentes à la gestion de classe. Bien outillé·e·s pour aborder les savoirs à enseigner, les enseignant·e·s novices déplorent souvent le manque de savoirs pour enseigner.

Si la question de l'autorité a été largement explorée, Oyler (1996) note que la plupart des études sont des analyses théoriques et Wenner et Campbell (2017) soulignent le besoin de nouvelles recherches empiriques sur l'autorité des enseignant·e·s afin de clarifier les définitions et de mieux comprendre les processus qui sous-tendent son déploiement. Aussi, dans le but de proposer des dispositifs de formation en gestion de classe plus adaptés aux réalités de la profession, il nous paraît nécessaire, en premier lieu, de comprendre comment les enseignant·e·s qui font leurs premiers pas dans le métier¹ conçoivent, aujourd'hui, l'exercice de l'autorité. Pour saisir ces conceptions, nous avons opté pour une démarche de recherche mixte permettant de mettre en regard les discours écrits d'enseignant·e·s sur l'autorité avec une modélisation de l'autorité en cinq dimensions, issue d'une méta-analyse (Joinel Alvarez, 2023).

2. Cadre conceptuel et problématique

2.1 Pouvoir et autorité

En sciences de l'éducation, la plupart des auteur·trice·s s'appuient aujourd'hui sur une définition wéberienne de l'autorité : un pouvoir légitime (Weber, 1965). Ainsi, Reboul (2016) définit l'autorité comme « le pouvoir qu'a quelqu'un de faire faire à d'autres ce qu'il veut sans avoir à recourir à la violence. [...] L'obéissance n'est jamais purement contrainte ; en effet, qui obéit peut désobéir » (p. 69). Dans ce sens, l'autorité de l'enseignant·e repose sur l'accord de ses élèves et pour l'exercer, l'enseignant·e cherche à obtenir leur reconnaissance et leur consentement à réaliser ce qu'elle·il leur demande plutôt que l'obéissance par la soumission. L'autorité est donc à distinguer du pouvoir, mais pour la comprendre, il s'agit d'identifier ce que recouvre le pouvoir.

¹ Dans la littérature, les termes « enseignant·e·s débutants », « enseignant·e·s novices », « enseignant·e·s en formation » sont fréquemment utilisés de manière confondue. La présente étude se déployant au sein d'un institut de formation, nous utiliserons les termes « enseignant·e·s en formation » (EF) pour qualifier les enseignant·e·s participant à notre étude.

Pour André (2018), c'est en mobilisant la sociologie des organisations que l'on peut donner la plus grande intelligibilité aux situations scolaires dans lesquelles l'enseignant-e fait usage du pouvoir. Selon cette approche, le pouvoir est une relation dans laquelle une personne obtient d'une autre personne ou d'un groupe une action qui n'aurait pas été entreprise sans son intervention (Crozier et Friedberg, 1977). André (2018) identifie quatre stratégies liées au pouvoir qu'il convient selon lui de mobiliser dans un cadre éthique clair afin d'éviter un glissement vers la violence : la persuasion (qui, sans cadre éthique, peut devenir propagande), la négociation (qui peut glisser vers la manipulation), les systèmes de coercition/récompense (qui peuvent évoluer en pratiques humiliantes ou violentes physiquement) et enfin la séduction (qui peut se transformer en flatterie ou démagogie).

Au vu de ces éléments de définitions et de précisions des concepts d'autorité et de pouvoir, nous considérons que l'enseignant-e exerce son autorité si la réponse de l'élève à sa demande est fondée à la fois sur la reconnaissance de la légitimité de son enseignant-e et sur la reconnaissance du bien-fondé de cette demande. *A contrario*, l'enseignant-e fait usage du pouvoir si la réponse de l'élève à sa demande est fondée sur une soumission à l'une des quatre stratégies décrites ci-dessus.

2.2 L'exercice de l'autorité, un concept à redéfinir

L'école, comme l'ensemble des institutions des sociétés occidentales, subit une mutation de l'autorité (Dubet, 2002). En classe, l'autorité des enseignant-e-s n'est plus acceptée d'emblée, soutenue par l'institution et vécue par les élèves comme allant de soi (Jeffrey, 2002). Dans ces conditions, pour obtenir le consentement de leurs élèves, les enseignant-e-s s'adaptent à ce nouveau contexte et s'évertuent à construire, au quotidien, en fonction des situations, une autorité reconnue et légitimée (Robbes, 2010).

Dès leurs premières expériences, les enseignant-e-s découvrent que leur autorité ne leur sera pas donnée d'entrée de jeu par leur statut ou leur savoir (Carra et al., 2015). Et, lorsqu'il s'agit d'intervenir face aux transgressions, elles-ils cherchent en premier lieu à imposer leur autorité en s'inscrivant dans un rapport de force, notamment en utilisant (ou en menaçant d'utiliser) massivement les punitions et les exclusions. Si une telle posture, fondée principalement sur l'usage du pouvoir, peut sembler efficace dans les premiers temps, très rapidement, le refus de tout compromis crée un climat délétère au sein de la classe (Périer, 2014). Aussi, si les enseignant-e-s ne peuvent plus se reposer sur une légitimité institutionnelle et si l'usage systématique du pouvoir va à l'encontre d'un climat de classe propice aux apprentissages, plusieurs questions vives en éducation et en formation des enseignant-e-s émergent. Sur quoi peuvent-elles-ils désormais s'appuyer pour obtenir le consentement de leurs élèves? Comment se construit leur légitimité aujourd'hui? Quelles sont les sources actuelles de l'exercice de l'autorité?

Pour répondre à ces questions, une modélisation de l'exercice de l'autorité, fondée sur une méta-analyse issue de plusieurs champs disciplinaires a récemment été proposée (Joinel Alvarez, 2023). Il en ressortent plusieurs dimensions de l'autorité, en fonction de ce qui rend celle-ci légitime.

Cinq dimensions sur lesquelles l'enseignant-e peut s'appuyer ont émergé de ces travaux.

1. L'expertise didactique de l'enseignant-e : l'enseignant-e possède un savoir et des compétences didactiques qui lui permettent d'enrôler et maintenir ses élèves dans l'activité d'apprentissage afin qu'elles-ils s'approprient ce savoir.
2. L'expertise de l'enseignant-e dans la gestion d'un cadre propice au travail : l'enseignant-e est garant-e du cadre éducatif de sa classe. Elle-il y institue les règles et intervient face aux transgressions. La pertinence, la cohérence et la compréhension de ce cadre par les élèves les incitent à y adhérer.
3. L'expertise relationnelle de l'enseignant-e : l'enseignant-e possède des compétences relationnelles (notamment communicationnelles) qui lui permettent de gérer efficacement et avec respect les interactions qu'elle-il entretient avec chacun de ses élèves, avec le groupe, ainsi que les interactions entre les élèves au sein de sa classe.

Ces trois premières dimensions sont liées à l'expertise professionnelle de l'enseignant-e. Elles se travaillent dès la formation initiale et peuvent se renforcer tout au long de la carrière enseignante avec la construction de nouvelles compétences.

4. Le statut de l'enseignant-e : l'enseignant-e est détenteur-trice d'un pouvoir légal conféré par la société du fait de sa fonction dans le système éducatif. Elle-il est également un-e adulte face à des enfants ou des adolescent-e-s. La reconnaissance de ce statut par les élèves favorise leur consentement à la demande.
5. Les qualités personnelles développées par l'enseignant-e et mobilisées en situation d'enseignement : l'enseignant-e, parce qu'elle-il possède des qualités intrinsèques (liées à son histoire, à son parcours de vie et de formation) induit chez ses élèves une forme d'adhésion qui les amène à accepter son influence et à s'engager dans les apprentissages.

Si l'autorité est avant tout une relation entre l'enseignant-e et son ou ses élèves, combinant les cinq dimensions décrites ci-dessus, elle est également façonnée par une myriade de facteurs externes à cette relation : i) des facteurs contextuels locaux tels que les caractéristiques personnelles des élèves, les contextes familiaux de ces dernier-ère-s et les caractéristiques du groupe classe, ii) des facteurs contextuels institutionnels tels que le climat de l'établissement, le style de leadership de la direction et iii) des facteurs contextuels sociétaux tels que la culture et les politiques scolaires (Joinel Alvarez, 2023). Aussi, pour nous, l'autorité est un phénomène multifactoriel composé de facteurs internes (relevant des cinq dimensions précitées) et de facteurs externes (contextuels locaux, institutionnels et sociétaux). Il n'existe ainsi pas une unique manière d'exercer son autorité, mais une multitude de figures d'autorité qui se définissent en fonction du contexte et de ce qui les rend légitimes. Toutefois, malgré l'importance de ces sources de légitimité dans la construction de l'autorité enseignante, rares sont les études qui se sont intéressées à la connaissance que les enseignant-e-s en formation (EF) en ont (Léonard, 2005).

Ainsi, à partir de données récoltées dans le cadre d'une recherche doctorale, cette étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes : i) quelles sont les conceptions des EF sur l'autorité ? ii) qu'est-ce qui pour elles-eux relève de chacune des cinq dimensions identifiées dans le modèle que nous avons proposé ailleurs (Joinel Alvarez, 2023) ? iii) quels sont les facteurs externes qui, selon elles-eux, influencent l'exercice de l'autorité en classe ? Subsidièrement, nous mettrons en évidence, du point de vue des enseignant-e-s, la part de l'obéissance des élèves attribuée à l'exercice de l'autorité – à une reconnaissance par l'élève de la légitimité de l'enseignant-e et de la demande effectuée – et celle attribuée à un usage par l'enseignant-e des stratégies liées au pouvoir : persuasion, négociation, système de coercition/récompense et séduction.

3. Méthode

Afin de mettre en regard les conceptions des EF avec une modélisation de l'autorité en cinq dimensions récemment publiée (Joinel Alvarez, 2023), nous avons opté pour une méthode mixte qui, en combinant approches qualitatives et quantitatives, contribue à une meilleure compréhension de l'objet de recherche (Rajotte, Lira-Gonzales et Grégoire, 2017). Dans cette étude, l'approche qualitative domine. Les méthodes quantitatives complètent cette approche, permettant notamment une mesure comparative de la fréquence des occurrences.

3.1 Production des données

En introduction d'un cours magistral sur l'autorité, 66 étudiant-e-s² inscrite-s à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud pour enseigner dans le degré secondaire 1³, ont été invité-e-s à répondre par écrit à la question suivante : « *En classe, qu'est-ce qui amène les élèves à accepter de faire ce que leur enseignant-e leur demande ?* ». Cette question, adressée par la chercheuse qui n'était pas la formatrice qui dispensait le cours, a été construite sur la base de la définition de Reboul (2016). Délibérément formulée très ouvertement, elle permettait de recueillir i) des facteurs internes et externes qui favorisent l'obéissance et ii) des propos qui s'apparentent autant à un usage du pouvoir qu'à l'exercice de l'autorité tel que nous le définissons dans cette étude.

3.2 Traitement des données

L'ensemble des 66 discours écrits, produits par les EF présent-e-s ce jour-là, ont été lus et découpés en unités de signification (désormais dénommées propositions) par trois juges⁴ au cours d'une séance commune. Puis, selon une logique inductive délibératoire, où les propositions sont analysées en fonction de catégories construites dans le cadre théorique qui sert d'outil pour guider le processus d'analyse (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004), elles ont été distribuées en six catégories : cinq catégories pour les dimensions internes et une catégorie comprenant l'ensemble des facteurs externes tels que décrits dans la modélisation proposée ailleurs (Joinel Alvarez, 2023).

² Les étudiant-e-s en début de formation ont été choisi-e-s, car au moment du recueil de données, ils-elles n'avaient reçu aucun cours sur l'autorité. Leurs réponses ne sont pas influencées par la formation. Si huit d'entre elles-eux ont déjà effectué des remplacements avant leur entrée en formation, tou-te-s les autres ne témoignent d'aucune expérience dans l'enseignement.

³ Le secondaire 1 se déroule sur trois années et accueille les élèves âgé-e-s de 12 à 15 ans.

⁴ La chercheuse, ainsi que deux étudiants ayant réalisé leur mémoire de fin d'études sur la thématique de l'autorité au secondaire.

Dans un premier temps, la catégorisation des propositions s’est effectuée de manière individuelle par les trois juges. Puis, lors d’une séance commune, les trois catégorisations produites indépendamment ont été confrontées suivant les modalités de l’accord interjuges. Si les trois juges étaient d’accord sur la catégorisation, la décision finale correspondait de fait à celle proposée par les juges. En revanche, lorsqu’il y avait divergence dans les catégorisations entre les juges, une discussion ouverte était menée. La décision finale de catégorisation était prise consensuellement suite à cet échange et une règle était formulée afin de garder une trace des éléments qui avaient motivé la décision. Enfin, un estimateur de la concordance interjuges a été calculé en appliquant la formule du Kappa de Fleiss (Fleiss, 1966) :

$$K = \frac{\pi - \pi_e}{1 - \pi_e}$$

- $\pi - \pi_e$ = degré de concordance réellement atteint au-dessus du hasard
- $1 - \pi_e$ = le degré de concordance qui est réalisable au-delà du hasard

Une fois l’ensemble des propositions catégorisées, elles ont fait l’objet d’une analyse quantitative puis d’une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Ainsi, le nombre de propositions formulées par chaque répondant-e, le nombre et le taux de propositions dans chacune des six catégories ainsi que les combinaisons de dimensions à l’aide d’un diagramme de Venn multidimensionnel ont été calculés. Puis, pour chaque catégorie, nous avons repris l’ensemble des propositions et en avons effectué une synthèse systématique en les regroupant en thèmes et sous-thèmes. Notons que si notre analyse est à visée descriptive, elle ne se limite pas à l’identification de ces thèmes. Nous présentons ci-dessous les liens entre les thèmes et proposons des éléments d’explication issus de la littérature pour chacun.

4. Résultats

4.1 Analyse quantitative des résultats

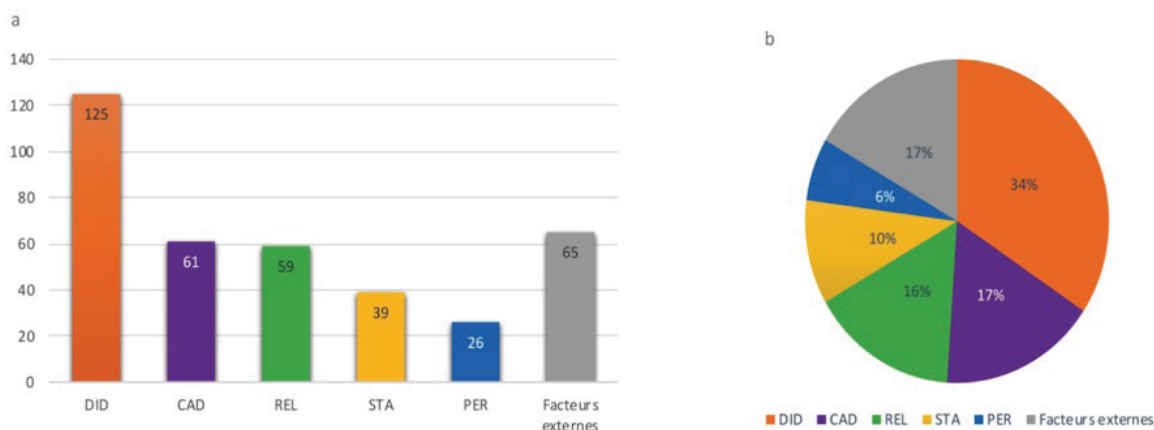
Le découpage des 66 discours en unités de signification a permis de constituer un corpus de 375 propositions. Les trois juges ayant proposé une catégorisation concordante de ces dernières dans 94,0 % des cas, avec un Kappa de Fleiss égal à 0,94, le degré d’accord interjuges est donc considéré comme excellent.

Le nombre de propositions par répondant-e varie entre 1 et 20, avec une médiane égale à 5,5. En moyenne, 2,81 dimensions ont été codées pour chaque discours selon la répartition suivante : 3 EF citent une seule dimension, 22 en citent deux, 26 en évoquent trois, 9 en citent quatre et enfin 5 EF mentionnent les cinq dimensions. Sur l’ensemble des répondant-e-s, 63 EF soit 93,4 % des répondant-e-s font donc appel à au moins deux dimensions pour répondre à la question initiale.

La dimension qui recueille le plus de propositions est celle liée à l’expertise didactique avec 125 propositions, soit 33,3 % du total des propositions (Figure 1). Celle qui en recueille le moins est la dimension liée aux qualités personnelles avec seulement 26 propositions, soit 6,9 % du total des propositions. Les facteurs externes recueillent 65 propositions, soit 17,3 % de la totalité des propositions.

Figure 1

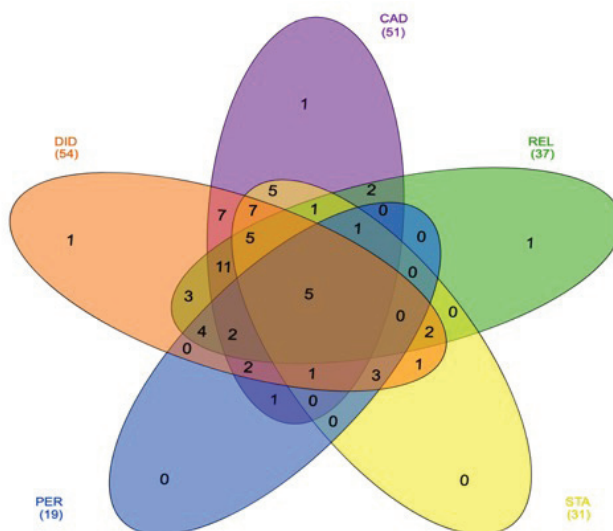
Répartition des propositions des EF pour chaque dimension du modèle, ainsi que pour les facteurs externes : a. valeurs absolues, et b. pourcentages en diagramme circulaire. Les cinq dimensions sont abrégées selon le code suivant DID : expertise didactique ; CAD : expertise dans la gestion d'un cadre propice au travail ; REL : expertise relationnelle ; STA : statut ; PER : qualités personnelles.



Les différents profils des EF en fonction des dimensions citées sont illustrés dans le diagramme de Venn en Figure 2. Trois EF ne mentionnent qu'une seule dimension dans leur propos. Tou-te-s les autres associent au moins deux dimensions pour expliquer l'obéissance des élèves. L'association de dimensions la plus courante est l'expertise didactique associée à l'expertise dans la gestion du cadre, que ce soit aux côtés d'autres dimensions ou de manière exclusive (40 EF). Par ailleurs, 24 EF évoquent des propositions impliquant la combinaison des trois dimensions liées à l'expertise professionnelle (didactique, cadre et relationnelle) seule ou avec une autre dimension. Enfin, aucun-e EF ne déclare s'appuyer que sur son statut ou sur ses qualités personnelles pour exercer son autorité.

Figure 2

Occurrences de combinaisons des cinq dimensions — expertise didactique (DID) ; expertise dans la gestion d'un cadre propice au travail (CAD) ; expertise relationnelle (REL) ; statut (STA) ; qualités personnelles développées et mobilisées en situation d'enseignement (PER) — évoquées pour chacun-e des 66 EF, représentées dans un diagramme de Venn à l'aide de l'application proposée par Heberle, Meirelles, da Silva, Telles et Minghim (2015).



4.2 Analyse thématique au sein des cinq dimensions de l'autorité

En regroupant systématiquement toutes les propositions catégorisées dans les cinq dimensions, nous avons fait émerger 20 thèmes (dont une stratégie liée au pouvoir), qui apparaissent par dimension et ordre de fréquence de citation dans le Tableau 1.

Dimension	Thème	Exemple de proposition formulée par les EF	Nombre de propositions	Nombre d'EF par thème
DID	L'enseignant-e propose un traitement didactique des savoirs.	« Il faut faire en sorte que les élèves se prennent au jeu, et pour cela, il faut donner du sens à ce qui se fait ou proposer des tâches attrayantes. » (EF49)	82	44
	L'enseignant-e soutient les élèves en tenant compte de l'hétérogénéité de sa classe.	« Les tâches doivent être adaptées au niveau des élèves et l'enseignant doit accompagner les élèves en difficulté. » (EF15)	23	17
	L'enseignant-e possède une communication efficace, en lien avec la tâche.	« L'enseignant doit prendre le temps de donner des consignes claires et précises. » (EF17)	13	13
	L'enseignant-e maîtrise les savoirs enseignés.	« La représentation du professeur en tant que détenteur du savoir. Si ce dernier montre qu'il maîtrise sa matière et qu'il dispose des connaissances nécessaires, les élèves sont convaincus du bien-fondé du temps qu'il utilise pendant les cours. » (EF45)	7	6
Stratégie liée au pouvoir	L'enseignant-e utilise son pouvoir de coercition.	« Dans le système scolaire suisse, l'autorité est maintenue grâce à la punition. Les élèves sont soumis et par peur, ils acceptent de faire ce qu'on leur demande. » (EF20)	27	25
CAD	L'enseignant-e instaure un climat de travail propice aux apprentissages.	« Fixer des limites (physiques et règlementaires) afin d'assurer un espace sécurisant pour l'activité. » (EF61)	16	16
	L'enseignant-e utilise un règlement dans sa classe.	« Il faut établir des règles de vie très précises (en lien avec le règlement de l'école) auxquelles il faut se tenir afin de faire comprendre aux élèves qu'il s'agit de règles valables pour tout le monde. » (EF32)	14	12
	L'enseignant-e intervient face aux transgressions.	« L'attitude de l'enseignant concentré sur la classe, prêt à réagir de manière juste et cohérente à chaque situation. » (EF5)	3	3
REL	L'enseignant-e établit avec ses élèves une relation basée sur la confiance et le respect.	« Si une relation de confiance et de respect mutuels s'est installée entre l'enseignant-e et les élèves, les conditions de travail sont optimales. » (EF13)	38	33
	L'enseignant-e utilise une communication efficace, basée sur la bienveillance, où la négociation est possible.	« Les élèves doivent comprendre que l'intention de l'enseignant-e est une intention bienveillante. C'est demandé sur un ton qui correspond. » (EF32)	10	8
	L'enseignant-e connaît ses élèves et se montre disponible.	« Lui montrer que l'on est là pour lui, qu'on écoute ce qu'il a à nous dire. » (EF19)	5	4
	L'enseignant-e sait gérer les interactions entre les élèves.	« Si quand il y a des conflits, les élèves voient leur enseignant comme une personne juste. » (EF56)	4	4
	L'enseignant-e adopte une posture et une distance interpersonnelle adéquates avec ses élèves.	« Je pense qu'une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves est nécessaire : non pas une relation « amicale », mais une relation saine où les rôles sont clairs. » (EF60)	2	2

STA	L'élève reconnaît la dissymétrie de la relation avec son enseignant-e.	« En théorie et de manière générale, notre statut d'enseignant « oblige » les élèves à faire ce qu'on leur demande. » (EF52)	20	17
	L'élève, au cours de sa scolarité, a intégré le respect des institutions et en particulier celui de l'école.	« Un élève, quand il est à l'école, se conforme à son rôle d'élève [...]. Faire ce qu'on lui demande, ou du moins essayer fait donc partie de son « job » d'élève. » (EF41)	14	12
	Les familles reconnaissent le statut de l'enseignant-e.	« Les parents qui encouragent leurs enfants à obéir et à respecter les enseignants. » (EF10)	3	3
	La direction participe à la reconnaissance du statut de l'enseignant-e.	« Si le problème devient trop important, l'enseignant doit pouvoir compter sur le soutien de sa hiérarchie. » (EF60)	2	2
PER	L'enseignant-e a une personnalité charismatique.	« Pour moi, un enseignant que les élèves écoutent, est un enseignant qui est sûr de lui, sûr de ses gestes, qui a du charisme. » (EF40)	15	11
	L'enseignant-e démontre son sérieux et son professionnalisme.	« Un facteur qui influence l'obéissance des élèves est l'implication que l'enseignant met dans son enseignement. Une classe sera beaucoup plus réceptive si elle voit que l'enseignant se donne aussi de la peine pour eux. » (EF8)	9	8
	L'enseignant-e est un modèle, un support d'identification pour les élèves.	« Si l'élève voit l'enseignant comme une personne de référence. » (EF44)	3	2

Tableau 1: *Thèmes émergents des cinq dimensions du modèle de Joinel Alvarez (2023) — expertise didactique (DID) ; expertise dans la gestion d'un cadre propice au travail (CAD) ; expertise relationnelle (REL) ; statut (STA) ; qualités personnelles développées et mobilisées en situation d'enseignement (PER) — avec pour chaque thème, un exemple de proposition (avec indication entre parenthèses du code référant de l'EF), le nombre de propositions et le nombre d'EF ayant évoqué le thème.*

4.3 Analyse thématique au sein des facteurs externes

Trois catégories de facteurs externes, qui ne sont pas liés aux caractéristiques de l'enseignant-e, mais façonnent la relation d'autorité entre l'enseignant-e et l'élève, ont été identifiées dans les discours des EF : les caractéristiques personnelles de l'élève, les caractéristiques du groupe et le contexte familial (Tableau 2).

Facteurs externes et thèmes		Exemple de proposition formulée par les EF	Nombre de propositions	Nombre d'EF
Les caractéristiques personnelles de l'élève	Son rapport au savoir	« Par amour de la discipline : un élève qui aime le français aura tendance à bien travailler pour cette discipline, alors que ce même élève qui déteste l'allemand fera le travail minimum voire moins selon les retombées. Mais aussi parce qu'il a envie d'avoir de bons résultats leur permettant d'accéder aux études envisagées plus tard. » (EF19)	25	21
	Son rapport à l'autorité	« L'élève peut œuvrer juste pour satisfaire les attentes de son l'enseignante. » (EF47)	6	5
	Sa disponibilité	« Son humeur : l'élève a assez dormi, mangé, s'est bien reposé et est en bonne forme générale. » (EF10)	3	3

Les caractéristiques du groupe	« L'effet groupe est aussi important, si une majorité s'exécute rapidement même les élèves réticents le feront et inversement, si les « copains » ne le font pas, l'élève ne le fera pas non plus. » (EF24)	17	16
Le contexte familial	« Si les élèves viennent d'un milieu social où les parents mettent en avant l'éducation, ont fait de hautes études, etc., ils seront davantage poussés à se diriger dans cette direction. » (EF45)	13	12

Tableau 2: *Thèmes émergents des facteurs externes de la modélisation de Joinel Alvarez (2023), avec pour chacun d'eux un exemple de proposition (avec indication entre parenthèses du code référant de l'EF), le nombre de propositions et le nombre d'EF ayant évoqué le thème.*

5. Discussion

5.1 Une autorité multifactorielle

Les EF ont pour la plupart une conception de l'autorité qui n'est pas unifactorielle. En effet, trois d'entre elles-eux ne formulent qu'une unique proposition pour expliquer l'obéissance des élèves. En outre, aucun-e ne présuppose que l'autorité est innée et qu'elle relèverait d'un don mystérieux que certain-e-s posséderaient et d'autres non (Rey, 2009). À ce stade de leur formation, la majorité des EF ont donc déjà une vision de l'autorité qui dépasse le sens commun et pour elles-eux, l'autorité s'appuie sur la combinaison de plusieurs ressources professionnelles et personnelles ainsi que sur des facteurs externes à la relation enseignant/élève(s).

5.2 Une autorité reposant essentiellement sur l'expertise professionnelle⁵

La mise en regard des conceptions des EF avec la modélisation proposée dans Joinel Alvarez (2023), nous permet de confirmer des tendances récemment observées par d'autres recherches : l'affaiblissement du statut d'enseignant-e et l'importance grandissante accordée à l'expertise professionnelle (Périer, 2014 ; Prairat, 2009). En effet, si tous les EF font référence au moins une fois à l'expertise professionnelle pour expliquer l'obéissance des élèves, la dimension liée au statut n'est évoquée que par 47 % d'entre elles-eux. Toutefois, seul un tiers des répondant-e-s (24 EF) mentionne simultanément les trois dimensions liées à l'expertise professionnelle.

5.2.1 L'expertise didactique pour enrôler les élèves dans la tâche

Comme l'observait déjà Léonard (2005), une grande majorité des EF (54 sur 66) explique l'obéissance des élèves par l'expertise didactique de l'enseignant-e. Pour autant, nous ne pouvons pas considérer qu'elles-ils s'adossent à une représentation du métier qui considère que l'autorité s'imposerait d'elle-même, les enseignant-e-s étant dépositaires du savoir et de sa transmission (Robbes, 2016). En effet, à l'exception d'un EF qui ne formule qu'une proposition catégorisée dans cette dimension, tou-te-s les autres font des propositions que nous avons catégorisées dans d'autres dimensions du modèle. Elles-ils ne voient donc pas l'exercice de l'autorité comme dépendant uniquement des modalités de transmission et d'appropriation des savoirs, mais intègrent les dimensions relatives à la gestion du cadre de la classe et à leurs compétences relationnelles.

En s'appuyant notamment sur leurs compétences didactiques, les EF expliquent favoriser l'enrôlement des élèves dans la tâche. Dès lors, que recouvre selon elles-eux cette expertise didactique? Tout d'abord, nombreux-ses sont les répondant-e-s (44 EF) qui disent favoriser l'obéissance en proposant un traitement didactique des savoirs. Selon elles-eux, l'autorité se construit sur des activités qui ont du sens pour les élèves afin qu'elles-ils sachent ce qu'elles-ils doivent faire, comment elles-ils doivent le faire, mais également pourquoi elles-ils le font. D'autres insistent sur l'importance de susciter le plaisir d'apprendre de l'élève en proposant des activités attrayantes, ludiques, voire co-construites avec les élèves, en fonction de leurs intérêts.

⁵ Pour structurer la discussion des résultats, les thèmes émergents seront tous repris qualitativement dans le même ordre que celui du tableau.

Selon 17 EF, l'enseignant-e encourage également l'obéissance de ses élèves en leur offrant du soutien et en tenant compte de l'hétérogénéité de sa classe, en montrant sa capacité à saisir le niveau de ses élèves et proposer des tâches ni trop faciles, ni trop difficiles. Notons que cette préoccupation de l'adéquation entre la tâche proposée à l'élève et ses capacités à apprendre est partagée par les adolescent-e-s. Welbes et Reuter (2006), mais également Harjunen (2011) ont montré ainsi que les élèves souhaitent que l'enseignant-e prenne en compte leurs capacités et adapte son enseignement en fonction de celles-ci.

Pour 13 d'entre elles-eux, une communication efficace en lien avec la tâche constitue également un élément clé lorsqu'il est question d'autorité. En formulant des consignes claires, l'enseignant-e permet aux élèves d'accéder à ses attentes et contribue ainsi à leur engagement dans la tâche. En outre, selon les répondant-e-s, l'enseignant-e doit aussi pouvoir communiquer sa passion.

Enfin, selon 6 EF, un-e enseignant-e qui fait autorité dans sa classe est un-e enseignant-e qui fait la démonstration de sa maîtrise des savoirs enseignés. Ainsi, comme l'observe Rey (2009), un-e enseignant-e perd en crédibilité si elle-il se trompe régulièrement face aux élèves et voit en revanche sa légitimité renforcée par sa maîtrise des contenus disciplinaires.

5.2.2 *L'expertise dans la gestion du cadre : de l'usage du pouvoir ou de l'exercice de l'autorité?*

Pour expliquer l'obéissance des élèves, 51 EF sur 66 s'appuient sur leur expertise dans la gestion du cadre. Pour autant, seules 61 propositions sur les 375 documentées ont été catégorisées dans cette dimension. Ainsi, si cette dimension est importante pour la majorité des EF, elles-ils formulent peu de propositions, surtout lorsqu'il s'agit d'intervenir face aux transgressions. En outre, ces interventions, lorsqu'elles sont évoquées (28 EF les mentionnent), sont majoritairement associées à la menace ou à la punition (25 EF) : les EF font donc référence ici au pouvoir de coercition (André, 2018). Leur intervention, du fait de sa pénibilité, vise avant tout à dissuader l'élève de désobéir. En faisant appel à la contrainte, ils-elles ne se situent donc pas dans une relation d'autorité au sens de Reboul (2016) qui, elle, implique un consentement libre. Ces résultats font échos aux travaux de Périer (2014) qui observe également un recours massif aux punitions de la part des enseignant-e-s débutant-e-s pour faire face aux transgressions.

À l'opposé, certains EF évoquent la capacité de l'enseignant-e à instaurer un climat propice au travail pour expliquer l'obéissance des élèves. Pour elles-eux, la mise en place d'un cadre sécurisant non basé sur la coercition (16 EF) et l'instauration d'un règlement (12 EF) favorisent l'exercice de l'autorité.

5.2.3 *L'expertise relationnelle : l'instauration de relations positives au sein de la classe*

Plus de la moitié des EF (37 sur 66) a formulé des propositions qui ont été catégorisées dans la dimension liée à l'expertise relationnelle de l'enseignant-e. Ce résultat est intéressant à double titre. D'une part, car au sein des travaux sur les sources de l'autorité, les références qui font explicitement mention de cette expertise relationnelle sont récentes (Joinel Alvarez, 2023). D'autre part, car dans la profession, les jeunes enseignant-e-s partagent souvent les conseils de leur-es collègues plus expérimenté-es, habités par un imaginaire plus traditionnel, leur suggérant de ne pas sourire, d'être ferme et sévère dès la rentrée (Murillo, 2022). Quelles sont alors, selon les EF, les compétences relationnelles qui participent à l'exercice de l'autorité?

Pour la moitié des répondant-e-s, si l'enseignant-e établit des relations basées sur la confiance et le respect, les élèves consentiront plus volontiers à faire ce qui leur est demandé. Leurs propos vont dans le sens des récents travaux de Beretti (2021) qui montrent que pour obtenir le respect des élèves il s'agit en premier lieu de s'attacher à leur inspirer confiance.

Huit EF mentionnent également l'importance d'une communication efficace, basée sur la bienveillance, où la négociation est possible. En dernier lieu, si quelques EF avancent également que la connaissance des élèves et la disponibilité de l'enseignant-e (4 EF) ainsi que la capacité à gérer les interactions entre élèves (4 EF) et une distance interpersonnelle adéquate (2 EF) avec les élèves favorisent l'obéissance, nous notons qu'aucun-e ne mentionne les aspects de communication non verbale qui revêtent pourtant un rôle essentiel dans les relations au sein de la classe et participent à la construction de l'autorité (Moulin, 2004).

5.3 Une autorité s'appuyant peu sur le statut et sur les qualités personnelles de l'enseignant-e

5.3.1 *Le statut, une dimension marginale et tributaire de différents acteur-trice-s*

Les EF sont non seulement peu nombreux-ses (31 sur 66) à évoquer des propositions en lien avec le statut, mais par ailleurs, aucun-e ne s'appuie uniquement sur cette dimension pour expliquer l'obéissance des élèves. Ces

résultats nous inspirent plusieurs interprétations. Au fait de ce qui est relayé dans les médias, mais aussi parce qu'au moment de la présente étude, tou-te-s les participant-e-s ont déjà effectué des stages, nous supposons que les EF ont déjà conscience du fait que le statut à lui seul ne suffit pas à la mise en place d'une autorité effective (Robbes, 2010). Peut-être également, ces enseignant-e-s n'ont-ils-elles pas une grande confiance en la « justesse de leur action » (Drouin-Hans, 2009, p. 43), ce qui les empêche de s'autoriser à habiter cette position pour laquelle elles-ils ne se sentent pas encore légitimes. Enfin, il se pourrait que les EF oublient cette dimension du statut, car elles-ils ne se sentent pas encore appartenir à l'institution qui va les employer. Ce constat étant posé, que recouvre, pour les EF, cette dimension liée au statut ?

Si l'autorité exclut l'usage de la force ou de la contrainte, elle est fondamentalement hiérarchique (Arendt, 1972). Dans le contexte scolaire, Prairat (2009) avance que la reconnaissance du statut de l'enseignant-e est à la base de cette dissymétrie indispensable à la relation d'autorité. D'après les EF, cette reconnaissance de dissymétrie de la relation par l'élève est influencée non seulement par les habitudes liées à la scolarisation des élèves (12 EF), mais également par la façon dont les familles (3 EF) et la direction (2 EF) reconnaissent l'autorité de l'enseignant-e.

5.3.2 *Les qualités personnelles, une dimension accessoire*

Nous venons de l'observer, les EF pressentent dès leur entrée en formation que leur statut ne suffira pas à lui seul à la mise en place d'une relation d'autorité avec leurs élèves. Dans un contexte empreint par la perte de légitimité qu'assuraient auparavant la détention de savoirs et le respect des institutions, Dubet (2002) et Périer (2014) relèvent le risque d'une personnalisation forte de l'autorité. Ce n'est pas ce que l'on observe dans les conceptions des EF : la dimension personnelle de l'autorité est celle qui recueille le moins de propositions (26 sur 375) et qui, comme celle liée au statut, est systématiquement associée à une autre dimension du modèle. Comment expliquer ce constat ?

Si elle est abondamment abordée dans la littérature, cette dimension personnelle de l'autorité est loin de faire consensus. Ainsi, même si depuis Weber (1965) et la description d'une « autorité charismatique »⁶, de nombreux auteurs tels Mucchielli (1991), ont tenté de mettre en évidence les traits de personnalité d'un leader efficace, aucune n'a abouti à des résultats probants. Il n'y aurait pas de caractéristiques personnelles particulières liées à l'autorité, mais des qualités ou compétences mobilisées à bon escient, dans un contexte particulier. L'efficacité de l'enseignant-e s'apprécierait donc en fonction de sa capacité à s'adapter aux différentes situations et à gérer les imprévus qui surviennent en classe (Robbes, 2010) ; compétence d'autant plus importante à ce jour, car, comme le relève Périer (2014), les situations d'enseignement sont toujours plus instables, plus imprévisibles. Nous pensons que ce sont justement ces difficultés qui effraient les EF. Pour elles-eux, il est plus rassurant de se reposer sur une expertise en construction que sur des traits de personnalité qui fluctuent en fonction des personnes et des contextes de classe. Dès lors, quelles sont, selon nos répondant-e-s, les caractéristiques personnelles qui suscitent l'adhésion des élèves ?

Dans notre étude, seule une minorité des EF (11 sur 66) évoque la personnalité charismatique pour expliquer l'obéissance, caractéristique systématiquement associée dans leur propos à des compétences professionnelles. Par ailleurs, d'après 8 EF, le sérieux et le professionnalisme de l'enseignant-e, participe à l'exercice de son autorité. Pour elles-eux, un-e enseignant-e exigeant-e et exemplaire, qui démontre son souhait de permettre aux élèves d'apprendre, aura toujours une plus grande crédibilité et obtiendra, en retour, une plus grande implication de la part de ses élèves. Elle-il correspond alors, comme l'évoquent deux répondant-e-s, à un modèle, à un support d'identification pour les élèves.

5.4 Une autorité influencée par des facteurs externes locaux, institutionnels et sociétaux

Si l'autorité relève avant tout d'une relation entre l'enseignant-e et son ou ses élève(s) et peut être définie à l'aide des cinq dimensions identifiées dans Joinel Alvarez (2023) et documentées ci-dessus, elle est également façonnée par des facteurs liés au contexte dans lequel elle se déploie. Ainsi, 1/6 des propositions formulées par les EF contiennent des facteurs externes à même d'influencer l'exercice de l'autorité. L'analyse de ces propositions nous a permis d'identifier trois catégories de facteurs contextuels locaux. Tout d'abord, 29 EF expliquent l'obéissance des élèves par leurs caractéristiques personnelles : leur rapport au savoir, leur rapport à l'autorité et leur disponibilité au moment de la demande de l'enseignant-e vont influencer leur réponse. Par ailleurs, 16

⁶ Dans sa typologie, Weber (1965) identifie trois types d'autorité, dont l'autorité charismatique, qui reposerait sur la reconnaissance des qualités exceptionnelles du chef.

EF évoquent les caractéristiques du groupe. Selon elles-eux, la pression des pairs et le besoin d'appartenance peuvent également influencer l'exercice de l'autorité. Enfin, 12 EF mentionnent le contexte familial dans lequel évolue l'élève et son effet sur leur consentement en classe. Le contexte socioculturel, les valeurs de la famille, leur compréhension des finalités de l'école ainsi que leur investissement dans la scolarité de leur enfant vont, d'après les EF, influencer l'obéissance de l'élève.

Il est intéressant de noter que tous ces facteurs correspondent à des facteurs contextuels locaux, mais qu'aucun facteur institutionnel ou sociétal, pourtant clairement identifié par Pace et Hemmings (2006) par exemple, n'a été évoqué pour expliquer l'obéissance des élèves. Au début de leur formation, nous pensons que les EF n'ont pas encore été sensibilisé-e-s aux dimensions institutionnelles et sociétales. Elles ne leur apparaissent vraisemblablement pas de manière aussi évidente que les variations locales (dans notre étude, les caractéristiques des élèves, de la classe et des familles).

6. Conclusion et perspectives de formation

En interrogeant les EF, nous cherchions à comprendre ce qui, selon elles-eux, favorisait l'exercice de l'autorité. Nos résultats, analysés à la lumière d'une nouvelle modélisation de l'autorité (Joinel Alvarez, 2023), montrent que pour les EF, l'autorité repose sur une combinaison de facteurs internes et externes à la relation enseignant-e-s/ élève(s). Leurs conceptions, imprégnées par la mutation de l'autorité et l'affaiblissement du statut d'enseignant-e qui en découle, s'appuient davantage sur l'expertise professionnelle (didactique, relationnelle et dans la gestion du cadre) que sur les qualités personnelles. En outre, alors qu'il n'est fait aucune mention du rôle joué par les facteurs institutionnels et sociétaux, une proposition sur six environ est à mettre en lien avec des facteurs contextuels locaux qui influencent la relation d'autorité. Pour les EF, les caractéristiques de l'élève, le groupe classe et le contexte familial vont façonner la relation d'autorité.

Ces résultats nous permettent de mieux comprendre les conceptions initiales des enseignant-e-s débutant-e-s, ce qui peut aider les formateur-trices à mieux cibler les objectifs qu'ils-elles visent dans la formation. En premier lieu, nous pouvons noter que l'enjeu n'est pas de déconstruire une vision innée de l'autorité, les EF ayant déjà une conception multifactorielle d'une autorité qui se construit et s'appuie sur la combinaison de différentes ressources.

En outre, nous pensons qu'amener les EF à faire la distinction entre ce qui relève de l'usage du pouvoir et de l'exercice de l'autorité serait pertinent. En effet, si les EF s'appuient principalement sur l'autorité pour expliquer l'obéissance des élèves, nous notons qu'ils-elles ne savent généralement pas comment recourir à l'autorité lorsqu'il s'agit d'intervenir face aux transgressions et qu'elles-ils proposent pour la plupart des interventions punitives basées sur l'usage du pouvoir.

Enfin, nous avons observé que seul un tiers des répondant-e-s formule des propositions liées à chacune des trois dimensions d'expertise professionnelle (didactique, gestion du cadre et relationnelle). Le fait d'articuler, dès l'entrée en formation, les trois dimensions liées à l'expertise professionnelle permettrait selon nous d'éviter certaines difficultés rencontrées chez les EF qui, le plus souvent, pensent séparément les conditions de transmission et d'appropriation des savoirs et celles liées à la mise en place d'un cadre propice à l'appropriation de ces savoirs (Joinel Alvarez et al., 2022). Concevoir la formation en mobilisant le concept d'autorité peut ainsi conduire à développer une vision plus inclusive de l'activité d'enseignement-apprentissage propre au métier d'enseignant-e.

Bibliographie

- André, B. (2018). Autorité et pouvoir dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 205(4), 95-102. <https://doi.org/10.4000/rfp.8696>
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
- Beretti, M. (2021). *L'autorité par la confiance : Un modèle de relation éducative*. Éditions Canopé.
- Carra, C., Boxberger, C., Robbes, B. et Pesce, S. (2015). Gestion de incidents en classe, pratiques professionnelles des enseignants débutants et analyse de la plateforme nationale de ressources numériques Néopass@ction. *Psychology, Society, & Education*, 7, 153-168.
- Crozier M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil.
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181(4), 27-42. <https://doi.org/10.4000/rfp.3898>
- Drouin-Hans, A.-M. (2009). L'éducation au cœur de l'autorité. *Le Télémaque*, 35(1), 41-48. <https://doi.org/10.3917/tele.035.0041>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.

- Fleiss, J. L. (1966). Assessing the accuracy of multivariate observations. *Journal of the American Statistical Association*, 61(314), 403-412 <https://doi.org/10.1080/01621459.1966.10480876>
- Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403-424. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>
- Heberle, H., Meirelles, G. V., da Silva, F. R., Telles, G. P. et Minghim, R. (2015). InteractiVenn: a web-based tool for the analysis of sets through Venn diagrams. *BMC bioinformatics*, 16(1), 169. <https://doi.org/10.1186/s12859-015-0611-3>
- Jeffrey, D. (2002). Crise de l'autorité et enseignement. *Éducation et francophonie*, 30, 125-136.
- Joinel Alvarez, V., Lussi Borer, V., et Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant-es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? Apports de l'analyse de l'activité. *Didactique*, 3(3), 10-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0302>
- Joinel Alvarez, V. (2023). Modélisation de l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. Dans C. Roelens, M. Beretti, G. Boudjadi, et C. Point (dir.), *L'autorité en éducation : figures, variations, recompositions* (p 93-103). Presses Universitaires de Saint-Etienne. <https://doi.org/10.35542/osf.io/gnhzs>
- Léonard, F. (2005). Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation. *Recherches et éducatives*, 1(10), 1-8, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.366>
- Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0142>
- Mucchielli, R. (1991). *Psychologie de la relation d'autorité*. ESF Éditeur.
- Murillo, A. (2022, 23 novembre). *Construire son autorité en début d'année scolaire*. Cycle de conférences sur l'autorité, Saint-Ouen-l'Aumône.
- Oyler, C. (1996). *Making Room for Students: Sharing Teacher Authority in Room 104*. Teachers College Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pace, J. L. et Hemmings, A. (2006). *Classroom authority: Theory, research, and practice*. Routledge.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutantes : les épreuves de l'enseignement*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.peri.2014.01>
- Prairat, E. (2009). L'érosion de l'autorité éducative. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 81-96. <https://doi.org/10.3917/lse.423.0081>
- Rajotte, T., Lira-Gonzales, M.-L. et Grégoire, P. (2017). Les devis de recherche mixtes. Un moyen de répondre à des problèmes complexes en éducation. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M. H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p 175-186). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1mf6z2q>
- Reboul, O. (2016). *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rebou.2010.01>
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. De Boeck Supérieur.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. et Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignantes débutantes en Education Physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF Éditeur.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Champ social éditions.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- Weber, M. (1965). Types d'autorité. Dans A. Lévy (dir.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains* (p 335-358). Dunod.
- Welbes, F. et Reuter, B. (2006, 11-13 septembre). *L'autorité du « bon professeur » : évaluation des attitudes et comportements favorables au respect des règles*. 19^{ème} Colloque international de l'ADMEE, Luxembourg.
- Wenner, J. A. et Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

Mots-clés : Exercice de l'autorité ; conceptions ; enseignant-e-s en formation ; expertise professionnelle ; recours au pouvoir ; facteurs contextuels

Vorstellungen von Lehramtsanwärter*innen über Autorität: Eine Kombination aus internen und externen Dimensionen der Lehrperson-Schüler*in-Beziehung

Zusammenfassung

Dieser Artikel vergleicht die Autoritätsvorstellungen von 66 Lehramtsanwärter*innen im Sekundarbereich (LA) mit einem Modell der Autorität, das aus einer Metaanalyse hervorgegangen ist. Wir zeigen, dass für die LA, Autorität nicht allein auf dem Status oder persönlichen Qualitäten basiert, sondern hauptsächlich auf professioneller Expertise (didaktisch, zwischenmenschlich und im Rahmenmanagement). Wir stellen auch fest, dass die LA nicht wissen, wie sie Autorität einsetzen sollen, wenn es darum geht, auf Regelverstöße zu reagieren, und dass die meisten von ihnen strafende Massnahmen vorschlagen, die auf der Anwendung von Macht beruhen. Schliesslich dokumentieren wir drei kontextuelle Faktoren, die die Autorität im Klassenzimmer beeinflussen: die Eigenschaften der Gruppe, die der Schüler*innen und ihr familiäres Umfeld.

Schlagworte: Ausübung von Autorität; Vorstellungen; Lehramtsanwärter*innen; professionelle Expertise; Machtausübung; Kontextfaktoren

Le concezioni dell'autorità delle e degli insegnanti in formazione : un connubio di dimensioni interne ed esterne alla relazione insegnante-alunno

Riassunto

Questo contributo confronta le concezioni sull'autorità di 66 insegnanti in formazione per la scuola secondaria con una modellizzazione dell'autorità elaborata attraverso una meta-analisi. I risultati indicano che, per gli e le insegnanti, l'autorità non si basa esclusivamente sullo status o sulle qualità personali, ma si fonda principalmente su una competenza professionale (didattica, relazionale e nella gestione del contesto). I risultati dimostrano anche che gli e le insegnanti non sanno come ricorrere all'autorità quando si tratta di intervenire di fronte alle trasgressioni e che la maggior parte di loro propone azioni punitive basate sull'uso del potere. Infine, il saggio documenta i tre fattori contestuali che influenzano l'autorità in classe: le caratteristiche del gruppo, quelle degli studenti e delle studentesse e il loro contesto familiare.

Parole chiave : Esercizio dell'autorità, concezioni, insegnanti in formazione, competenza professionale, uso del potere, fattori contestuali

Pre-service teachers' conceptions of authority: a combination of internal and external dimensions of the teacher-student relationship

Summary

This article compares the conception of authority of 66 secondary school pre-service teachers (PST) with a model of authority derived from a meta-analysis. For the PST, authority cannot be established on the sole basis of status or personal qualities but is founded primarily on professional expertise (didactic expertise, expertise in the management of a learning environment, relational expertise). Our results also reveal that SPT lack resources when it comes to intervening in the face of transgressions, and that they predominantly propose punitive interventions based on the use of power. Finally, we document three contextual factors that influence authority in the classroom: group characteristics, student characteristics and family environment.

Keywords: Exercise of authority; conceptions; school pre-service teachers; professional expertise; use of power; contextual factors

Vanessa Joinel Alvarez est docteure en sciences de l'éducation et Professeure associée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, au sein de l'Unité d'Enseignement et de Recherche « Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes (AGIRS) ». Elle enseigne la gestion de classe en formation initiale et continue. Ses recherches portent sur l'exercice de l'autorité en situation d'enseignement/apprentissage, notamment sur la prise en compte du groupe dans l'activité des enseignant·es et des élèves.

HEP Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-mail : vanessa.joinel-alvarez@hepl.ch