

Questions d'autorité!



Sommaire

- | | | | |
|----|--|----|--|
| 04 | Cadrer comment? | 12 | Former à l'exercice de l'autorité: une nouvelle grille de lecture |
| 06 | Agir en contorsionniste | 14 | Un cadre éducatif fiable pour exercer l'autorité à l'école |
| 07 | Les transgressions aident aussi à construire la confiance! | 16 | Regards en miroir sur les élèves «perturbateurs et perturbatrices» |
| 09 | Répondre au besoin de sécurité | 17 | L'autorité: une question d'attitude |
| 10 | De quel cadre as-tu besoin pour réussir à l'école? | | |
| 11 | Le respect pour toutes et tous | | |

Cadrer comment?

Les enseignant·es font face à des élèves aux profils très divers qu'il s'agit de stimuler à apprendre. Dans ce contexte, la figure de jeunes «perturbateurs ou perturbatrices» apparaît comme un empêchement de travailler pour le collectif de la classe et comme un problème majeur dans le fonctionnement des écoles. Les Assises 2008 du SER¹ ont empoigné cette question de l'autorité éducative. Quelles réponses actuelles délivrent-elles?

Y a-t-il vraiment une crise de l'autorité éducative?

Walo Hutmacher, sociologue, met en perspective la prétendue crise de l'autorité en citant L. J. Thévenaz, professeur du Collège à Genève à la fin du XIXe siècle. Ce connaisseur de la réalité scolaire de son époque bat en brèche la thèse que «c'était mieux avant». Ses recherches portant sur les écoles du XVIe au XVIIIe siècle l'amènent à observer une permanence de la présence d'élèves «désobéissants, paresseux, moqueurs et indisciplinés». Pas de dilution de l'autorité donc de son point de vue.



Les principes éducatifs évoluent: d'objet, l'enfant devient sujet de son éducation et la prise en compte de ses besoins et envies joue un rôle de plus en plus important dans la vie familiale.

En revanche, une révolution est à l'œuvre depuis la deuxième moitié du XXe siècle. La place et le statut de l'enfant s'en voient profondément modifiés. Ainsi, l'enfant devient désiré et les familles investissent en lui un projet de réalisation de soi individuel et en couple. Les principes éducatifs évoluent: d'objet, l'enfant devient sujet de son éducation et la prise en compte de ses besoins et envies joue un rôle de plus en plus important dans la vie familiale. L'école, elle, passe du statut d'une institution reconnue largement par le collectif à un service à usage individuel. Les attentes de parents face à l'institution ont changé. L'enfant doit apprendre dans un milieu sécurisant qui exclut toute menace contre son intégrité physique ou psychique. Dès lors, une grande sensibilité à chaque expression de violence se manifeste. Georges Pasquier, alors président du SER, relève également cette nouvelle donne sociale et économique. Il insiste sur le fait que les enfants sont devenus des consommateurs à flatter dans un système qui prend à cœur de leur offrir de multiples «objets de désir». La frustration n'a pas bonne presse et l'école doit davantage que par le passé aider le jeune à dominer ses pulsions, parfois sa sauvagerie, condition pourtant décisive pour grandir.

À quelles sources s'alimente l'autorité?

Maurice Nanchen considère que l'éventuel âge d'or de la discipline à l'école reposait sur des châtiments corporels. Aujourd'hui, il ne s'agit pas de restaurer cette peur des punitions, mais il faut viser une autorité légitime pour tous et toutes les partenaires de l'école. Cette légitimi-

té n'est possible que par une patiente conciliation entre autorité et démocratie. L'école peut apparaître comme un géant blessé en perte de repères parce que le dénigrement, souvent, entache les réactions à son égard. Coconstruire son autorité en se positionnant dans la vie citoyenne se dévoile comme une nouvelle source d'autorité, par exemple en créant des conseils d'établissement associant parents, enseignant·es, autorités politiques et directions d'école. Des échanges avec les communautés locales permettent de dégager des consensus qui, eux-mêmes, permettent aux divers interlocuteur·trices de se reconnaître dans l'institution. Par effet de rebond, une école valorisée à l'échelle locale par la communauté verra ses décisions disciplinaires mieux acceptées et soutenues plus largement.

Les compétences professionnelles de l'enseignant·e agissent également comme une source décisive de son autorité. Agir en figure de justice qui sait respecter les règlements et administrer la justice dans sa classe au nom de ces règlements en gérant de façon volontaire les conflits s'annonce comme une attitude qui crée la confiance avec les élèves. De plus, croire en la réussite de tous·tes ses élèves permet d'adopter une posture d'adulte ferme et bienveillant.

Comment cadrer les élèves?

Anne-Catherine Lyon, présidente en 2008 de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, affirme que l'école doit poser des exigences, définir des limites, parler d'une même voix et, au besoin, sanctionner. Elle place au centre la nécessité de construire des règles communes appliquées par tous·tes dans un climat d'écoute. Car «les jeunes n'ont pas toujours raison, mais une société qui n'entend pas les jeunes a toujours tort».

Walo Hutmacher braque les projecteurs, lui aussi, sur l'unité «école». Diverses études pointent la taille de l'établissement comme un facteur important dans la survenue d'incidents. Une taille réduite, des relations fluides entre la direction, les enseignant·es, les élèves et leurs parents agiraient comme des moyens de prévention efficaces contre les incivilités et la violence. De même, il observe que la gravité des incidents augmente avec leur fréquence. Il y aurait donc urgence à agir vite avant qu'un établissement ne croule sous des problèmes de manquements aux règles de vie de l'école. Walo Hutmacher interroge aussi la violence que recèle tout système scolaire sélectif. Le jugement, l'étiquetage, le sentiment d'injustice ressentis par certain·es élèves pourraient fonctionner comme un aiguillon vers des manifestations d'incivilité. Comme l'évoque métaphoriquement Marie-Thérèse Erard-Badet, doyenne à la HEP BEJUNE, «l'échec n'est-il pas le carburant de l'indiscipline»?

Nicole Dovat Eichenberger connaît de l'intérieur les situations de crise, elle a dirigé l'internat de Serix à Palézieux qui accueille des enfants souffrant de troubles du com-

Le jugement, l'étiquetage, le sentiment d'injustice ressentis par certain·es élèves pourraient fonctionner comme un aiguillon vers des manifestations d'incivilité.



portement et de la personnalité. Elle esquisse quelques principes d'intervention lorsqu'une forme de violence est constatée. Tout d'abord, l'adulte face à la situation conflictuelle sait adopter une attitude qui montre qu'il refuse la dualité entre toute-puissance et impuissance, il habite ses émotions et agit selon ce qu'il peut faire à l'instant où il se trouve. Dans une situation de crise, se faire confiance est décisif, la culpabilité est à écarter. L'action sur le-la jeune perturbateur·trice est à différer, la situation de départ sera tenue, mais plus tard. En revanche, prendre soin des enfants présent·es s'impose! Débattre avec eux, avec elles, mettre de la pensée sur le ressenti de chacun·e et sur ce qui vient de se passer, figurent au palmarès des actions utiles à ce moment-là. D'autre part, l'intervention d'un tiers (collègue, membre de la direction, autre personne qui a assisté à la situation de violence) évite de monter en symétrie d'émotions avec le-la jeune qui, également, vit l'action dans la confusion. Pour lui-elle aussi, redonner la possibilité de penser ce qui vient de se dérouler est important. Dans ce contexte, la sanction s'impose en premier, car elle permet de réparer le lien, autre étape à soigner pour que le-la jeune perturbateur·trice réintègre le groupe. La réflexion commune de ces Assises met encore en évidence la question de la formation des enseignant·es: est-elle suffisante pour faire face à la multiplicité des situations auxquelles faire face?

¹ Cet article s'inspire des diverses contributions du dossier Assises 2008: quelle autorité éducative? publié le 21 novembre 2008 dans la revue Educateur.

Agir en contorsionniste

Instaurer un climat propice au bon développement des élèves et favorable aux apprentissages est sans doute l'une des principales préoccupations de l'enseignant-e. Ce n'est pas chose aisée surtout que les recettes ne se transmettent pas sur les bancs des hautes écoles pédagogiques. Les conditions d'une telle aventure sont influencées par de multiples facteurs que nous appréhendons à la lumière d'une longue confrontation, à la fois théorique et pratique, à la question de l'exercice de l'autorité vis-à-vis des jeunes dans nos sociétés.

C'est un truisme de dire que «tout évolue», mais il est indéniable que nous vivons une période où l'histoire récente, les avancées technologiques et scientifiques bousculent des convictions et des comportements établis de longue date et parfois issus de longues luttes. Le domaine de l'école publique, institution souvent réputée pour être la gardienne d'une forme de stabilité, n'est pas épargné par les chamboulements profonds (ou superficiels, l'avenir nous le dira!) de notre société. Enfin, le regard et l'ensemble des connaissances sur le développement psychoaffectif ont passablement évolué et permettent d'apporter un éclairage soutenant, mais aussi menaçant voire conflictuel, aux établissements scolaires et institutions de formation. Pourtant, depuis la nuit des temps, les adultes ont perçu l'intérêt de la «transmission» entre eux et leurs enfants. La question est depuis lors la pertinence de ce que l'on transmet et la manière dont on le fait. Ce domaine d'activité est devenu un laboratoire d'observation de l'enfance et maintenant de l'adolescence. Aristote a dû intuitivement «connaître» la psychologie de l'enfant pour parvenir à dompter une personnalité comme celle d'Alexandre.

Il existe des périodes plus faciles que d'autres dans l'exercice de l'autorité. La petite enfance et l'adolescence avec leurs remaniements psychiques et somatiques sont sujettes à un double mouvement de repli sur soi quasiment égoïste et d'élan altruiste et communautaire dans une recherche rassurante d'appartenance à un groupe. Ces périodes de la vie sont donc instables et nécessitent des qualités de contorsionniste pour y faire face. Nous passons en revue cinq formes d'exercice de l'autorité, seule la dernière garde aujourd'hui toute sa pertinence.

1. Autorité par la force. L'usage de la force pour soumettre l'autre à son autorité est sans doute le plus répandu dans le monde. Depuis peu, en Occident, et en contrepoint du choc produit par la barbarie nazie et plus globalement par la puissance destructrice de la force, se développe une interdiction des châtiments corporels à des fins éducatives. Pourtant, cette méthode était particulièrement

(...) depuis la nuit des temps, les adultes ont perçu l'intérêt de la «transmission» entre eux et leurs enfants. La question est depuis lors la pertinence de ce que l'on transmet et la manière dont on le fait.

efficace en apparence et permettait à l'enseignant-e et à ses élèves de travailler sereinement. La correction physique d'un-e enfant turbulent-e profitait parfois directement à l'enfant châtié-e, mais surtout aux autres élèves qui rentraient dans le rang rapidement. Le gain éthique de l'abandon de la force pour asseoir son autorité est indéniable et participe à la quête de respect et de tolérance de notre société. Il n'est pas de mon propos d'encourager une pensée réactionnaire et de prôner la marche arrière, bien au contraire. Cependant, il ne faut pas nier les difficultés et problèmes apparus, mais les regarder en face.

2. Autorité par le savoir. Le savoir était de longue date l'apanage de l'École, de la Médecine et de la Religion. Les trois figures de ces institutions, l'instituteur, le docteur et le pasteur ou prêtre faisaient autorité dans les villages parce qu'elles savaient. Aujourd'hui, internet a largement détrôné cette position et il n'y a guère que l'École qui garde encore l'illusion de cette grandeur. La médecine et la religion sont remplacées ou concurrencées par toutes sortes de pratiques basées sur de pseudosavoirs.

3. Autorité par les valeurs. La tentation de mettre en avant ses valeurs pour réaffirmer son autorité est aussi un aveu d'impuissance. Les valeurs d'une société sont importantes à affirmer, mais ne peuvent être le support de l'autorité. Elles ont en elles une trop grande fragilité qui, si elles deviennent des arguments pour imposer des règles, aboutit à de l'autoritarisme. Les valeurs peuvent

être proposées à la génération montante, discutées, critiquées, être source de dialogues essentiels entre les générations et souvent si difficiles à l'adolescence.

4. Autorité par le charisme. Il est important de rappeler ici les dégâts psychiques que cause l'utilisation du charisme comme moyen d'exercer une autorité. Il confine alors à de la séduction, danger absolu au moment de l'adolescence tant la fragilité narcissique inhérente à cet âge rend vulnérable l'individu à la séduction de l'adulte, qui plus est si l'adulte a une fonction d'autorité sur lui. Que ce charisme s'exerce auprès de la communauté des adultes est bien entendable, mais il ne doit pas faire intrusion dans le monde adolescent.

5. Autorité par l'expérience. Alors que reste-t-il? L'expérience d'être adulte, d'avoir franchi l'infranchissable,

d'avoir vaincu les peurs et angoisses de l'étroit passage de la séparation de l'enfance. Cette expérience-là, l'adolescent-e ne l'a pas, iel la cherche. C'est un devoir auquel iel est totalement soumis-e et qui lui fait d'autant plus peur que le monde adulte se montre fragile, déprimé, perdu.

Le courage de retourner face à une bande d'humains qui cachent leurs angoisses dans le refus d'autorité, ou au contraire dans un appel à l'aide permanent, force le respect et fait implicitement autorité. Nous devons nous appuyer sur nos qualités d'adulte, faites inéluctablement de faiblesses rassurantes, pour rencontrer les adolescent-es en quête de savoir et de saveur, en les invitant à venir nous rejoindre dans un monde adulte fait de multiples contradictions.

José Ticon

Les transgressions aident aussi à construire la confiance!

Nuria Nicolet Aebischer dirige une école primaire à Genève. Quel regard porte-t-elle sur l'exercice de l'autorité dans le quotidien des classes de la 1re à la 8e? Entretien.

Quand vous assistez à une leçon, quel exercice de l'autorité souhaitez-vous observer chez l'enseignant-e?

Nuria Nicolet Aebischer: Je porte une attention particulière à sa posture. J'apprécie voir à l'œuvre une enseignante qui sait où elle va et met en place des structures et des règles compréhensibles par tous-tes les élèves. Le plus souvent, je ressens la bienveillance dans les paroles des enseignant-es et l'évitement de formes de condescendance ou de propos dévalorisants qui surgissent parfois lorsque l'adulte est agacé. La parole de l'enfant doit trouver sa place afin qu'iel se sente reconnu-e comme une personne à part entière. Certes, l'enseignant-e entre dans un rapport de pouvoir avec ses vis-à-vis, mais s'iel l'exerce avec intelligence, sensibilité et disponibilité, il y aura, pour l'enfant un espace pour se développer et grandir. La confiance en soi, au sein des l'équipe, dans la relation aux parents et dans les enfants et leur capacité d'apprendre, participe d'une posture positive et constructive.



Répondre au besoin de sécurité

Jean-Luc Tournier est psychothérapeute. Il se définit comme direct, atypique, créatif et bienveillant. Ses conférences et publications portent des titres eux aussi directs: *Le décrochage scolère*, *Quand les émotions hurlent: violence, angoisse et dépression*, ou encore *Élèves humiliés, élèves sacrifiés*. Quels regards porte-t-il sur les questions d'autorité dans l'école?

Que vous inspire l'expression «cadre les élèves» fréquemment utilisée dans les salles des maitres-ses?

Jean-Luc Tournier: Lorsqu'elle est dite de manière réactive, elle ne me semble pas très favorable, pas très porteuse. Dans ce cas, elle veut dire: je vais les reprendre en mains, je vais reprendre le pouvoir, comme s'il y avait un délitement dans le lien et qu'il fallait presque de force remettre l'église au milieu du village. Pour autant, envisagé de manière active, il en va tout autrement: l'enseignant-e a pour tâche de donner un cadre à ses élèves et cela correspond aux besoins des enfants. Un cadre signifie clairement répondre au besoin de sécurité et donner des protections qui permettent d'avancer, de travailler ensemble! C'est une des premières valeurs à mettre en œuvre dans sa pédagogie. Pas de sécurité, ni de liberté tant qu'il n'y a pas de cadre!

Qu'observez-vous dans une classe où se vit la sécurité indispensable pour apprendre?

Plus que dans des classes, j'interviens auprès des conseils de direction, en particulier dans un projet mené dans le canton de Neuchâtel. Durant trois journées, un accompagnement des directions adjointes se déroule sur le thème de l'autorité. Le premier élément qui m'apparaît décisif pour établir un cadre, c'est la personnalité de l'enseignant-e. Ainsi, il y a des personnalités qui n'ont pas besoin de formaliser les choses du fait de leur seule présence. En second lieu, vient le lien entre le-la pédagogue et les élèves et le modèle de relations. Si ce modèle est empreint de respect et surtout non paralysé par la peur, il va imprimer un cadre. Je crois bien davantage à cette qualité de relation qu'à une quelconque charte qui viendrait tout codifier et qui n'a finalement pas grand intérêt. Ce que les élèves vont intégrer, ce n'est pas ce que l'on dit, mais ce que l'on vit ensemble. Quand les élèves voient que justice est donnée, que le respect règne et qu'il y a cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait, là vous avez un cadre!

L'exigence est haute pour l'enseignant-e. Peut-on réellement former à l'autorité?

Oui! Bien évidemment, on est tous-tes plus ou moins équipés selon nos diverses expériences et nos profils

de personnalités, pour autant, où que nous soyons, nous pouvons gravir des marches, à condition de ne pas vouloir ressembler à quelqu'un d'autre et à condition de ne pas s'enfermer dans un costume et un rôle. Je vois toutes sortes de personnalités qui n'ont pas à priori une voix ou un charisme énormes, mais elles savent en imposer, ce qu'elles présentent correspond à ce qu'elles sont! Et les élèves sentent cela. Devant une personne authentique, le respect se met naturellement en place. On appelle cela la congruence.

L'enseignant-e est-iel seul-e en cause dans l'exercice de l'autorité en classe?

C'est vrai, l'enseignant-e est le plus souvent seul-e. C'est même souvent la raison pour laquelle ce métier est choisi, pour pouvoir exercer en solo. En même temps, c'est un frein, car actuellement il n'est plus possible d'exercer en solo, ce qui était possible auparavant ne l'est plus. Les profils des élèves, les dynamiques des classes changent et le statut de l'enseignant-e ne suffit pas pour avoir de l'autorité. Dès lors, le «travailler ensemble» devient déterminant. Il y a beaucoup de choses que l'on ne peut faire seul-e, y compris se mettre devant un groupe d'élèves pour dire stop! Si je me sens soutenu, épaulé par une équipe, je trouve des forces que je ne trouverais pas en m'appuyant sur ma seule expérience. La direction joue aussi son rôle en soutenant ses enseignant-es. Elle ne peut pourtant être aveugle ou corporatiste en appuyant le-la collègue qui glisserait dans des dérives. La direction agit en appui franc face à des parents en conflit avec l'institution ou lorsqu'une dynamique de classe pose problème. Cette forme d'appui reste à développer, ou plutôt à être généralisée. Une autorité institutionnelle vaut par la qualité de la coopération entre direction et enseignant-es.

Vous pointez en fait une nécessaire culture d'établissement...

Oui, vraiment, c'est un profond changement de paradigme de privilégier le lien et de passer du solo au collectif. Dans cette question de l'autorité, les deux maîtres-mots sont «ensemble» et «authentique». Les élèves ont une réelle appétence d'avoir en face d'eux des adultes authentiques, mais nous n'y avons été ni préparés, ni formés. Il s'agit de faire autorité plutôt que de seulement représenter l'autorité.



respectent toutes les règles au doigt et à l'œil! Comment accepte-t-on qu'à certains moments, il y ait transgression? Les conséquences doivent aussi être testées par les élèves. J'accueille parfois dans mon bureau des élèves de 7P ou 8P. Je me souviens d'un préadolescent perturbateur qui savait «retourner l'école». Je l'ai rencontré à plusieurs reprises. Un jour, alors qu'un autre enfant avait à son tour fait une grosse bêtise, le jeune que j'avais déjà dû sanctionner s'adresse à son camarade en lui disant: «Dis-lui ce que tu as fait; la directrice, on peut lui parler!» Cet épisode est pour moi révélateur. On a des enfants qui pourraient assez facilement devenir de fortes têtes, mais certains comprennent qu'il y a un espace d'échange avec les adultes dans lequel on peut reconnaître son erreur, la réparer, sans ressentir d'humiliation. C'est à travers des moments de transgression avec ces élèves perturbateurs que se construit cette confiance.

L'exigence est haute en termes de gestes professionnels et de posture pour faire apprendre et grandir les élèves, comment se former mieux?

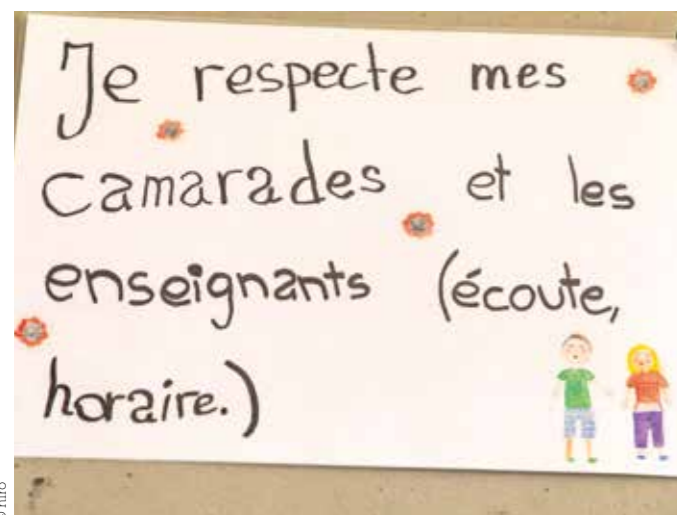
Je vois d'abord les échanges de pratique entre collègues et le travail en équipe comme des ressources très importantes pour prendre de la distance. Des enseignantes novices, par exemple, accueillent dans leur classe des collègues chevronnées qui peuvent témoigner de leur expérience, donner des pistes. Ces visites se font dans les deux sens. Des outils pratiques, mais aussi d'analyse s'échangent alors. Des rencontres autour d'analyse de situations précises liées à la gestion de classe offrent une deuxième piste de coformation dans l'établissement. Tout ce qui peut contribuer à adopter en équipe une ligne de conduite dans les classes, l'école ou le préau apporte un effet sécurisant pour les enfants.

Vous évoquez aussi des règles et des structures comme éléments d'un cadre.

Oui; j'observe toujours le travail de la classe en me demandant ce qui a été pensé en amont comme dispositif de travail, quelle est l'organisation du temps et des espaces. Plus la structure générale est bien pensée et anticipée, mieux les repères se révèlent clairs pour les élèves. Par exemple, dans les classes des premiers degrés du cycle 1, des pictogrammes ou d'autres supports visuels aident les enfants à se repérer. La semaine dernière, j'avais un entretien avec des parents directement dans la classe de l'enfant. Ce dernier s'est dirigé vers le coin jeux et a spontanément saisi et mis autour de son cou l'un des trois colliers prévus pour organiser la circulation des élèves dans la classe, puisque seulement trois élèves peuvent rejoindre ce coin simultanément. Il est clair qu'il n'avait pas besoin de le faire puisqu'il était seul, mais son geste prouve qu'il a intégré les règles explicites de fonctionnement de la classe.

Pourtant, il y a des moments où le cadre n'est plus tenu, que faire dans ces situations-là?

Quel message donne-t-on à un enfant lorsqu'il dysfonctionne? Est-ce qu'on le-la fige dans une image qui le-la conditionne et qui l'empêche peut-être aussi d'être différent-e? Ou est-ce que par les mots qu'on va poser sur son comportement, on va qualifier les choses en lui permettant de changer? Il s'agit de nommer le problème avec des mots qui lui ouvrent la possibilité de changer son comportement sans juger sa personne. Lorsque des situations plus graves surgissent, le travail d'équipe offre des pistes de solutions. Car finalement dans le développement d'un-e enfant, les règles sont aussi là pour être transgressées. Comme professionnel-les, gardons ce fait à l'esprit même s'il est plus simple d'avoir des élèves qui



Dans le rapport aux élèves, se pose la question de l'humiliation sur laquelle vous avez beaucoup travaillé. À quelles balises se référer pour prévenir le surgissement de ce ressenti destructeur?

Il y a parfois des comportements humiliants qui sont clairs, volontaires, directs et visibles. Mais nous pouvons aussi nous montrer involontairement humiliant-es. Dans ma pratique, il ne s'écoule pas une semaine sans que je formule des propos ressentis comme blessants de façon totalement involontaire. C'est encore plus vrai quand on est engagé et qu'on y met une énergie qui dépasse le seul exercice professionnel. Les balises sont tout d'abord le silence, la passivité d'un groupe ou d'un-e élève, puis le regard qui ne s'échange plus. Quand je conduis des formations, il m'arrive de soudain ne plus sentir le groupe, un silence s'établit. Il y a deux possibilités dans cette situation: ou bien ce que j'ai dit conduit chacun-e à revenir à soi-même, à évoquer des échos avec son chemin de vie, ou bien mes propos ont déplu ou blessé. J'arrête tout et demande au groupe ce qu'il se passe. Cette demande fonctionne comme un Sésame qui ouvre une parole. Là, je me dis toujours: «Tais-toi! Écoute-les! Ne te justifie surtout pas!» et je me contente de valider ce qu'ils et elles sont en train de me montrer. Après cette étape, je retrouve mon groupe. Souvent, ce sentiment de perdre le groupe engendre une envie d'en faire plus, d'accélérer, mais j'ai remarqué que non, il vaut mieux ralentir, freiner, s'arrêter et aller les chercher pour initier un vrai dialogue sans chercher à convaincre que j'ai raison. C'est tout sauf facile, mais nécessaire! Je suis consultant pour une équipe de football professionnel dans laquelle le dialogue avec le coach éminemment autoritaire se révèle très difficile. J'ai mis en place un espace d'échanges. Tout de suite, le coach a voulu monopoliser la parole et prendre le pouvoir. Il a déclaré à ses joueurs: «Je ne comprends même pas pourquoi vous ne me parlez pas!» Mais c'est évident pourquoi les gens ne lui parlent pas, il se tient comme un bouledogue prêt à bondir sitôt qu'on l'aborde. De plus, il est plus intéressé par ce qu'il va répondre que par ce qu'il

est en train d'entendre. Quand on écoute vraiment, on ne perd pas l'autorité, on la gagne!

Vous évoquez là une stratégie de dialogue collectif, mais est-ce utile parfois de traiter un ressenti d'humiliation par un-e élève en le-la prenant à part?

Plus je valide une maladresse (commise en classe) de ma part devant le groupe, plus j'augmente mon autorité face au groupe et plus je renforce aussi l'unité du groupe. Cela à la condition que la reprise de la maladresse ne mette pas l'élève concerné-e encore plus mal à l'aise. Le plus souvent cette condition est respectée, l'élève va se sentir entendu-e. Ce qui est extraordinaire, c'est que le fait de régler un malaise avec un-e élève en collectif permet à chacun-e d'entendre que quelque chose qui peut se produire pour tous-tes se règle dans le respect. Cela va renforcer, en retour, le sentiment de sécurité dans la classe et majorer l'autorité de l'enseignant-e. Cela vaut la peine, non?

Enfin, vous proposez aux enseignant-es de faire confiance au collectif et de développer une parole libre de l'élève.

Cela n'exclut pas la fermeté du côté de l'enseignant-e et ne suppose pas un comportement doux, voire mou. Devant une situation délicate, une réaction ferme s'impose à condition de ne pas confondre fermeté et violence. Quand quelqu'un tape sur la table de manière résolue et adaptée à une situation, on va dire qu'il agit de manière violente, mais non! Être autoritaire, n'est pas être violent! Au contraire, l'absence d'autorité quand elle est nécessaire est violence, douce violence.

En conclusion, non seulement la fermeté n'est pas assimilable à la violence, mais elle garantit bien souvent le sentiment de sécurité.

Et cette nécessité de sécurité est prégnante à tous les étages de l'appareil scolaire. Il s'agit bien d'enseigner, d'apprendre et de diriger sans peur.

Site internet: <http://www.jltournier.com/conferences-livres.html>

De quel cadre as-tu besoin pour réussir à l'école?

Quarante élèves de 12 à 17 ans s'expriment sur leur rapport à l'autorité en classe. Échos de cette enquête.

La majorité des élèves interrogé-es affirment disposer d'un cadre propice à leur réussite. Ils relèvent pourtant que tout dépend de l'enseignant-e et de sa manière de se positionner comme figure d'autorité.

Et sur ce thème, les attentes s'annoncent très hautes, parfois même divergentes.

Retrouvez la suite de ce texte ici:



Le respect pour toutes et tous

J e suis assise au fond de la classe, sans bouger, sur une petite chaise, très mal à l'aise. Les enfants âgés de 10 ans entrent en classe au son de la cloche, emballés par leur excitation. Certain-es m'ont vue, me reconnaissent et ont fait un petit signe de la tête ou de la main, d'autres ont fait semblant de ne pas me voir. L'enseignante de mon fils sait très bien pourquoi je suis là, présente pour observer la classe ce matin, elle m'a encouragée à le faire, à ma surprise! J'ai hésité toute l'année, avant de l'approcher avec mes inquiétudes, une fois ma frustration apaisée, avec ma demande. Et même maintenant, rien n'aurait pu me préparer pour le spectacle qui se déroule devant mes yeux, qui me fait mal au cœur. Il y a un bruit de fond constant, pendant que l'enseignante explique le thème du cours de science sur le corps humain de la matinée. Parfois, quand le bruit atteint un volume qui dépasse toute limite normale possible, elle s'arrête et se pose sur le rebord de son bureau, les bras croisés devant elle. En attente. Que le bavardage s'arrête? Qu'elle se transforme spontanément en oiseau et s'échappe par la fenêtre entrouverte? Qu'on vienne à sa rescousse? Je ne saurai jamais. Ce que je sais, c'est que j'ai un mal de tête qui débute derrière les yeux après 35 minutes de cours, dans ce bruit constant. Ce que je sais, c'est que j'ai une boule au ventre, d'angoisse pour cette pauvre enseignante qui fait de son mieux devant une classe qui ne semble pas avoir le moindre respect pour elle ni entre eux.

L'un lève la main pour poser une question, et une petite blonde devant ne le laisse pas terminer sa phrase avant de répondre à sa question. L'autre intervient sans prendre la peine de lever la main. Deux filles assises au fond de la classe se racontent leur weekend sans se soucier de l'enseignante et de ce qu'elle tente de leur apprendre... Trois autres copains se passent des messages écrits sur des bouts de papier. Par moment, mes yeux rencontrent celles de l'enseignante et avec mon regard, je veux tout lui communiquer. Que je comprends, que j'ai bien compris son appel à l'aide.

Mes attentes envers les enseignant-es chargés de l'éducation de mon enfant et de tous-tes les enfants à leur charge se clarifient pendant ces 45 minutes de cours. Le respect. J'estime que les enfants devraient avoir le droit d'apprendre dans le silence. D'entendre ce qu'explique l'enseignant-e. Qu'ils puissent poser leurs questions, sans se faire interrompre ou ridiculiser. Que l'enseignant-e devrait pouvoir donner son cours dans un environnement calme et respectueux. Que les enfants devraient intervenir uniquement après avoir levé la main et attendre



qu'on leur accorde la parole. Le respect est essentiel à une relation de qualité. L'environnement devrait être encourageant, stimulant et engendrer la réflexion. Les enfants devraient rentrer de leur journée à l'école sans se plaindre de mal de tête ou de difficulté à se concentrer. Il y a des moments pour discuter et d'autres moments pour écouter.

En plus, si cette classe était l'exception à la règle, ce serait une chose, mais malheureusement cette réalité de classe bruyante devient de plus en plus fréquente. Les parents se plaignent et en discutent sans cesse entre eux. Je constate que cette problématique n'est pas toute simple. Mais cette situation n'est pas normale, j'en suis certaine. Il faudra maintenant arrêter de discuter et passer à l'action. C'est une question de bien-être de l'enseignant-e, mais aussi des enfants.

Enfin, le son de cloche libère la classe. Les enfants ramassent leurs affaires et sortent précipitamment. Silence. Je suis profondément secouée par cette matinée tumultueuse. Je me lève avec des courbatures au dos, en me faufilant entre les bureaux, vers la porte. L'enseignante m'observe ne sachant clairement pas quoi me dire. Je fais mon possible pour lui offrir un sourire et un signe de la tête. Les mots ne viennent pas. J'espère qu'elle aura bien compris que je ne la laisserai pas seule face à cette situation. Je ne garderai pas le silence.

Former à l'exercice de l'autorité: une nouvelle grille de lecture

L'autorité un problème ancien, mais toujours d'actualité

La problématique de l'autorité en éducation n'est pas récente. Déjà, au Ve siècle avant notre ère, on attribue à Socrate la déclaration suivante: «Nos jeunes aiment le luxe, ont de mauvaises manières, se moquent de l'autorité et n'ont aucun respect pour l'âge. À notre époque, les enfants sont des tyrans.» (Collectif Pasde0deconduite, 2011). Pour autant, l'autorité de l'enseignant-e n'a jamais cessé de questionner. Alors qu'avant les années 60, elle semblait s'imposer d'elle-même, les changements sociétaux qui affectent les institutions et les familles provoquent une mutation de l'autorité (Dubet, 2002). De nos jours, l'enseignant-e n'incarne plus une autorité sociale acceptée d'emblée, nécessairement soutenue par l'institution et vécue par les élèves comme allant de soi (Prairat, 2012; Robbes, 2011). Pour obtenir le consentement de ses élèves, un-e enseignant-e est tenu-e de construire, au quotidien et en fonction des situations d'enseignement/apprentissage, une autorité reconnue et légitimée. Dès lors, si l'enseignant-e n'exerce son autorité que si l'élève reconnaît sa légitimité, comment peut-iel obtenir cette reconnaissance? Autrement dit, comment se construit aujourd'hui la légitimité des enseignant-es?



© Philippe Mann

Une modélisation actualisée de l'exercice de l'autorité

Ces questionnements qui traversent l'école sont particulièrement présents au sein des instituts de formation qui souhaitent offrir des grilles de lectures aux enseignant-es qui entrent dans la profession ou à celles et ceux qui veulent se perfectionner et faire évoluer leur pratique avec les mutations de la société. Pour y répondre, nous avons confronté les discours des futur-es enseignant-es avec les travaux scientifiques qui s'intéressaient aux fondements de l'autorité afin d'élaborer une nouvelle modélisation de l'exercice de l'autorité (Joinel Alvarez, sous presse) (voir figure 1, page suivante). Nous avons recueilli les conceptions de soixante-six étudiant-es de la Haute école pédagogique du canton de Vaud en formation et croisé leurs réponses avec vingt-six travaux issus de différents champs des sciences humaines et sociales.

Cinq dimensions sur lesquelles l'enseignant-e peut s'appuyer pour exercer son autorité ont émergé de notre étude. Trois sont liées à son expertise professionnelle. L'expertise didactique de l'enseignant-e (DID); sa maîtrise des savoirs enseignés et ses compétences didactiques lui permettent d'enrôler et maintenir ses élèves dans la tâche. L'expertise dans la gestion d'un cadre propice aux apprentissages (CAD); sa capacité à instaurer un cadre éducatif cohérent avec des règles et des interventions explicites en cas de transgression incite les élèves à y adhérer. L'expertise relationnelle de l'enseignant-e (REL); ses compétences relationnelles, notamment communicationnelles, lui permettent de gérer efficacement et avec respect les interactions qu'iel entretient avec ses élèves, ainsi que les interactions entre les élèves. Si l'élève reconnaît l'expertise de son enseignant-e, iel acceptera plus volontiers de faire ce qu'iel lui demande. Le statut (STA), ou pouvoir légal conféré par l'institution, est la quatrième dimension sur laquelle s'appuyer pour exercer une autorité; bien qu'essentiel, le statut ne se suffit plus à lui-même et pour que l'élève reconnaisse le statut de l'enseignant-e, il s'agit pour ce-tte dernière de l'assumer et de l'habiter (Robbes, 2010). Enfin, la cinquième dimension est la dimension personnelle (PER); c'est parce que l'enseignant-e possède des qualités intrinsèques liées à son histoire, à son parcours de vie et de formation, qu'iel va induire chez ses élèves une forme d'adhésion, qui les amène à accepter son influence et à s'engager dans les apprentissages.

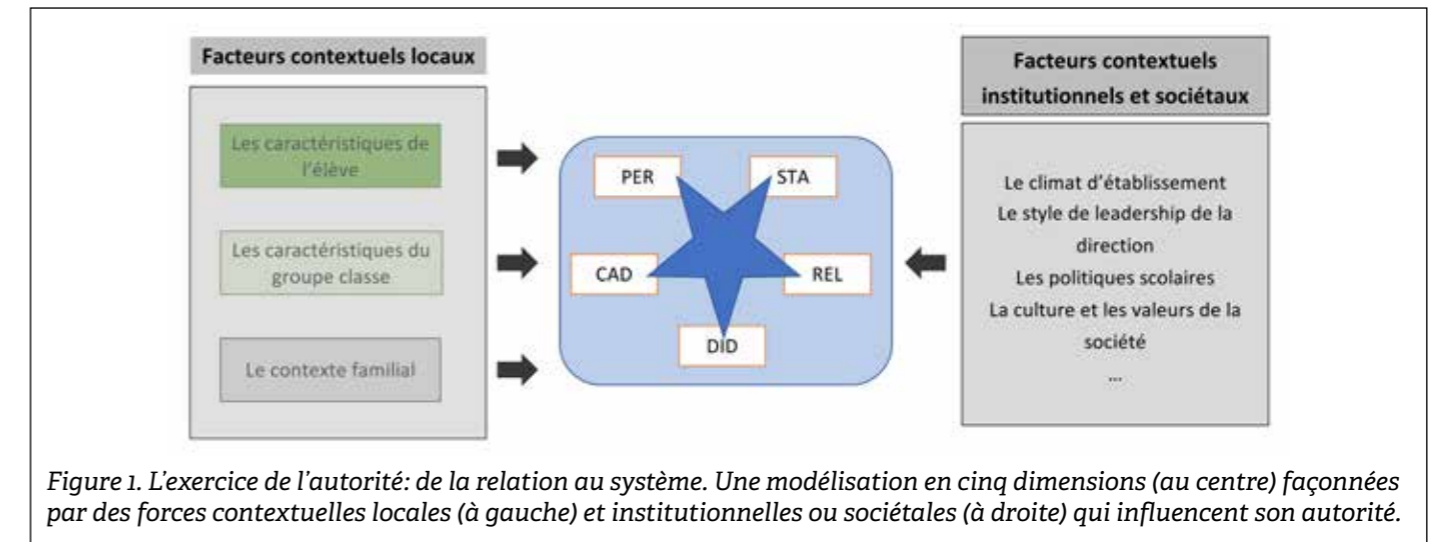


Figure 1. L'exercice de l'autorité: de la relation au système. Une modélisation en cinq dimensions (au centre) façonnées par des forces contextuelles locales (à gauche) et institutionnelles ou sociétales (à droite) qui influencent son autorité.

Pour autant, réduire l'autorité à ces cinq dimensions est réducteur d'une réalité bien plus complexe. Dans les situations d'enseignement/apprentissage, il existe une multitude de facteurs dits «contextuels» qui vont façonner la relation d'autorité. Trois catégories de facteurs se dégagent de nos travaux. En premier lieu, l'autorité de l'enseignant-e est liée aux caractéristiques personnelles de l'élève (son rapport au savoir, à l'autorité, sa disponibilité, etc.). Par ailleurs, l'obéissance des élèves va également être influencée par la présence du groupe classe. Les caractéristiques de ce groupe (son histoire, ses normes et sa dynamique pour n'en citer que quelques-unes) vont donc aussi entrer en ligne de compte dans la construction de la relation d'autorité. Enfin, le contexte familial a un effet sur leur consentement en classe. Le contexte socio-culturel, les valeurs de la famille, leur compréhension des finalités de l'école ainsi que l'investissement des parents dans la scolarité de l'enfant vont influencer l'attitude de l'élève en classe et donc son consentement. Des facteurs contextuels, institutionnels et sociétaux, sur lesquels l'enseignant-e n'a pas prise, mais qu'iel peut constater, influent aussi sur la construction de l'autorité.

Apports de la modélisation pour la formation

Avec cette nouvelle modélisation de ce qu'est l'autorité aujourd'hui, nous pouvons saisir toute la complexité de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité. Il s'agit aujourd'hui de dépasser la vision d'une autorité qui dépendrait uniquement des caractéristiques personnelles de l'enseignant-e, pour envisager l'autorité comme un système qui prend en compte non seulement les dispositions de l'élève, mais aussi le contexte dans lequel l'interaction se déroule.

Notre modélisation permet également de porter un regard inédit sur les conceptions des enseignant-es afin de les engager sur de nouvelles pistes de formation. Lors d'une journée pédagogique dans un établissement primaire vaudois, nous avons notamment pu, en amont de la formation, analyser les conceptions de près de cent en-

seignant-es en utilisant la modélisation et ainsi dégager des pistes de travail pour la journée. Plus précisément, nous avons mis en évidence le fait que les professionnel-les disposaient de nombreuses ressources pour les dimensions liées à l'expertise didactique et relationnelle, qu'ils avaient conscience de l'importance de proposer un cadre propice au travail, mais qu'en revanche, iels évoquaient peu de propositions concrètes pour le mettre en place. En conséquence, nous avons pu leur proposer de réfléchir à la construction d'outils favorisant une gestion efficace et bienveillante des comportements. Enfin, dans une perspective de développement professionnel, nous considérons que notre modélisation pourrait servir d'outil diagnostique permettant à chacun-e d'évaluer dans sa classe le système d'autorité, les dimensions à développer et le travail à engager. Ainsi, en proposant une grille de lecture originale construite à partir de la littérature et des conceptions des enseignant-es, nous les équipons d'un outil leur permettant de trouver leur propre trajectoire pour construire leur autorité en fonction de qui iels sont, de leur expertise, des élèves à qui iels s'adressent et du contexte local et institutionnel dans lequel la situation se déploie.

Références

- Collectif Pasde0deconduite. (2011). Socrate, la ciguë et les futurs délinquants. In *Les enfants au carré? Une prévention qui ne tourne pas rond!* (pp. 245-248). Toulouse: Érès.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- Joinel Alvarez, V. (sous presse). Modélisation de l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. In *L'autorité en éducation: figures, variations, recomposition*. Saint-Étienne: Presses Universitaires de Saint-Étienne.
- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche & formation*, 71(3), 13-28.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe: douze situations pour apprendre à l'exercer*. Montrouge: ESF.
- Robbes, B. (2011). Crise de l'autorité à l'école: une idée répandue à interroger. *Spécificités*, 4(1), 199-216.

Un cadre éducatif fiable pour exercer l'autorité à l'école

Permanences et mutations

Si l'année 1968 est souvent pointée comme le moment où l'autorité à l'école aurait disparu, il n'est pas certain que les formes d'exercice de l'autorité enseignante dans les classes actuelles aient radicalement changé. En 2019, Jacques Pain estimait que l'autorité à l'école tenait d'une «politique de sergent de ville», bien loin de l'héritage des pédagogues de l'Éducation Nouvelle. En effet, la *Chronique de l'école-caserne* (Oury & Pain, 1972) pourrait être réécrite, avec des témoignages comme celui qui suit.

Tout récemment en France, une formatrice en visite dans une classe de petite section de maternelle m'envoyait une photo représentant deux mains dessinées sur un mur à hauteur d'enfant. Elle y avait vu une élève punie s'agenouiller, immobile, les mains posées sur celles figurant au mur. Lors de l'entretien qui suivit cette observation, la jeune stagiaire répondit à la formatrice «choquée» qu'elle avait repris cette idée d'une pratique lue sur internet...

Loin de nous l'idée d'incriminer cette enseignante débutante, encore en formation. Nous pourrions multiplier les exemples ailleurs. Il faut cependant distinguer l'acte isolé de la modalité relationnelle systématisée. Lorsque de telles pratiques se répètent et sont commises par des professeur-es expérimenté-es, nous sommes devant une conception autoritariste de l'exercice de la relation d'autorité, où un-e enseignant-e exerce une domination sur un-e élève afin d'obtenir une obéissance inconditionnelle à sa demande, l'élève n'ayant d'autre choix que de s'y soumettre. S'il existe, dans la relation d'enseignement, des situations où un-e professeur-e doit agir en posant des limites en référence à un cadre, la conception autoritariste exige une obéissance systématique et inconditionnelle qui, de ce fait, se mue en une soumission et s'inscrit dans une logique de rapport de force.

En pratique, l'usage de la force physique tend à disparaître, mais il est remplacé par divers types de punitions s'apparentant à des pressions psychoaffectives. Dans une enquête à l'école primaire, Douet (1987) avait montré que si les fessées et les gifles se pratiquaient encore, les menaces, les privations totales de récréation ou d'activité, les copies, le recours à la direction ou aux parents, les confiscations et les retenues étaient les punitions les plus répandues. Au collège et au lycée, Merle (2005)



© Gianni Chungheili

a établi une typologie des formes d'humiliations que les professeur-es font subir aux élèves. Près de la moitié des collégien-nes et lycéen-nes auraient été concernés par le rabaissement scolaire et l'injure à la personne. Le chercheur, qui a également enquêté sur les pratiques de notation des professeur-es, souligne leurs effets sur la dépréciation de soi et les progrès scolaires des élèves.

Malgré des permanences, les évolutions observées sont la conséquence d'une transformation des normes sociales qui, désormais, condamnent les pratiques violentes en éducation. Mais ces évolutions n'ont pas eu que des effets favorables. Elles ont aussi conduit à l'émergence des figures de l'enfant roi (Pleux, 2006) ou de l'enfant chef de la famille (Marcelli, 2003). Cette confusion/inversion des places a modifié les conceptions et les modalités d'exercice de l'autorité en éducation. Ainsi, on observe que de nombreux-ses adultes refusent toute situation conflictuelle, soit de peur de ne plus être aimé-es de leurs enfants, soit parce qu'ils considèrent qu'ils n'ont pas à prendre part à leur éducation. Ces comportements, qui s'accordent avec les valeurs individualistes et productivistes de nos sociétés néolibérales, sont l'une des manifestations visibles de l'autorité évacuée ou transférée (car l'autorité ne peut pas ne pas s'exercer), cette tendance répandue à refuser l'idée même d'autorité, justifiée par son caractère prétendument illégitime et antiéducatif.

Chez des enseignant-es, des propos comme «je ne suis pas entré dans l'enseignement pour faire le flic» ou «ce

qui m'énerve c'est d'avoir à passer du temps à faire la police», «c'est le boulot de la vie scolaire» ou encore «c'est la faute des parents», «cet élève n'a rien à faire dans notre établissement»... peuvent traduire ce refus. L'autorité évacuée se manifeste alors par l'absence d'intervention lors d'incidents entre élèves, le refus d'aller au terme du règlement d'un conflit, l'exclusion de classe ou d'établissement, au prétexte que l'autorité professorale n'est pas acquise, que l'élève réel n'est pas celui attendu. En situation d'enseignement/apprentissage, des professeur-es peuvent éviter d'exiger des élèves qu'ils poursuivent un apprentissage de peur d'entrer en conflit avec eux. À l'inverse, ils peuvent sanctionner systématiquement l'erreur alors qu'elle est une condition nécessaire pour apprendre, ou proposer des tâches trop difficiles avec des consignes implicites qui découragent les élèves.

Relation d'autorité éducative et cadre éducatif

Les sciences de l'éducation nous informent des gestes professionnels, pratiques pédagogiques et didactiques montrant des enseignant-es qui ont établi des relations d'autorité éducative¹. Précisons que pour nous, la relation d'autorité éducative ne désigne ni la relation d'autorité en éducation en général, ni un point d'équilibre entre le bâton de l'autoritarisme et la carotte du laisser-faire. Elle est une modalité spécifique d'exercice de l'autorité, où l'enseignant-e détenteur-trice d'une autorité statutaire, donc situé-e dans une position asymétrique vis-à-vis des élèves, manifeste sa volonté d'exercer une influence sur eux et elles, en cherchant, par leur consentement à obéir, qu'ils la reconnaissent comme bénéfique. Transitoire, cette influence vise que les élèves puissent devenir toujours davantage auteurs d'eux-mêmes, d'elles-mêmes. Ceci implique d'accepter une part de symétrie dans la relation d'autorité, c'est-à-dire que les élèves soient des sujets pouvant s'exprimer.

Cette forme de relation nécessite d'établir un cadre éducatif défini et explicite, passant par des lois fondamentales connues de tous-tes. La position asymétrique de l'enseignant-e lui permet de poser le non négociable:

– de sa place générationnelle (adulte/enfant ou adolescent-e): qu'il le veuille ou non, le-la professeur-e est d'abord un-e adulte aux yeux des enfants ou des jeunes, avant d'être identifié-e par son statut. De ce fait, iel a un rôle éducatif. Cependant, parce qu'il existe une différence d'âge entre l'adulte et les enfants ou les jeunes, l'adulte est, au plan symbolique, le-la dépositaire d'une culture et le-la garant-e du respect des interdits anthropologiques au fondement de toute vie sociale.

– de sa fonction institutionnelle (professeur-e/élève): dans l'établissement, l'adulte est aussi un-e professeur-e. Ce statut lui définit une place et une mission spécifique, distincte mais complémentaire des missions d'autres professionnel-les, toutes s'inscrivant dans celle de l'École².

En s'appuyant sur ce non négociable, qui s'applique à tous-tes et ne peut être remis en cause, le-la professeur-e peut déterminer les situations où iel devra poser un acte – geste ou parole d'autorité – par lequel iel tentera d'arrêter net la transgression ou la discussion permanente. L'enjeu consiste à demeurer dans un acte non autoritariste, mais qui signifie un «non» sans ambiguïté ni remords. Une fois l'acte posé, une reprise est possible dans un temps différé.

En pratique, la difficulté pour le-la professeur-e va d'abord consister à repérer, dans les situations vécues, là où les lois fondamentales sont en cause, donc là où iel devra intervenir. Il s'agira ensuite de tenter d'agir avec tact, c'est-à-dire avec la «conscience aigüe de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire (...) (dans) la situation particulière que l'on est en train de vivre»³. Ainsi, la capacité à poser et à tenir ce cadre éducatif suffisamment contenant, fiable c'est-à-dire constant dans l'exigence, rigoureux sans être rigide, à la fois ferme et souple, s'acquiert non seulement par l'analyse de ses gestes professionnels – pratiques pédagogiques et didactiques – en classe, mais aussi par un travail sur son propre rapport au cadre éducatif et à l'autorité (Robbes, 2016).

¹ En dehors de nos propres travaux, signalons quelques ouvrages récents: Bourbao, M., Ramond, F. (2020). *Premières années d'enseignement. Fondamentaux, conduite de classe et gestes professionnels. Cycles 1, 2 et 3*. Paris: Retz; Murillo, A. (2021). *Prendre un bon départ avec ses classes*. Paris: ESF Sciences humaines; Beretti, M. (à paraître). *L'autorité par la confiance. Un modèle de relation éducative*. Futuroscope: Éditions Canopé.

² Exemple de formulation en classe: interdit d'inceste: «ici, je ne suis l'enseignant d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves»; interdit de meurtre (de violence): «ici, on échange, mais pas n'importe comment. On est entre êtres humains et on est là pour vivre ensemble»; interdit de parasitage et fonction institutionnelle: «Ici, c'est une classe. Le professeur enseigne et l'élève apprend».

³ Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris: ESF Sciences humaines, p. 13.

Références

- Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris: PUF.
 Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'enfant*. Paris: Albin Michel.
 Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris: PUF.
 Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris: PUF.
 Oury, F., Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris: Maspero.
 Pain, J. (2019). La subversion s'imposait. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 557, L'autorité éducative, p. 54-56.
 Pleux, D. (2006). *De l'enfant roi à l'enfant tyran*. Paris: Odile Jacob.
 Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes: Champ social.

Regards en miroir sur les élèves «perturbateurs et perturbatrices»

La question de la désignation d'élèves qualifié-es de «perturbateurs ou perturbatrices» et de leur encadrement s'invite à chaque rentrée. Elle questionne les normes de l'institution et ses actions.

Cette question apparaît dans un contexte précis: un ordre scolaire normé, des attentes de rôle renouvelées auprès d'acteurs et d'actrices pluriel-les gravitant dans l'école. Nous entendons par rôle «l'ensemble des conduites socialement attendues de personnes partageant un statut donné» (Mendras, 1975; Chappuis & Thomas, 1995). Le rôle est ainsi défini par l'extérieur et en relation avec lui. Il est relié par ailleurs à des normes sociales (modèle de comportement attendu).

Les différent-es acteur-trices de l'école (en premier lieu des cadres dans notre propos) ont des statuts singuliers, mais tous-tes travaillent pour et dans une institution scolaire qui définit leur rôle de manière plus ou moins stricte ou flexible, préfigurant ainsi leur travail. On peut ainsi anticiper certaines de leurs conduites pour deux raisons interdépendantes: d'abord parce que le contexte social exige telle ou telle attitude, consciemment ou pas, explicitement ou non; ensuite parce que les intéressé-es ont eux-mêmes, elles-mêmes intégré ces normes, qu'ils les jugent adéquates et qu'ils se comportent conformément à ce qu'ils pensent bon.

Les attentes de rôle proviennent de leurs différent-es interlocuteur-trices – au département en charge de l'instruction, dans l'administration, formateur-trices, expert-es, parents d'élèves ou population – qui conçoivent et explicitent plus ou moins clairement ce que serait censé faire un-e cadre ou un-e enseignant-e. Les rôles structurent les rapports sociaux, ils sont de plus en plus problématisés, discutés, négociés, moins en amont qu'au sein même des interactions (Monney, 2018).

Enquête

Une récente recherche descriptive mandatée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (Gremion & Monney, 2021) met en lumière le rapport au prescrit de responsables scolaires et leur conception propre de rôle face aux élèves dit-es «perturbateurs ou perturbatrices». En premier lieu, ces interlocuteur-trices désigné-es suivent le prescrit explicite cantonal et intercantonal pour penser, orienter et légitimer leurs actions. Iels peuvent du reste avoir contribué à la rédaction de certains prescrits. Iels font montre d'un profil de «souscripteur» (Monney, 2018) face aux lois scolaires cantonales (chapitres ou articles ayant trait aux sanctions disciplinaires notamment), face également aux lois et ordonnances de l'enseignement spécialisé par lesquelles iels lient «difficultés» et

«besoins spécifiques» aux comportements perturbateurs des élèves. À la suite du mouvement international d'intégration et d'inclusion scolaires qui a conduit les cantons concordataires à se doter d'un cadre d'action par l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), promouvant «l'intégration des enfants dans l'école ordinaire», nos répondant-es convoquent avec régularité ces balises législatives.

En regard de leur conception propre de rôle dans un deuxième temps, les cadres scolaires interrogé-es rejettent la désignation de l'élève «perturbateur ou perturbatrice» au profit d'un modèle social et d'une double approche environnementale et par les droits (Rioux, 1997). La responsabilité du système scolaire est de fait annoncée: à la place d'un-e élève «perturbateur ou perturbatrice», nos répondant-es font le choix de situer le débat au niveau des «situations de perturbation scolaire». Iels reconnaissent ainsi l'importance d'identifier et d'éliminer les obstacles à la participation sociale de chacun-e des élèves et d'envisager les adaptations et aménagements à mettre en place afin de rendre l'environnement scolaire moins restrictif. Cette intention déclarée supplante à priori une approche individuelle et biomédicale qui laissait à l'élève la pleine responsabilité d'être perturbé-e. Est-ce dire pour autant qu'on serait totalement à rebours du bruitage médiatique centré sur des élèves perturbateur-trices en raison de leurs caractéristiques propres? Pas complètement. Malgré des projets engagés un peu partout dans un dessein de vivre-ensemble fort (médiation culturelle, décloisonnement des enseignements, équipes pluridisciplinaires, etc.), nos répondant-es tentent, entre rejet de la désignation et désignation tout de même, de trouver cohérence et prévention aux situations de perturbation qu'ils jugent par ailleurs, s'agissant des plus graves, rares. Une augmentation des signalements de «situations problématiques» dès les premiers degrés de la scolarité inquiète pourtant. Aussi, pour contrer ces situations de perturbation, nos interlocuteur-trices prévoient des dispositifs informels sans désignation (situations de prévention), des mesures internes à l'école avec désignation et des mesures externes à l'école avec désignation de l'élève (Gremion & Monney, 2021, pp.23-25). La quête d'un équilibre entre la nécessité de tenir compte de la classe et de son climat de travail et celle de considérer l'élève singulier-e au cœur de la situation perturbée, pour

lui permettre de reprendre goût au travail et de retrouver une assise scolaire, se ressent ainsi. Cependant, d'aucun-es ont franchi une ligne en ouvrant des classes relais pour les degrés du primaire, structures à part réservées jusque-là aux degrés du secondaire I et désignant conséquemment certain-es élèves.

Oscillations

L'Institution oscille de fait entre références normatives, *habitus* et intention avouée de viser une école inclusive. Notre rapport révèle par exemple des ambiguïtés et des tensions dans une institution visant à créer du lien, à prévenir sans étiqueter à priori et qui, en même temps, emploie un vocable qui «pathologise» certains comportements et désigne conséquemment certain-es élèves individuellement comme «perturbateur-trices» (Gremion & Monney, 2021).

L'attention portée aux élèves à besoins particuliers, les injonctions connexes à sélectionner et inclure tout à la fois, les inclinaisons prescrites à l'homogénéité et à l'hétérogénéité placent plus que jamais les acteur-trices dans des impatiences en tension (Monney, 2017).

Le regard porté sur les élèves «perturbateur-trices» renvoie en miroir ce que dit l'Institution scolaire d'elle-même au final. Cette dernière se mobilise dans une quête tou-

jours renouvelée de clarification de ses propres rôles. Les nouveaux métiers entrés dans l'école, des réformes en continu, l'accroissement des prescriptions entraînent des pertes de repères pour les divers-es acteur-trices. Face à l'Institution et ses évolutions, quelle place concéder à la conception propre de rôles de tous-tes ses membres et en particulier aux élèves à risque de désignation, leur parole étant, dans notre enquête, tue?

Références

- Chappuis, R. & Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris: PUF.
CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007.
Gremion, L. & Monney, C. (2021). *Analyse de situations de perturbation scolaire dans les cantons romands: questionnements, récurrences, variations et dispositifs de réponse*. Neuchâtel: CIIP. (Mandat externe). 43 p. Page web: www.irdp.ch/data/secure/3532/document/CIIP_mandat_analyse_situations_perturbation.pdf
Mendras, H. (1975). *Éléments de sociologie*. Paris: Armand Colin.
Monney, C. (2017). *Inclure dans une école sélective? Les formateurs entre deux impatiences*. In J. Desjardins, P. Guibert, O. Maulini & J. Beckers. *Comment changent les formations d'enseignants?*, 30-51. Bruxelles: De Boeck.
Monney, C. (2018). *Le rôle des formateurs dans le prescrit du travail des enseignants. Le cas de l'école inclusive en Suisse romande*. Thèse de doctorat. Sous la direction d'O. Maulini. Genève: Université, FAPSE.
Rioux, M. (1997). *Typologie des approches du handicap*. Toronto: Roher Institute.

Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles

L'autorité: une question d'attitude

«Avoir de l'autorité» constitue une préoccupation majeure de la part des futurs enseignants, des enseignants débutants et probablement aussi de beaucoup d'enseignants chevronnés.

Mais d'abord, qu'appelle-t-on «autorité»?

Autorité et pouvoir

Pour comprendre ce qu'est l'autorité, il est essentiel de la distinguer du pouvoir. L'autorité est la capacité à se faire obéir sans avoir besoin de recourir à la contrainte, alors que le «pouvoir» est le fait de se faire obéir en utilisant des contraintes (en entendant par contrainte non pas seulement la force physique immédiate, mais la capacité de mettre celui qui refuse d'obéir dans une situation désagréable ou de le priver de certains avantages). Autrement dit, celui qui «a de l'autorité» se fait obéir parce que celles et ceux auxquels il s'adresse sont d'accord pour lui obéir. L'enseignant a-t-il besoin d'autorité? Les pouvoirs que l'institution lui confère ne suffisent-ils pas? Car l'enseignant peut infliger des punitions, évaluer le travail des

élèves, contribuer à décider si un élève passe ou non dans la classe supérieure, etc. Mais l'usage de tels pouvoirs se révèle toujours très décevant dans la pratique quotidienne de la classe. Il permet tout au plus (et encore est-ce loin d'être automatique) d'obtenir des élèves le silence et l'immobilité. Mais il ne saurait conduire à ce que les élèves pensent par eux-mêmes. Or la finalité de l'école est que les élèves apprennent, ce qui exige qu'ils pensent et même qu'ils s'entraînent à penser d'une manière nouvelle, propre aux savoirs scolaires, souvent très lointaine de celle qu'ils avaient spontanément. Cela suppose un engagement volontaire qu'aucune contrainte externe ne saurait provoquer. Ainsi l'enseignant doit préférer l'autorité au pouvoir. D'autre part, puisque l'autorité suppose

l'assentiment de celles et ceux qui s'y soumettent, elle ne dépend pas uniquement du porteur de l'autorité. Ainsi on ne peut pas dire qu'un individu «a» de l'autorité, dans le même sens où on peut dire qu'il «a» les yeux de telle couleur. L'autorité n'est pas la caractéristique d'un individu, mais la caractéristique d'une relation entre un individu et un groupe. Lorsqu'un enseignant a de l'autorité, cela tient pour une part à son comportement, mais pour une part aussi au groupe auquel il s'adresse. L'autorité est toujours à construire dans une relation d'humains à humains.

Construire l'autorité du côté de l'enseignant

Puisque l'autorité se joue dans la relation entre enseignants et élèves et dépend aussi bien des seconds que du premier, qu'est-ce qui, dans le comportement d'un enseignant, a le plus de chance d'inciter les élèves à obéir volontairement? Des entretiens menés auprès d'élèves entre 13 et 15 ans nous ont livré des éléments de réponse qui, à l'analyse, se sont organisés autour de deux styles contrastés d'attitudes d'enseignants: se conduire en «sujet» et se conduire en «objet».

Nous dirons qu'un enseignant se conduit en «sujet» lorsqu'il se montre conscient de ce qui se passe dans la classe, des éventuels manquements aux règles, de la disponibilité intellectuelle des élèves, de leurs difficultés à comprendre ou à effectuer les tâches demandées, du degré de difficulté de ces tâches par rapport au niveau des différents élèves. Cela inclut également sa capacité d'adaptation, sa flexibilité pédagogique, sa disposition à modifier une situation de travail ou une tâche ou à moduler le temps qui lui est consacré en fonction du degré d'engagement du groupe, à intervenir d'une manière proportionnée face aux éventuels perturbateurs. Les propos des élèves interrogés montrent qu'ils sont plutôt enclins à se montrer «sages» et respectueux des consignes à l'égard d'enseignants chez qui cette attitude est la plus courante.

À l'opposé, l'attitude que nous désignons par l'expression «se conduire en objet» est celle d'un enseignant qui se montre moins attentif à ce que font les élèves, moins capable d'adaptation, plus rigide, plus mécanique dans sa conduite. Il s'agira par exemple d'un enseignant qui, ordinairement, ne réagit pas aux actes d'indiscipline ou ne parait même pas les percevoir ou bien, à l'inverse, leur apporte une réponse disproportionnée. Il pourra s'agir d'un enseignant poursuivant imperturbablement son cours ou l'activité entreprise, alors que la disponibilité mentale des élèves n'est plus assurée, quelle qu'en soit la raison. Il pourra s'agir encore d'un enseignant qui n'arrive pas à calibrer les tâches prescrites en fonction du niveau des élèves, soit en étant trop exigeant, soit en ne l'étant pas assez. Bref, celui qui apparait aux yeux des élèves comme n'étant pas attentif à eux et aux conditions de leur apprentissage, prend par là le risque d'une désaffection de leur part à l'égard de son enseignement et des règles de travail qu'il prétend établir.

Car l'élément fondamental qui parait finalement dis-

tinguer la conduite en «sujet» de celle «en objet» est la manière plus ou moins forte et plus ou moins visible avec laquelle l'enseignant s'engage pour l'apprentissage des élèves. Tout se passe comme si celui qui a le plus de chance de se faire obéir est celui qui transmet par son attitude même le message implicite suivant: «Ce que je vous demande est difficile, mais je suis sûr que vous pouvez y arriver, d'ailleurs je vais vous aider, vous guider, vous accompagner, sans toutefois faire le travail à votre place.» Les entretiens évoqués ci-dessus font apparaître que même à cet âge difficile et même chez les plus rétifs à l'obéissance, il y a une reconnaissance de cette attitude chez l'enseignant et qu'elle suscite de leur part du respect et un certain niveau de consentement aux directives données, ainsi qu'en témoignent des formulations telles que: «Il nous fait bien apprendre», «Mme X, on voit qu'elle a vraiment envie qu'on comprenne», «M. Y, il est sévère, mais il nous apprend bien».

L'autorité n'est pas une affaire de recette, ni de séduction

Certains pourront déplorer que la manière de construire l'autorité que nous venons d'indiquer ait le caractère flou, évasif et imprécis d'une «attitude», plutôt que de comporter des «recettes» bien identifiées qui permettraient de «tenir la classe» en toute circonstance. Mais l'idée de telles recettes est fallacieuse, car elle reviendrait à penser que les élèves ne sont pas porteurs d'un libre-arbitre, et ne sont que des mécaniques qui répondraient toujours de la même manière à un même stimulus.

Il importe également de distinguer cette attitude que nous proposons d'une autre parfois choisie par de jeunes enseignants et qui consiste à tenter de se faire aimer des élèves de différentes manières: vouloir établir une relation de copinage, adopter une posture maternante, réduire le niveau d'exigence sur les tâches scolaires ou sur les comportements, etc. Ces tentatives pour gagner la bonne volonté des élèves ont rarement des effets durables: les enfants et, encore plus, les adolescents ont tôt fait de repérer que ces complaisances ne sont nullement désintéressées et ne font que dissimuler les habituelles exigences du travail scolaire. Et, surtout, de telles attitudes constituent un dévoiement de la fonction de l'autorité à l'école. Celle-ci n'est pas destinée à ce que les élèves aiment ou admirent leur professeur. Elle vise à ce qu'ils acceptent d'obéir aux consignes et directives en vue de leurs apprentissages. Le but ultime n'est pas la qualité affective de la relation élèves-enseignant, mais les conditions pour que les élèves apprennent.

Le consentement des élèves à obéir ne doit pas dépendre de la plus ou moins grande sympathie qui s'établit entre eux et le professeur, mais du fait qu'ils reconnaissent, d'une manière plus ou moins consciente, que celui-ci leur fait bien apprendre, leur permet de comprendre de nouvelles choses, de s'ouvrir au monde et finalement de «grandir».