



HAL
open science

L'autorité de l'enseignant : des représentations à la réalité des pratiques

Marine Ténédor

► **To cite this version:**

Marine Ténédor. L'autorité de l'enseignant : des représentations à la réalité des pratiques. Education. 2012. dumas-00760927

HAL Id: dumas-00760927

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760927>

Submitted on 4 Dec 2012

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

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



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche présenté par :

Marine TÉNÉDOR

soutenu le : **28 juin 2012**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Sciences de l'éducation

L'autorité de l'enseignant : des représentations à la réalité des pratiques

Mémoire dirigé par :

Yann. MERCIER-BRUNEL, Maître de conférences en Sciences de l'éducation,
IUFM Centre Val de Loire

JURY :

Christine. TALLET, Maître-Formateur à l'école élémentaire J.ZAY, Orléans,
Président du jury

Yann. MERCIER-BRUNEL, Maître de conférences en Sciences de l'éducation,
IUFM Centre Val de Loire

Table des matières

Table des matières	2
Remerciements	4
Introduction	5
I. Cadre théorique	7
A. Qu'est ce que l'autorité ?	7
1. Evolution du concept	7
2. Les différents types d'autorité	9
3. Autorité et discipline	10
4. Textes règlementaires	12
5. Retour sur l'autorité éducative.....	13
B. L'autorité : qualité ou compétence professionnelle ?	15
1. L'autorité, une compétence en situation ?	15
2. L'autorité, un réel investissement en classe	17
C. L'autorité du côté des élèves	18
1. Pourquoi l'autorité est-elle nécessaire aux élèves ?.....	19
2. Instaurer un cadre pour l'autorité en classe	20
D. Problématique et hypothèses	21
II. Méthodologie	23
A. Réflexion personnelle	23
B. « Parole de l'autorité »	24
1. Dispositifs pédagogiques	24
2. La communication verbale	25
C. Protocole	26

1.	Déroulement général	26
2.	Plan d'observation	27
3.	Les questionnaires	29
4.	Les personnes interrogées.....	32
D.	Appuis théoriques	35
1.	Les trois types d'autorité et les recherches de Robbes.	35
2.	La parole évaluative des enseignants.....	37
III.	Analyse et interprétation	38
A.	Les enseignants.....	38
1.	L'analyse longitudinale des recueils d'enseignants	38
2.	L'analyse transversale des recueils d'enseignants.....	42
3.	Interprétation et conclusion	46
B.	Les élèves.....	48
1.	L'analyse transversale des recueils des élèves.....	48
2.	Interprétation et conclusion	55
C.	Mise en lien.....	58
	Conclusion	61
	Bibliographie.....	64
	Annexes	67
Annexe 1 :	Transcriptions entretiens enseignants	67
Annexe 2 :	Règles de vie.....	71
Annexe 3 :	Transcriptions entretiens élèves	72

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je tiens tout d'abord à remercier, mon directeur de mémoire, Y.MERCIER-BRUNEL, pour son aide motivante et son apport de connaissances et d'expérience, ainsi que son entière disponibilité et sa franchise durant ces deux années.

Je remercie également les deux enseignants ayant accepté de participer à l'élaboration de mes recherches en répondant rapidement à mes attentes, et les élèves auprès de qui j'ai réalisé mes entretiens.

Je souhaite remercier, en parallèle, les professeurs du master MEEFA qui m'ont transmis de nombreux apports théoriques, guidant ma pensée, tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Enfin, j'adresse mes derniers remerciements aux personnes qui ont donné un avis critique sur le travail réalisé, permettant conséquemment d'avoir un recul sur celui-ci.

Introduction

La question de l'autorité est une question que de nombreuses personnes et institutions se posent. Parents, enseignants, animateurs, directeurs se retrouvent aujourd'hui confrontés aux problèmes causés par l'autorité face aux enfants.

Je suis moi-même concernée pour diverses raisons et c'est pour cela que je souhaite approfondir cette notion que je qualifierais de complexe et intrigante.

L'autorité est un thème qui me tient à cœur et que je « teste » régulièrement puisque je travaille avec des enfants depuis sept ans. Animatrice puis directrice d'accueil de loisirs sans hébergement et intervenante périscolaire, je me retrouve continuellement exposée à une gestion de groupe qui passe en grande partie par l'adoption d'une posture d'autorité. En effet, on ne peut pas réussir à avancer avec les enfants sans se positionner en délimitant un cadre avec eux.

Tout enfant a besoin de repères et de limites éducatives comme le respect d'autrui, le respect du matériel, l'écoute... Sans celui-ci j'ai du mal à concevoir que l'on puisse réussir à atteindre les objectifs fixés.

Néanmoins, lors de mes multiples interventions, j'ai ressenti des différences dans ma gestion de groupe, notamment dans la manière de faire passer mon autorité. Croire que l'on peut avoir une autorité et la maintenir sans la modifier avec tout groupe est une erreur. Il faut savoir adapter l'autorité en fonction du groupe qui est en face de nous, et donc ne pas la figer.

En effet, j'ai très vite compris, par la pratique, que chaque groupe est constitué d'enfants différents et forme un groupe hétérogène auquel il est nécessaire de s'adapter. Cette constatation a très vite suscité des questionnements et des recherches de solutions afin de gérer au mieux cette différence entre les groupes d'enfants. On peut avoir tel ou tel avis sur son autorité personnelle sans pour autant l'appliquer dans la même direction.

En tant que future enseignante cela m'amène à plusieurs questions que je souhaiterais éclaircir. Comment un enseignant, d'une année sur l'autre, appréhende-t-il son groupe-classe, qui, comme nous le savons, est différent du précédent ?

Son autorité subit-elle des modifications ? Sachant que tout individu est différent, quel ajustement un enseignant peut envisager en fonction des groupes divergents ? Quel recul a-t-il sur son autorité au sein de la classe ?

Ces diverses interrogations s'orientent, malgré tout, vers un avis que je souhaite creuser. En effet, d'après mes expériences et depuis le début de la formation du master MEEFA (notamment, en cours de sociologie, de philosophie de l'éducation et d'autorité et discipline) j'ai pu me rendre compte que l'autorité « négociée » est une autorité qui, je pense, peut être adoptée sans compromettre son statut d'enseignant. En effet, il semble que, de nos jours, l'autorité dure et brute, et, sans la participation active des enfants, ne soit celle pas qui est à adopter pour une future enseignante.

La communication est la clé d'une autorité que j'appelle « partagée ». Il est important pour ma part de discuter avec les enfants, leur demander leur avis, les faire participer à l'instauration d'un cadre dans la classe c'est-à-dire le lieu dans lequel ils apprennent. Faire partager son autorité au sein de la classe permet de faire participer d'emblée les enfants au cadre instauré.

A partir de là, une question de recherche se pose et se construit : « **Comment installer une l'autorité, au sein de la classe, dite « acceptée » par les élèves sans compromettre l'autorité de statut de l'enseignant ?** ».

Nous savons que l'autorité fait partie de la profession et du statut de l'enseignant.

Eventuellement, si son autorité est discutée avec les élèves, c'est-à-dire que l'enseignant les rend acteurs ; est ce qu'un ajustement « naturel » de celle-ci se manifestera, quel que soit le groupe ? A savoir, que son statut institutionnel ne sera pas remis en question. De plus, si les élèves sont conscients des règles mises en place par le cadre, ils auront sûrement plus de facilité à trouver leur place et la respecter.

Je finirai cette introduction en citant les propos de Philippe Meirieu « la véritable autorité est celle qui permet de faire « ensemble » » (2005).

I. Cadre théorique

L'autorité est aujourd'hui l'une des notions principales qui font objet de nombreux questionnements et de plusieurs débats. A l'école, c'est l'un des sujets qu'il ne faut en aucun cas négliger. Ecole et autorité sont indissociables.

A. Qu'est ce que l'autorité ?

Comment peut-on la définir ? Telle est la première question qu'il est important de se poser avant toute recherche. En s'appuyant sur différents auteurs, la notion sera éclaircie, afin de comprendre pourquoi, de nos jours, les avis divergent encore.

Moult personnes, écrivains, pédagogues, hommes politiques, psychologues et sociologues, se sont penchés sur la façon de définir l'autorité.

L'autorité est un mot polysémique, victime des évolutions de notre société.

1. Evolution du concept

Dès l'Antiquité, ce terme est attribué à la notion de pouvoir. Du point de vue de l'étymologie, *potestas* signifie la capacité de se faire obéir par la fonction institutionnelle. L'autorité renvoie au nom latin *auctoritas* venant du verbe *augere* qui signifie augmenter ; c'est-à-dire la capacité de faire croître et « d'autoriser à ». L'autorité fonde des auteurs de l'autorité. L'*augustus* est une personne qui accroît son autorité par son charisme, donc celui qui est porteur de l'*auctoritas*. Ce terme traduit l'idée d'augmenter l'efficacité d'un acte juridique ou d'un droit. Cette augmentation peut être ajoutée de l'extérieur par une place dans une hiérarchie. Ainsi, l'étymologie de ce mot permet de comprendre sa vraie nature, dans le sens où lorsqu'on manifeste son autorité, on se place d'emblée dans une position supérieure aux personnes qui subissent l'autorité. A l'école, l'enseignant possède une autorité de droit, accordée par les institutions et il « fait autorité » en faisant grandir l'enfant.

Victor Hugo dans son œuvre *Les Misérables*, démontre que « l'autorité globale de quelqu'un provient essentiellement de son pouvoir sur les autres, un pouvoir institutionnel, bien souvent ». Le pouvoir, qu'est ce que c'est ? Le pouvoir à

lui seul a différents sens. Il est donc difficile de se référer seulement à cette définition même si, dans cette œuvre, V. Hugo entend par pouvoir : hiérarchie, imposition, obéissance et domination, et se rapproche donc directement de l'étymologie de l'autorité.

Une seconde référence philosophique nuance l'association d'autorité au pouvoir. En effet Hannah Arendt, dès les années 60 explique que « puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence ». Or, d'après elle, l'autorité ce n'est pas une soumission à laquelle on doit s'assujettir sans réfléchir. Le porteur d'autorité et ceux qui doivent la respecter, doivent établir une réflexion commune avant de l'adopter. On ne peut pas simplement se permettre d'imposer l'autorité, il faut établir un recul qui se fait en se mettant à la place de ceux qui vont devoir la respecter. Réciproquement, il faut aussi réussir à s'interroger sur les raisons pour lesquelles la personne a recours à l'autorité. Le souci est là, et cette notion est en crise, Arendt souhaite, par conséquent, démontrer que la relation d'autorité peut très vite devenir un rapport de domination. En effet, associer autorité et autoritarisme est une erreur qui amène à l'idée qu' « affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. » La majorité peut renvoyer aux professionnels de l'éducation, les enseignants. Lorsque l'enfant entre dans une salle de classe, il peut très vite se sentir prisonnier de « celui qui commande ». Ce ressenti peut venir du fait que l'autorité du professeur est imposée et non discutée. L'enfant se retrouve face à des règles, peut-être différentes de chez lui, il est possible qu'il ne les comprenne pas et donc il peut se sentir obligé de les respecter ou à l'inverse il peut ne pas les respecter et se braquer. Selon la philosophe, la hiérarchie est à admettre mais il faut savoir la faire admettre et ne pas avoir recours simplement au pouvoir car « la relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit (...) » est établie par « la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous les deux ont d'avance leur place fixée. ». En ce sens, la relation éducative fait appel naturellement à l'autorité, mais celle, qui émane en classe n'est pas associée à l'autoritarisme mais à un consentement de l'élève. Il y a une différence entre le statut incarné par l'enseignant et celui de l'élève basé sur la hiérarchie. Elle est légitime

pour l'enseignant et est légitimée par les élèves puisqu'elle s'impose au métier et est accordée par les institutions.

Assurément, le statut du professeur est préétabli, les enfants sont au courant que par sa position, c'est cette personne qui va « commander ». Le fait qu'ils aient conscience de cette hiérarchie permet de comprendre qu'il faut éviter d'abuser de cette place et plutôt s'attacher à établir avec les élèves des règles autour desquelles ils réfléchiront avec le professeur. Il est judicieux de créer une sorte de contrat entre le professeur et les élèves tout en respectant cette hiérarchie, qui, de toute façon s'impose à ce métier.

2. Les différents types d'autorité

Mais comment les professionnels de l'éducation peuvent-ils réussir à assurer cette hiérarchie au sein d'une classe afin que l'autorité s'instaure avec les élèves ?

Bruno Robbes, pédagogue, a différencié **trois conceptions de l'autorité**, donc trois façons d'imposer le statut d'enseignant dans notre société.

L'autorité autoritariste c'est-à-dire l'autorité dans le sens de domination sur l'autre, dans le but d'obtenir l'obéissance des élèves, leurs soumissions. On pourra dire que c'est un pouvoir dur et brut, se rapprochant de l'autorité tel qu'Hugo la définit. On peut citer par exemple, le recours régulier à des punitions excessives, à l'imposition sans discussion. Par conséquent l'échange n'est pas privilégié entre les élèves et l'enseignant.

L'autorité évacuée est plutôt l'inverse de l'autorité autoritariste. En effet, elle se caractérise par l'absence de cadre, de limites, et d'une certaine peur du conflit qui amène une perte de statut de chacun. L'enseignant refuse en quelque sorte l'idée d'exercer l'autorité au sein de sa classe. On a très souvent des connotations péjoratives attribuées à l'autorité, comme « je ne suis pas là pour faire la police ! ». L'enseignant en adoptant cette position se décharge de l'autorité qu'il confie à d'autres. Arendt évoque cela en l'identifiant à un refus, volontaire ou non, d'endosser la responsabilité du monde tel qu'il est.

Nous nous retrouvons donc face à deux conceptions de l'autorité des enseignants, l'une jugée excessive et l'autre absente.

C'est pour cette raison que Robbes expose *l'autorité éducative* comme une nouvelle autorité qui prend en compte quelques caractéristiques des deux conceptions précédentes. Et il lui associe trois sens indissociables ; être autorité (autorité de statut ; *potestas*), avoir de l'autorité (s'autoriser à... dans le but de faire grandir) et faire l'autorité (capacités et compétences de l'enseignant). A cela s'ajoute, une reconnaissance mutuelle entre élèves et enseignant. L'autorité se construit donc en situation et avec les élèves. Il faut éviter tout contresens, l'autorité n'est pas un instrument de pouvoir pour se faire obéir, elle s'impose d'elle-même. Il faut trouver des actions d'autorité qui permettent de ne pas l'imposer de façon autoritaire mais de la faire « partager » aux élèves. La relation éducative est une des solutions possibles à cela. En effet, les élèves reconnaissent directement la légitimité de l'enseignant, ils sont conscients de la hiérarchie. Ils la respectent donc et s'y soumettent naturellement. L'autorité est fondée sur l'asymétrie enseignant-élèves et non une réciprocité des postures. A nous de travailler sur cette capacité de se faire obéir avec le consentement libre de celui qui obéit.

3. Autorité et discipline

L'obéissance renvoie à la discipline. Mais qu'est ce que la discipline ?

Pour Kant, « l'homme est un animal qui a besoin d'un maître ». Selon le philosophe, l'homme est différencié de l'animal car il est discipliné. Certes, la discipline permet de sortir l'homme de sa descendance animale mais l'enseignant n'est pas un dompteur qui a pour but de dresser les élèves. A cela, il est important de comprendre que la discipline permet l'installation d'un cadre, déjà anticipé par les élèves. Leur raison est également stimulée et se développe par l'instruction et l'éducation. Elle est nécessaire à l'autorité du maître. Il en a besoin pour la faire « passer » au sein de la classe.

Alors, comment rendre la discipline accessible aux élèves ?

Tout d'abord, comme nous l'avons vu précédemment, les élèves sont au courant que la classe est un lieu unique dans lequel on doit « bien se comporter ». Or, le comportement exigé, est bien souvent différent selon les années scolaires en fonction du professeur. A ce moment, c'est à lui de faire partager son autorité, dans

le sens, de faire prendre conscience aux élèves de ce qui est négociable ou non négociable. Nous savons que la discipline repose sur son autorité. En effet, le maître arrive dans la classe avec son idée de l'autorité. Il est donc primordiale de l'exposer aux enfants afin qu'ils anticipent sur leur comportement à adopter. Cette anticipation peut éventuellement prendre forme, en cas du non-respect du cadre, des sanctions qui pourraient être prononcées.

En s'appuyant sur les réflexions d'E. Prairat, **la sanction éducative** a trois finalités :

-une finalité politique : la sanction n'est pas une manifestation du pouvoir mais une réaffirmation de la loi. En effet, la classe a des règles de vie, l'école a un règlement, si l'on ne respecte pas une de ces règles, on doit la rappeler pour ne plus l'enfreindre. Ces règles s'imposent à nous et encadrent le lieu où nous sommes, il est donc important que chacun les respecte.

-une finalité éthique : elle rend responsable de ses actes. La sanction doit permettre à l'enfant de réfléchir sur l'acte qu'il a commis, pourquoi ce n'est pas bien ? S'il porte un regard sur celui-ci, il prendra davantage conscience des conséquences et sera donc moins tenté de le recommencer. Cela peut se faire sous forme de questions de type « si un camarade faisait cela que tu dirais-tu ? », « si tous tes camarades faisaient cela, que se passerait-il ? ».

-une finalité psychologique : La sanction marque un coup d'arrêt à un acte, elle limite les pulsions, dans le sens, en reprenant Kant, nous savons que « l'homme est un animal qui a besoin d'un maître ». Plus un enfant est jeune, plus il est nécessaire d'incarner la règle afin d'aller à l'encontre de certaines habitudes qui deviendraient néfastes pour lui-même.

Ces trois finalités sont directement des clés pour conserver un cadre légitime dans la classe. « L'école est un lieu de la socialisation », les enfants ont besoin de limites à leurs envies, ils ont aussi besoin de comprendre pourquoi elles s'imposent à eux... La vie en collectivité nécessite des limites. On ne peut pas toujours faire ce que l'on veut, surtout lorsque l'on est ensemble. Les élèves, dans une classe doivent avoir les mêmes limites afin de se sentir dans le même cadre. « Etre logé à la même enseigne » est pour eux, une base à l'autorité de l'enseignant. Il faut donc que la discipline, passant par les sanctions, soit communiquée aux élèves. Pour cet auteur,

« la classe est plus un lieu de ritualités que de règles ». Les sanctions peuvent devenir des ritualités à partir du moment où elles sont connues mais surtout qu'elles sont légitimes et explicables aux yeux des enfants.

4. Textes réglementaires

La question qui se pose est donc par quels moyens peut-on la rendre légitime ?

Les professionnels de l'éducation doivent d'emblée avoir pris connaissance de la circulaire du 6 juin 1991 qui explicite « qu'aucune sanction ne peut être infligée » aux élèves d'école primaire. Or, il est accordé d'isoler momentanément un enfant sous surveillance, et si le comportement perturbateur persiste en classe, il faut faire appel à l'équipe éducative comme à l'Inspecteur de l'Education Nationale.

La sanction est à l'origine une confirmation faite par l'autorité à l'égard d'un comportement négatif. Le ministère de l'éducation nationale réfute le fait de sanctionner pour sanctionner. Le terme doit être défini de façon judicieuse et approprié au contexte scolaire. La sanction doit rester éducative et légitime, pour cela, elle doit constamment prendre en considération, en s'appuyant sur les réflexions de Prairat, les trois finalités ci-dessus, ainsi que les trois principes qui la fondent. Premièrement, elle porte tout d'abord sur l'acte commis et non sur la personne qui l'a commis, en effet « je suis obligé de te sanctionner car, d'après le règlement, cet acte ne devait pas se faire... ». Deuxièmement, elle doit prendre forme d'une privation et non d'une humiliation. Il ne faut pas oublier que l'élève est face à un groupe, les jugements enfantins peuvent très vite devenir une atteinte à la personne. L'enseignant ne doit en aucun cas y participer. Enfin, la sanction doit s'accompagner d'une possibilité de reconstruction, « ce n'est pas parce que tu as fait cela, que tu seras comme cela ... ». Il faut offrir la possibilité de se « racheter », comme faire ses excuses, réparer un objet cassé, ou refaire son travail...

Donner un sens à la sanction en ayant recours à ces principes permette de la rendre légitime au nom de la loi, de conserver l'autorité de statut et par conséquent le cadre dans la classe et de permettre à l'élève de se construire et d'évoluer.

Créer l'autorité en situation est donc un réel défi pour les enseignants. Les responsables politiques de l'éducation sont conscients du souci que crée l'autorité et se sont penchés davantage sur ce défi.

Depuis 2001, « l'autorité » est redevenue davantage un sujet d'actualité. Plusieurs ministres ont cherché à examiner cette notion qui faisait défaut dans les écoles et qui avait tendance à s'orienter vers une autorité évacuée. X. Darcos et L. Ferry souhaitaient une rapide « restauration de l'autorité à l'école » et « l'instauration d'une pédagogie de l'autorité ».

En effet, L. Ferry dans sa *Lettre à tous ceux qui aiment l'école* (2003) explicite que l'enseignant devrait associer la transmission des savoirs et des sanctions efficaces pour faire passer son autorité, ce qu'on peut traduire par l'instauration d'un cadre ayant un côté utilitariste pour les élèves. L'école est le lieu où l'on apprend mais c'est aussi un lieu où il y a des contraintes.

Entre Mai et Octobre 2004, F. Fillon souhaite une « réaffirmation des valeurs morales et des fonctions statutaires des adultes » notamment l'utilisation plus régulière de punitions. Ce qui engendre de nombreux débats de la part des enseignants, des familles mais aussi des psychologues et des sociologues à propos de la place de l'élève et de la manière de faire des enseignants.

En 2007, X. Darcos rappelle la « nécessité du respect de l'autorité des enseignants par les élèves et les familles », ce qui sous entend qu'il accepte « une posture autoritariste plus conforme à la conjoncture politique ». Ce que L. Châtel, précédent ministre de l'éducation nationale, affirme également, et qui fait écho avec G.de Robien apportant comme réponse ; l'autorité éducative.

5. Retour sur l'autorité éducative

Ces discours politiques, amènent à faire le lien avec la troisième conception de l'autorité de Robbes ainsi qu'aux propos de Meirieu qui la rapproche des « formes d'autorité qui rendent acteur les élèves » (2005).

Rendre acteurs les élèves ? C'est une question significative qu'il faut éclairer. Pour cela, il est nécessaire de préciser d'après J. Piaget qu'un enfant entre 6 et 10

ans (période de l'élémentaire) se trouve dans le stade d'opérations concrètes. Il est capable de raisonner, « de se baser sur des conséquences quantitatives et observables de l'acte » (1932). Son intelligence opératoire prend forme de façon autonome, l'enfant est capable à lui seul de savoir ce qui est bien ou non, ce qui est obligatoire et ce qui ne l'est pas. Cela est aussi mis en avant par P. Rayou qui accorde aux enfants, la réelle capacité de savoir ce qui est légitime ou non. Il faut leur autoriser cette compétence politique, afin de construire avec eux, l'autorité. Comme l'ajoute Piaget, lorsque les enfants reçoivent des consignes de la part des personnes pour lesquelles ils ont du respect, elles deviendront obligatoires. L'enfant a conscience de ses actes et de leurs impacts, à nous, professionnels de l'éducation, de s'appuyer sur cela pour instaurer notre autorité au sein de la classe.

Comme l'a démontré Robbes, l'autorité éducative met en avant la volonté de l'enseignant, porteur des savoirs, d'exercer une influence sur sa classe en reconnaissant ses élèves qui à leur tour le reconnaîtront. De plus, le recul des élèves de 10-11 ans permettra une reconnaissance plus immédiate et des raisonnements plus systématiques sur les attentes de l'enseignant. Ceux qui les prépareront à devenir collégiens.

Nous pouvons ainsi, dire, qu'elle participe activement à la compétence 6 du « socle commun de connaissances et de compétences » dans lequel est exposé ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire afin de réussir sa vie d'écolier, d'individu et de futur citoyen. En effet, il s'agit d'assimiler les règles élémentaires de la vie en société et de les mettre en œuvre dans le cadre scolaire. L'élève acquiert donc des repères qu'il réutilisera tout au long de sa vie puisqu'il y sera constamment confronté.

De ce fait, l'enseignant en est l'investigateur et le garant. C'est par son autorité qu'il va pouvoir le réussir, se pose alors une complexité. L'autorité met en jeu les valeurs et la volonté de l'enseignant, c'est-à-dire l'image qu'il souhaite refléter auprès des élèves mais aussi des familles et des collègues, durant le temps scolaire...L'autorité n'est pas un savoir disciplinaire, appartenant au domaine scientifique où une certaine véracité est présente. Ce n'est donc pas un apprentissage comme les autres.

B. L'autorité : qualité ou compétence professionnelle ?

L'autorité est, certes, un savoir différent et unique mais « la véritable autorité est celle qui permet de faire ensemble », telle est l'idée de Meirieu (2005). « Faire ensemble » est peut-être la solution, mais comment réussir à bien faire ensemble ? Cette question renvoie à l'idée de comprendre si l'autorité est innée c'est-à-dire propre à l'individu, dans ce cas elle ne peut pas se développer, ou si la formation et les expériences peuvent agir sur ses manifestations et les faire évoluer au fil du temps.

1. L'autorité, une compétence en situation ?

Robbes pense que « l'autorité de l'enseignant n'est pas naturelle », croire qu'elle l'est, c'est d'emblée faire fausse route. En effet, toute personne a de l'autorité, mais l'autorité à l'école ne peut pas être dissociée des élèves. Cette autorité innée ne doit pas être figée et doit être ajustée avec les élèves.

L'autorité éducative est donc, selon Robbes, une réponse complexe aux questionnements de « comment l'autorité peut et doit s'exercer aujourd'hui ? ».

Rappelons que l'autorité éducative est pour cet auteur « une relation statutairement asymétrique [il y a des statuts différents] dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. » (2006).

En cela, nous comprenons bien que les élèves, comme cela a été vu précédemment, sont au courant du statut de l'enseignant au sein de la classe. Néanmoins, ils savent qu'en tant qu'acteur central dans la classe, il est porteur des savoirs, c'est grâce à lui que les élèves apprennent. Ils en sont conscients et par le biais des connaissances de l'enseignant certaines règles de l'autorité peuvent en découler naturellement. Effectivement, si le professeur fait comprendre au préalable qu'il a besoin d'un cadre pour faire partager ses connaissances, et si les élèves ne le respectent pas, il ne pourra faire son cours correctement et ils n'apprendront donc pas comme ils le devraient. De plus, il est nécessaire d'ajouter que l'enseignant a besoin des élèves, car il est important d'avoir un retour de leur part, il les rend donc

acteurs de leur apprentissage. L'autorité, dans ce cas, est partagée à partir d'une base commune : les savoirs.

La pédagogue C. Costa (2002) confirme cet avis ; l'autorité n'est pas acquise directement, et que pour la légitimer il faut qu'elle se construise et même se co-construise avec les élèves, donc en situation de classe. « C'est ainsi que l'identité professionnelle du professeur s'élabore, une identité en construction continue, jamais achevée, dépendant aussi du regard des élèves ». La communication, la discussion, l'échange sont des termes à associer directement avec l'autorité au sein de la classe. On ne peut concevoir qu'une réelle autorité s'instaure sans cela.

G. De Robien, pense également que « l'autorité n'est pas innée, cela s'acquiert ». Il trouve urgent de préparer les enseignants à élargir leur conception de l'autorité et de ne pas, en quelque sorte la définir indépendamment des élèves. « La réciprocité des processus de légitimation de l'autorité mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité ».

De plus, d'après le bulletin officiel du 22 Juillet 2010, reprenant l'arrêté du 19 décembre 2006, la première compétence professionnelle pour exercer le métier de professeur des écoles est « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». L'éthique et la responsabilité renvoient à la façon de faire de l'enseignant. Il peut exercer son autorité à sa manière. Mais il faut aussi savoir, comme le souligne Robbes, que tous les comportements ne peuvent être prévisibles et anticipés. Aborder l'autorité à l'IUFM est nécessaire mais il faut réussir à prendre du recul et être conscient que c'est par la pratique que l'on apprendra davantage. L'autorité ce n'est pas comme les connaissances, ça ne s'apprend essentiellement qu'en pratiquant. Il est important d'y réfléchir et de se positionner mais les « principes sont indispensables à l'action pédagogique ». Croire qu'une seule recette est applicable c'est s'enfermer dans une pédagogie qui peut porter préjudice pour la suite.

En résumé, on peut dire, en s'appuyant toujours sur les propos de Robbes, que toute personne a de l'autorité. On peut soulever le fait qu'il y a directement dans

une classe une différence intrinsèque entre l'adulte et l'enfant, c'est la porte d'entrée de l'autorité au sein d'une classe. Les élèves sont conscients de cette asymétrie de statut comme le souligne Arendt. Mais chaque personne est différente et n'a donc pas la même manière de l'appréhender. Celle-ci prend réellement forme une fois entrée dans une classe. Il faut la mettre en pratique pour la tester et l'ajuster si nécessaire.

2. L'autorité, un réel investissement en classe

Meirieu pense que l'enseignant doit « investir son autorité » en créant des « projets » (2005). Le terme projet sous entend le groupe-classe, ce qui renvoie à l'idée de « faire ensemble » face à sujet commun. L'enseignant a, certes, une autorité qui lui est propre mais c'est en mettant en place au sein de la classe des projets partagés, qu'elle va prendre une réelle importance. L'enseignant a besoin des élèves pour établir son autorité. Il est donc important de s'intéresser à l'autorité du côté des élèves.

Cet investissement est possible, dès lors qu'on ne fige pas l'autorité et que l'on porte un regard sur celle-ci. En effet, chaque personne a sa propre **représentation** de l'autorité. D'après E. Morin « la représentation est une synthèse cognitive dotée de qualités de globalité, de cohérence, de stabilité. Elle est obtenue par un processus de construction basée sur l'action du réel de nos sens et sur notre mémoire. ». De ce fait, nous comprenons bien que chacun, a une façon de « se représenter » les choses.

D'après A. Jorro, un enseignant guide son activité professionnelle en fonction des représentations sociales qu'il a du métier. Il reproduit en quelque sorte ce qu'il a vécu, et c'est à partir de celui-ci que son code de valeurs s'est établi. « Le geste fait l'homme », subséquemment l'enseignant manifeste constamment des gestes professionnels, dont les élèves sont les premiers récepteurs. Ils ont tendance, à partir d'images personnelles, de savoir-faire incorporés, pour mener leur pratique pédagogique. Puis, ils doivent l'adapter au contexte dans lequel ils se trouvent. Chaque geste possède une puissance symbolique, propre à chaque enseignant, appartenant à son code de valeurs, qui, oriente sa façon d'être et de se conduire dans la classe. Il existe, donc, une interdépendance entre la technicité de

l'enseignant et ses valeurs, formant ainsi les gestes du métier. Les représentations sont forcément guidées par cela sachant qu'elles se construisent sur une base de réel donc de vécu.

L'autorité est une notion complexe comme nous pouvons le constater, la représentation que l'on s'en fait est donc tout aussi complexe et unique en tout genre.

Cependant, avoir un regard sur son autorité, se positionner, savoir ce que l'on veut ou non, permet de cheminer notre façon de faire sur le terrain. Avoir un recul sur sa représentation du départ et se remettre en question dans ce métier, où nous sommes constamment confrontés à l'humain est un des moyens de réussite. Si l'on part, « tête baissée » avec ses idées et que l'on ne réussit pas à ensuite prendre de la distance et s'analyser, ceci biaisera la prise de conscience d'éventuels soucis rencontrés dans la classe. Si nos représentations sont en congruence avec nos actions de l'autorité, dans un contexte spécifique : la classe, ceci permettra des ajustements naturels et cohérents avec le climat disciplinaire de la classe. Le métier d'apprenant consiste, en partie, à apprendre aux élèves un regard et une prise de recul ; « Pourquoi as-tu fait ça ? Pourquoi as-tu répondu de la sorte ? Qu'as-tu retenu de la leçon ? »

Pourquoi, nous, enseignants, d'un point de vue de l'éthique professionnelle, montrerions-nous pas l'exemple, en commençant par une analyse personnelle, un « pourquoi » sur sa façon de faire ?

D'après D. Moreau, la liberté pédagogique permet une menée d'autorité tout à fait singulière. Il peut donc être intéressant d'introduire une « requête générale d'éthicité » au sein de la classe en se mettant à la place de l'élève dans le but de favoriser au maximum l'instauration du cadre et de la discipline dont l'autorité découlera.

C. L'autorité du côté des élèves

On ne peut pas s'intéresser à l'autorité dans les écoles sans prendre en compte les élèves. En effet, pourquoi est-elle nécessaire ? Comment la vivent-ils ? Quelle l'autorité peut leur convenir ?

1. Pourquoi l'autorité est-elle nécessaire aux élèves ?

En se basant sur les propos de Kant, et en citant D. Marcelli, l'autorité est « un principe fondateur de l'humain » (2003). En effet l'autorité permet de différencier l'homme de l'animal. Les contraintes et les limites permettent à l'enfant de se socialiser et d'accéder au savoir et à la culture. L'auteur associe l'autorité au principe d'humanisation. S'humaniser c'est évoluer et grandir dans un cadre instauré. Ce cadre est posé par l'enseignant et les élèves doivent l'identifier dès le départ pour participer à sa création. Les élèves en ont besoin, il faut en tant qu'enseignant ne pas l'oublier.

Ce cadre ne se construit pas seul mais avec les élèves. Pour Meirieu « la véritable autorité ne se reconstruira que si les adultes savent montrer que ce qu'ils imposent aux jeunes leur permet de grandir et de réussir leur vie » (2005). Il ne suffit pas d'instaurer un cadre mais de discuter au préalable de l'intérêt de ce cadre. Pourquoi au sein de la classe est-il nécessaire ? L'autorité doit avoir un but, on ne peut pas l'imposer sans comprendre les raisons pour lesquelles elle doit être présente. L'enseignant doit être capable de rendre accessible cette autorité à ses élèves afin qu'ils comprennent son existence. Pour cela, il faut que l'autorité soit porteuse de sens. Effectivement, qui dit autorité dit frustrations et concessions mais pour la suite, elle permet d'atteindre des objectifs et d'évoluer dans sa vie future. La sanction éducative, tant qu'elle reste légitime et qu'elle est connue par les enfants, fait sens également au sein de la classe, tout comme elle contribue à son bon fonctionnement

Les enfants sont tout à fait capables de comprendre que sans contraintes on ne peut pas être totalement efficace. Il faut leur accorder cette compétence et ne pas les sous estimer en les prenant de trop haut et en abusant du statut hiérarchique d'enseignant. Il convient mieux de participer à l'acquisition de la compétence 6 du socle commun, l'élève est un citoyen en devenir, comme nous avons déjà pu l'aborder précédemment, tout en favorisant également la compétence 7, l'autonomie et l'initiative. En l'occurrence, ces deux compétences s'acquièrent tout au long de la scolarité et même de la vie. Chaque temps scolaire peut contribuer à son acquisition.

Il faut offrir à l'élève les moyens de s'adapter, en le guidant, puis seul, aux évolutions de la vie, à commencer par celle vécue dans la classe.

On peut alors se demander de quelles façons, les enseignants peuvent-ils s'y prendre ?

2. Instauration d'un cadre pour l'autorité en classe

L'instauration d'un cadre est primordial pour les élèves surtout si celui-ci est créé avec eux. La communication est donc à favoriser au sein de la classe, sachant que chaque enfant vient d'un environnement familial différent. En effet, chez eux, ils n'ont pas les mêmes règles. Lorsqu'ils arrivent en classe, ils sont tous confrontés à la vie en collectivité. Nous savons qu'aujourd'hui il y a une montée considérable de l'individualisme dans notre société, mais il faut au maximum tenter de le diminuer au sein de la classe.

M.Tozzi, parle « d'autorité démocratique » à l'école. En effet, il fait le constat que la démocratie est en train de « ronger l'autorité ». Nous nous orientons de plus en plus vers l'autonomisation et la responsabilisation à l'école, qui contredisent de plus en plus le principe de l'autorité hiérarchique. Or, l'école reste un lieu d'apprentissage universel, qui s'impose à tous. Les élèves y, sont tous confrontés et cela est non négociable. Selon lui, le meilleur moyen de maintenir l'autorité au sein de la classe malgré la tendance de la société c'est « le rapport dogmatique au savoir et un rapport coopératif à la loi ». L'enseignant est le représentant du savoir et de l'autorité mais ils ne sont pas figés. Les élèves ont leur place.

Pour les élèves, collaborer ensemble autour des règles de vie de classe sous entend les rendre responsables. Ils y participent et s'ils décident de s'y opposer ils en assumeront les conséquences. La confiance semble être ce qu'il faut réussir à mettre en avant afin que les élèves ne souhaitent pas la trahir. Je me souviendrai toujours de l'impact de la phrase de mon enseignante de CM2 « j'ai confiance en toi alors ne me déçois pas ».

Selon D. Jasmin « on peut partager une partie de son pouvoir avec les enfants, qui apprendront graduellement à l'exercer » (2004). La confiance peut s'établir à partir de cela. Il est important, du point de vue de l'enfant, de ne pas trop imposer son autorité et de créer une place pour les laisser y participer.

Enfin, il est nécessaire d'avoir la même loi pour tous. Les enseignants sont aussi assujettis et soumis à des règles impersonnelles. Il est important de le faire comprendre aux élèves afin qu'ils prennent conscience que toutes personnes a des devoirs mais aussi des droits.

Ce sont des valeurs à instaurer au sein de la classe. Cela peut nous paraître naturel mais ce n'est plus forcément le cas à notre époque.

D. Problématique et hypothèses

Pour résumer, je retiendrai que l'autorité est un mot polysémique qu'il convient de s'approprier avant même d'essayer de l'imposer. La posture d'enseignant implique l'autorité au sein de la classe. Celle-ci s'impose à nous, afin de mener la classe, elle fait partie du métier. Les représentations de l'autorité divergent et c'est en cela qu'il est nécessaire d'avoir un regard sur ses menées d'autorité.

Ce n'est peut être pas un savoir à apprendre mais c'est un savoir-faire à maîtriser et à contrôler en tant qu'enseignant tout en conservant la participation des élèves.

La question de recherche était initialement « Comment installer une l'autorité, au sein de la classe, dite « acceptée » par les élèves sans compromettre l'autorité de statut de l'enseignant ? ».

L'enseignant entre en classe avec une posture à tenir et ses représentations. L'autorité en fait partie et une tenue de classe en son absence n'est pas envisageable et, n'est ni celle attendue par le ministère de l'éducation, et ni celle présentée en formation. L'objectif est de discuter autour de cette notion qui, aujourd'hui, est sujette à de nombreux débats. Pour ensuite « l'installer » et la créer avec l'aide des élèves, autour de règles qui seront explicitées, dans le but d'être respectées tout au long de l'année. En l'occurrence, il est important d'avoir un regard critique et personnel sur sa façon de mener son autorité, au sein de la classe. Confronter sa représentation du départ et celle mise en œuvre réellement dans la classe est un des moyens de l'ajuster, en prenant naturellement l'avis des élèves. En effet, revoir sa façon de faire en classe par rapport aux prévisions du départ, permet

ou non de se rendre compte s'il y a adéquation ou inadéquation dans ses actions de l'autorité. Ainsi, l'autorité n'est pas acceptée par les élèves mais comprise et légitime à leurs yeux pour mieux la vivre.

Par conséquent ma problématique est « **Les représentations qu'un enseignant a de l'exercice de son autorité, par rapport aux différents types d'autorité recensés par la recherche, sont-elles en adéquation avec sa façon de l'exercer en classe ?** ».

Ainsi, les hypothèses que je me propose de tester sont alors :

1. Les représentations qu'un enseignant a de son autorité ne correspondent pas forcément à la façon dont il l'exerce.

2. Le cadre sera davantage accepté et respecté sur du long terme, par les élèves, si le regard qu'un enseignant porte sur son autorité est cohérent avec la façon dont il l'exerce.

II. Méthodologie

A. Réflexion personnelle

Suite aux stages effectués en Licence 3 puis en Master, je remarque très vite, lorsque je reprends mes notes de stages, que mon regard se centre, dans un premier temps, sur la posture de l'enseignant en classe et notamment sur son autorité et donc sur le cadre instauré. Effectivement, je pense que c'est le point de départ d'une observation qui peut aider de manière judicieuse la compréhension d'un fonctionnement de classe. Pour observer cette posture, je me base instinctivement sur plusieurs pistes linguistiques. Premièrement, je tente d'observer *la communication entre les élèves et l'enseignant*, et deuxièmement, *l'attitude qu'adopte le groupe-classe face à l'enseignant*. En effet, quand l'enseignant parle, comment se comportent les élèves ? Quand un élève parle comment le groupe agit-il ? A quels moments l'enseignant hausse le ton (s'il le fait) et quelles sont les réactions des élèves ? Troisièmement, je m'intéresse à *l'atmosphère générale de la classe* qui découle de la relation enseignant-élève. Je trouve que celle-ci est très vite ressentie lorsqu'on entre dans une classe.

Après avoir observé ces trois points, je me concentre sur les outils utilisés au sein du cadre instauré. Par exemple, je retiendrai, un tableau « respect des règles de classe » où le prénom des élèves est inscrit, chaque colonne correspond à une règle de vie. Toutes les règles sont écrites à côté du tableau. Des bâtons sont inscrits dès lors que l'enfant ne respecte pas cette règle et, à la fin de chaque semaine, un bilan du respect des règles de classe, réalisé par l'enseignant, est rendu d'abord à l'élève, puis aux parents sur le cahier de liaison. Mais aussi le tableau « des responsables » où quelques enfants, chaque semaine, ont des responsabilités (la cantine, la date, le rangement bibliothèque, la distribution du matériel...). Je pense qu'observer l'organisation matérielle et l'instauration de rituels qui régissent la classe, permet une meilleure compréhension des constats faits en premier lieu (la communication entre les élèves et l'enseignant, l'attitude du groupe-classe face à l'enseignant et l'atmosphère générale de la classe).

Enfin, je me centre précisément sur la parole de l'enseignant à propos de son autorité c'est-à-dire sur la représentation personnelle qu'il en a.

B. « Parole de l'autorité »

Afin de creuser mes constations, lors de mes stages, et de répondre aux questions que je me pose, nous allons nous intéresser de façon plus précise aux éléments observables de l'autorité.

1. Dispositifs pédagogiques

Tout d'abord, Robbes s'attache à mettre en évidence des dispositifs pédagogiques qui concernent la mise en œuvre d'une autorité en classe, reconnue par les élèves. En effet il est intéressant de se pencher d'un peu plus près sur « les paroles signifiant à l'élève l'asymétrie des positions, la distinction entre la loi sociale et la « loi » du quartier ou de la maison, le refus explicite de jouer certains rôles ». Cet auteur ajoute qu'il faut « accueillir l'élève, lui faire sa place - singulière parmi les autres - lui permettre d'exister tel qu'il est, comme il est [...] » c'est-à-dire « lui permettre d'accéder à cette position d'auteur de lui-même. » (2006)

En se basant sur ces propos, une première piste d'observation se construit. A travers ses paroles, de quelle manière l'enseignant impose-t-il son statut institutionnel, comment fait-t-il prendre conscience que l'école est un lieu différent de chez soi, et comment fait-t-il en sorte de ne pas prendre une position trop importante au sein de la classe afin de favoriser l'implication des élèves et la résolution de problèmes par ces derniers ? D'un côté plus matériel, de quelle façon, l'enseignant a-t-il imposé l'autorité dans sa classe afin que tous ses élèves se sentent à leur place et en soient responsables ? Effectivement, ces dispositifs de base peuvent sous-entendre du côté des élèves : « je suis ici en tant qu'élève, j'ai ma place et j'en suis responsable, il faut donc que je respecte des règles pour la conserver au sein de la classe. »

2. La communication verbale

L'autorité de l'enseignant s'instaure, en grande partie, à travers la communication verbale avec les élèves. D'après C. Kebrat-Orecchioni, il est important de retenir que la communication verbale se traduit par :

Émetteur → Modèle de production = encodage → message → décodage = Modèle d'interprétation → **récepteur**

Que ce soit l'enseignant ou l'élève l'émetteur, il faut savoir qu'on ne peut pas émettre un message sans prendre en compte son récepteur et donc son interprétation. La mesure et la clarté des paroles sont nécessaires au sein d'une classe afin d'éviter des incompréhensions dans une interaction.

Selon R. Vion, « Appréhender l'interaction en termes d'activités, et donc d'action, nous situe d'entrée sur le terrain de la stratégie [...] » (1992). En effet, lorsque l'enseignant se retrouve face à ses élèves, ses paroles envers les enfants sont d'emblée des paroles qui suscitent une action sur eux. L'autorité de l'enseignant, se fait essentiellement, une fois le cadre de vie étudié, par la parole. L'enseignant est de façon permanente, en interaction directe avec les enfants. Sa façon de parler ne peut pas être prévisible, il peut anticiper mais il ne peut pas prévoir comment l'interaction se passera réellement en classe, dans le sens où « [...] la stratégie se décide sur le terrain en fonction de la dynamique particulière à l'échange. » (*Ibid.*) En cela, il faut comprendre que l'autorité de l'enseignant ne peut donc pas être commune à plusieurs classes mais elle est unique au sein d'une classe. Il faudra donc, sur le terrain identifier les « stratégies » de chaque enseignant face à son groupe-classe.

Comment peut-on aiguiller l'identification de celles-ci ?

Pour cela, il faut « Réfléchir sur les modes de communication internes à la classe » (Luciano-Bret, 1991).

Selon la CGE (ChanGement pour l'Égalité), il est nécessaire de retenir certains dispositifs qui prennent du sens par l'intermédiaire de la parole. Ceux-ci s'installent à l'intérieur de la classe et appartiennent à un mode de communication de la classe employé par l'enseignant.

- Définir les règles, les contrats et les sanctions. En effet lorsque tel ou tel enfant ne respecte pas une règle, quel langage l'enseignant emploie-t-il pour faire prendre conscience de l'erreur ? J. Salomé explique que « Sanctionner c'est faire preuve d'autorité en confrontant l'enfant à la réalité qui l'entoure. Punir c'est faire preuve de pouvoir et de puissance, en plaçant l'enfant dans l'impuissance et la soumission. » (1995). Cet élément fait partie de l'autorité et il est nécessaire de s'y intéresser.

- Une construction liée au contexte de la classe : comment l'enseignant gère les changements d'apprentissage ? Quelles sont les transitions ? La confiance avec les enfants reste-t-elle présente ?

- Motiver et donner du sens : quelle est la méthode de l'enseignant ?

- Accepter de rencontrer l'autre sur son terrain : l'enseignant est face à plusieurs individus dans sa classe, de quelle façon introduit-il l'écoute et l'accompagnement de chaque enfant mais aussi du groupe ?

- Prendre sa place d'adulte dans le sens dire « je » : il faut « habiter son rôle d'autorité », prendre telle décision car j'y ai réfléchi et je suis conscient de ce que cela va engendrer et par conséquent je l'assume entièrement.

- La place des moments de parole et des médiations au sein de la classe.

C. Protocole

1. Déroulement général

Une première prise de contact téléphonique avec les deux écoles a eu lieu mi-novembre. Ce sont deux écoles situées en milieu rural. L'une est l'école où j'ai réalisé, en Licence, un stage.

Puis, les entretiens avec les enseignants et la première partie de l'observation ont eu lieu début décembre. Nous appellerons les deux classes : classe de TB et classe de MB. C'est à ce moment que furent transmises les autorisations d'enregistrement sonore.

Des entretiens téléphoniques ont été réalisés, en janvier, avec les enseignants pour la préparation des entretiens.

Enfin, quelques semaines après, ont suivi, les entretiens avec les élèves et la deuxième partie de l'observation.

La priorité concerne les entretiens. Les observations ont été une aide et servaient d'appui pour la conception des questionnaires ainsi que pour l'analyse des données.

2. Plan d'observation

La méthode choisie est celle de l'observation directe afin de mener des entretiens de deux types, les enseignants et les élèves. C'est un premier contact avec le milieu, en guise de pré-enquête pour établir les questionnaires.

En nous appuyant sur l'ouvrage d'A-M Arborio et P. Fournier, nous allons présenter les deux terrains d'enquête sur lesquelles nous menons le protocole.

Tout d'abord, en ce qui concerne « **la construction de l'objet** » que nous allons observer, nous réalisons celle-ci dans deux écoles de milieu rural. L'école forme un endroit « délimité » et « convergent d'interactions ».

Le lieu global étant défini, nous avons ensuite centré l'enquête sur un endroit plus restreint ; la classe c'est-à-dire le « sous-lieu » de l'école où les élèves sont regroupés en fonction du niveau scolaire face à un enseignant. On retrouve donc un groupe-classe formant un cadre qui lui est propre. Chaque classe délimite son groupe (enseignant et élèves) ayant son matériel, son fonctionnement, sa méthode de travail, ses règles de vie et ses ritualités...Cela est encadré par l'adulte ; l'enseignant, tenu par le biais de la communication. L'autorité d'un enseignant se constate sur le terrain (dans sa classe) et de manière diffuse, le résultat est donc « impalpable »

Néanmoins, comme nous pouvons le constater, dans la partie théorique mais aussi dans la partie « la parole de l'autorité », l'autorité peut être observée et observable.

Concernant **la temporalité**, il faut savoir que la découverte du lieu ne se fait pas comme cela, surtout lorsque nous sommes face à des enfants. D'après l'ouvrage

d'appui, « le temps d'observation doit être assez long pour que le réel ait le temps de se présenter » (mi-novembre à mi-janvier). Les lieux et certaines des personnes concernées, étaient déjà connues. Néanmoins, afin que le cadre soit déjà défini et bien installé au sein de la classe, nous avons commencé le protocole mi-novembre. En effet, les élèves et l'enseignant ont déjà parcouru un bout de chemin ensemble. L'autorité étant l'objet de la recherche, elle se manifeste, certes, dès le début de l'année mais elle ne s'installe qu'au fur et à mesure du temps et par la découverte mutuelle de l'enseignant et des élèves, tout comme des élèves entre eux.

Tout en se basant sur le même ouvrage, **l'entrée sur le terrain**, s'est déployée, dans un premier temps, en adoptant une posture « d'observateur incognito » pour les élèves. En effet, la première menée de l'entretien avec l'enseignant, s'est déroulée avant la pause déjeuner ou à la fin de la journée. La venue dans la classe s'est faite, comme n'importe quel intervenant souhaitant voir l'enseignant. Ensuite, avec la manière du « comme si » (par exemple ; durant la recherche dans un manuel), les observations ont eu lieu en utilisant cet alibi. Puis, c'est en adoptant la posture inverse, c'est-à-dire celle de « l'observateur à découvert » que s'est déroulé le second temps. Cette deuxième observation s'est faite juste après les entretiens avec les élèves. La personne était déjà « identifiée ». De plus, l'enseignant de chaque classe, avait donné à remplir les autorisations d'enregistrements sonores, en expliquant vaguement en quoi cela consistait. .

La présentation du « moi » fut brève et neutre (prénom-étude-travail à réaliser...) et suivie par l'explication de l'objectif global du questionnaire auquel les élèves allaient prendre le temps de répondre

Du côté des enseignants, c'est une posture « d'observateur à découvert dès le début » qui fut adoptée.

Afin de maximiser les observations, nous avons eu recours régulièrement à des questions spontanées auprès des deux enseignants.

Dans le but de collecter les pratiques sociales du terrain, l'attention fut portée sur le cadre matériel en observant comment était organisée la classe. Ensuite, les ressources et les interactions des acteurs au sein de la classe (enseignant et élèves)

ont été observées, en passant par leur occupation de l'espace et du temps réciproque.

Après chaque passage sur le terrain, les moments-clés étaient notés sur le « cahier de bord » du mémoire. Sachant que les deux observations se sont déroulées à la suite, je les comparais systématiquement, ce qui a permis une prise de note plus efficace.

A partir de la première observation, le questionnaire fut réalisé, puis à partir de la seconde, certains points ont été justifiés ou nuancés.

3. Les questionnaires

Suite à la première observation, c'est **un entretien compréhensif** qui fut réalisé en se basant sur des questions générales aux deux enseignants puis auprès de seize élèves.

Pour cerner de manière précise, cette méthode d'enquête, nous nous basons également sur l'ouvrage du sociologue J-C Kaufmann.

Commençons par la définition donnée, l'entretien est une « méthode économique et facile, il suffit d'avoir un petit magnétophone, un peu d'audace pour frapper aux portes, de nouer la conversation autour d'un groupe de questions, puis de savoir tirer du « matériau » recueilli des éléments d'information et d'illustration des idées que l'on développe (...) ».

L'entretien compréhensif s'appuie sur « la technique habituelle de l'entretien semi-directif ». En effet, tout en partant de la partie théorique dans laquelle ont émergé la problématique et les hypothèses, la façon de penser et la réflexion se sont orientées vers de nombreuses questions autour de l'autorité. Celle-ci est, je le rappelle « Les représentations qu'un enseignant a de l'exercice de son autorité, par rapport aux différents types d'autorité recensés par la recherche, sont-elles en adéquation avec sa façon de l'exercer en classe ? ». Une nécessité de laisser une manœuvre aux personnes interrogées s'est présentée afin d'ouvrir certains points éventuels.

Pourquoi avoir adopté ce type d'entretien ? La classe est un terrain observable en tout genre dans lequel les futurs enseignants seront quotidiennement

confrontés. L'entretien compréhensif a « l'ambition de se situer dans cette perspective, de proposer une combinaison intime entre le travail de terrain et la fabrication concrète de la théorie. ». La corrélation entre l'observation du terrain et les propos recueillis de différents acteurs (enseignant et élèves), permette une compréhension plus concise pour la suite, notamment lorsqu'on a conscience que la théorie prend réellement sens sur le terrain concerné.

Le thème est l'autorité, plus précisément les représentations de l'autorité, du côté des enseignants et du côté des élèves.

La limitation et l'adaptation des questions se sont faites en laissant une liberté aux personnes interrogées, dans le sens de se situer dans une interaction guidée mais spontanée et non seulement dans les « questions-réponses ». Ainsi une dynamique de conversation est enclenchée tout en restant dans le sujet, recentrer s'il le faut à partir des questions souples préétablies.

Les questions : l'entretien des deux enseignants s'est déroulé autour de quatre questions en partant de l'abstraction du thème pour aller à la concrétisation de celui-ci (les actes) :

- Qu'est ce que l'autorité ?
- Pourquoi est-elle nécessaire au sein de la classe ?
- Comment faites-vous preuve d'autorité ?
- Que pensez-vous des sanctions et comment y avez-vous recours ?

L'autre type d'entretien, a eu lieu auprès d'un panel choisi finement, avec chaque enseignant, de seize élèves (huit de chaque classe). Avant l'entretien, a été donné, une explication aux enfants, sur l'intérêt du questionnaire, par exemple : « il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses », « il n'y a que moi qui écouterai cet entretien » ainsi la discrétion et la confiance de ces enregistrements sont évoqués. Il semblait important de prendre ce temps pour chacun des enfants étant donné qu'ils ont dû « juger » leur enseignant et la classe, et interpréter leur ressenti au sein de la classe (le lieu dans lequel ils passent une grande partie de leur temps). Selon le

sociologue, il est nécessaire de paraître comme un « étranger, un anonyme, à qui on peut tout dire (...) ».

Suite de six questions :

- Qu'est ce que tu n'as pas le droit et le droit de faire dans la classe ?
- Quelles sont les règles de comportement à respecter dans la classe ?
- Aborder le cadre de l'autorité qui régit la classe au quotidien en débutant par ce qui limite leurs actes.
- Que se passe t-il quand un élève ne respecte pas les règles ?
- Quelles sont les punitions ?
- Discuter autour des conséquences de leurs actes en cas du non respect du cadre, les manifestations de l'autorité de l'enseignant.
- D'après toi, pourquoi faut-il obéir au maître/à la maîtresse ?
- Accéder aux fondations de l'autorité de l'enseignant
- Dirais-tu qu'il/elle est sévère en classe ?
- Accéder à la représentation de l'autorité (l'associe t-il à de la sévérité ?)

Comme c'est un entretien auprès d'enfants, il fallait prévoir d'éventuelles relances, des pistes afin de les aiguiller...

Conduite des entretiens : les entretiens ont pris forme d'une « conversation ». En effet, les questions étaient connues et non lues. D'après Kaufmann, le but de l'entretien compréhensif est « de briser » la hiérarchie entre l'enquêteur et l'enquêté. Ainsi en conversant sans papier formel sous les yeux, l'enquête prend forme d'une interaction banale bien qu'elle n'en soit pas une.

De plus, la posture, les gestes, l'acquiescement, les demandes de relances ou de justifications ont permis d'orienter l'enquêteur là où nous le souhaitions et d'aller en profondeur sur les données recueillies. Le feed-back est ainsi présent, l'entretien passe de manière plus rapide pour la personne interrogée, notamment pour les élèves. Une attention particulière fut portée afin de ne pas l'interrompre sachant que la sélection pourrait être faite dans la compilation des recueils.

Lors des prises de paroles au sein de réponses, il fallait s'engager à conserver une neutralité, par exemple, après deux élèves de la classe de MB, nous nous

attendions à ce que les autres élèves parlent de l'outil utilisé par l'enseignante, mais il fallait faire comme si, justement on ne le connaissais pas, afin de pouvoir comparer leurs points de vue. Il était important d'opter une attitude laissant transparaître la curiosité, comme le cite Kaufmann « Pour l'informateur, l'enquêteur idéal est un personnage étonnant. ». Cette posture a bien fonctionné auprès des enfants, qui comme nous le savons, apprécient que l'on éveille leur curiosité mais aussi qu'ils nourrissent la nôtre.

Pour terminer ce point, nous allons résumer, de façon générale, ce qui a différé entre ce qui était prévu et ce qui s'est réellement passé.

Tout d'abord, nous pouvons très rapidement nous rendre compte que mener un entretien demande un effort cognitif important. En effet, il faut être vigilant à mettre l'informateur à l'aise, tout en restant concentré sur les objectifs et être apte à relancer, rassurer et demander des précisions nécessaires.

Concernant les entretiens auprès des enfants, nous pouvons faire le constat que les « blancs » peuvent être perturbants et que l'on est tenté de les combler dès qu'il y en avait, par conséquent on peut très vite prendre conscience que lors de la transcription, le débit de parole est souvent intensifié. Cela a peut être gêné les élèves lors de la l'entretien (blocage, intimidation ...). Le vocabulaire était quelque fois, moins adapté à celui des enfants. Il était nécessaire d'ajouter quelques explications, qui pouvaient éloigner du sujet principal, comme une perte d'attention de la part des élèves.

Enfin, lors des entretiens des enseignants, le temps n'a pas été forcément facile à gérer, les deux professionnels de l'éducation ont de l'ancienneté dans le métier d'enseignant, les interactions ont donc été riches. Il fallait donc parfois recentrer vers les objectifs visés.

4. Les personnes interrogées

a) Les enseignants

Nous avons réalisé les entretiens auprès de deux enseignants, de sexes opposés ; Thierry. B (54ans) et Myriam. B (41ans). Ils présentent donc une

ancienneté dans le métier et font preuve d'une gestion de classe régissant d'habitudes naturelles.

Voici les deux parcours professionnels des enseignants:

Thierry. B (TB) : Obtention du Bac en 1977, Ecole normale (IUFM) d'Orléans de septembre 1977 à juin 1979. Nommé en septembre 1979 à Marcilly en Vilette pour un an en CE2 puis deux ans en coopération en Ethiopie (Alliance Française). Retour en France, nommé à l'école où il exerce aujourd'hui, depuis 1982. Actuellement, TB fait office de directeur par intérim

Myriam. B (MB) : Obtention d'une licence de lettres modernes et deux années d'IUFM. CP (deux ans à Châlette-sur-Loing), CM1 (deux ans à Bellegarde), CE1 (un an à Bellegarde), CM1 et parfois CE2-CM1 ou CM1-CM2, depuis 2001 soit onze ans à l'école où elle exerce aujourd'hui.

Statut aujourd'hui : enseignant et maître d'accueil titulaire du CAFIPEMPF

b) Les élèves

L'observation et les entretiens se sont fait auprès d'élèves de CM1 puisque c'est vers 8-10 ans, qu'ils ressentent davantage le besoin d'évoluer. En effet, J. Piaget (1992) met en avant le fait qu'à cet âge, les enfants ne se contentent plus d'une logique concrète, ils essaient d'établir des hypothèses, des raisonnements afin de mieux appréhender le monde et l'entrée au collège, où l'autonomie sera davantage nécessaire.

De plus, d'après Kohlberg, il démontre qu'à cet âge, les actions des enfants correspondent encore aux besoins du « moi », mais que les perspectives d'autrui commencent à être prises en considération. Ils se libèrent de plus en plus des contraintes externes en prenant conscience des relations et les liens sociaux dans un groupe.

Afin de choisir les élèves, c'est avec les enseignants que la sélection s'est déroulée en ce qui concerne le comportement et le niveau scolaire. Les dernières évaluations ont été également regardées.

Voici les cinq critères de sélection:

Sexe	Garçon / Fille
Niveau scolaire	Très bon / Bon / Moyen / Faible
Comportement général dans la classe	Calme / Agité*
Rapport au savoir	Scolaire / Non Scolaire
Classe	Appartenance à la même classe

*élèves dont le comportement en classe n'est pas celui attendu par l'enseignant.

Classe de TB :

Prénom	Sexe	Niveau Scolaire	Comportement	Rapport au savoir
Sarah	Fille	Bon	Calme	Scolaire
Lisa	Fille	Très bon	Calme	Scolaire
Elisa	Fille	Bon	Calme	Scolaire
Sacha	Garçon	Bon	Agité	Scolaire
Lou	Garçon	Moyen	Calme	Scolaire
Martin	Garçon	Très bon	Calme et Agité	Scolaire
Patrick	Garçon	Faible	Agité	Non Scolaire
Océane	Fille	Faible	Calme	Non Scolaire

Classe de MB :

Prénom	Sexe	Niveau Scolaire	Comportement	Rapport au savoir
Gabriel	Garçon	Très bon	Calme	Scolaire
Clara	Fille	Très bon	Calme	Scolaire
Mattéo	Garçon	Bon	Agité	Scolaire
Léonie	Fille	Assez bon	Calme	Scolaire
Hugo	Garçon	Bon	Agité	Non scolaire
Julie	Fille	Assez bon	Calme	Scolaire
Franck	Garçon	Moyen	Agité	Moyen Scolaire
Gabriel.D	Garçon	Faible voir très faible	Agité	Non Scolaire

D. Appuis théoriques

Afin de réaliser une compilation des recueils, j'ai rapproché : la partie théorique, les notes d'observations, les transcriptions, et deux sources théoriques.

Il ne s'agit en aucun cas de « classer » les manifestations et les représentations de l'autorité de l'enseignant dans un seul type d'autorité mais de s'en appuyer pour analyser les recueils. Il est fort probable qu'un même enseignant ait recours à plusieurs types d'autorité selon les situations. Je le rappelle, c'est l'adéquation entre les représentations de l'exercice de l'autorité d'un enseignant et sa façon de l'exercer en classe qui est recherchée.

1. Les trois types d'autorité et les recherches de Robbes.

Chacun, a des indices spécifiques que l'on peut analyser dans le discours.

Types d'autorité	Indices identifiables
L'autorité autoritariste	<ul style="list-style-type: none"> -pression psychologique jouant sur la séduction ; autorité dite « charismatique » -culpabilité -chantage non volontaire -assurance de l'enseignant -obéissance immédiate de l'élève
L'autorité évacuée	<ul style="list-style-type: none"> -frontières floues entre l'enseignant et l'élève ; l'autorité hiérarchique n'est pas présente -refus de conflit, il est contourné -peu d'assurance de la part de l'enseignant -insistance de l'élève, non obéissance -l'immédiateté des réponses de l'enseignant aux élèves -peu d'autonomie des élèves
L'autorité éducative	<ul style="list-style-type: none"> -participation active des élèves -place de l'élève perceptible -écoute de l'enseignant -des temps de parole vs des temps d'écoute des élèves -reconnaissance de hiérarchie -besoin d'autorité -reconnaissance de l'erreur

2. La parole évaluative des enseignants

Egalement, selon l'article de Y. Mercier-Brunel, il semble que l'on peut s'appuyer sur d'autres critères identifiables dans le discours, notamment sur la « parole évaluative » de l'enseignant envers les élèves.

Types d'autorité	Indices observables
L'autorité hiérarchique	<ul style="list-style-type: none">-Injonctions à valeur négative sur les attitudes, tel que, « baisse le doigt » ou sur les démarches d'apprentissages-Contestations qui visent des fins de non recevoir comme, « tu t'assoies »-Assertions qui valident ou non une proposition d'un élève-Clôture de débat
L'autorité charismatique	<ul style="list-style-type: none">-un agir stratégique visant la réussite-un agir plutôt « implicite »-reproches impersonnels-interpellations régulières des élèves-utilisation d'énoncés inductifs proposant à l'élève une réponse-encouragements réguliers et parfois disproportionnés
L'autorité qui s'appuie sur des règles	<ul style="list-style-type: none">-rappels réguliers des règles-anticipation-rappels des consignes régulières-utilisation du « on »-demande de justification à l'élève
L'autorité de compétences	<ul style="list-style-type: none">-présence de questions ouvertes ou ciblées, qui orientent et n'induisent pas de réponse-les élèves sont dans la tâche à réaliser-silence perceptible-accompagnement de l'enseignant-recul et prise de conscience de l'enseignant sur sa pratique

III. Analyse et interprétation

A. Les enseignants

1. L'analyse longitudinale des recueils d'enseignants

Cette analyse permet de partir de ce que la personne dit et les mots qu'elle emploie afin d'évoquer les paradigmes de l'autorité et le glissement sémantique, les transcriptions sont présentes en annexe 1.

a) Thierry. B : TB

L'autorité, suite aux deux premières questions, est associée directement avec l'action, en effet on retrouve des répétitions du verbe « faire », suivies de verbe d'action : « *faire appliquer à des enfants* » « *faire respecter ses règles-là* », « *sans règles, on ne peut rien faire* ».

TB qualifie donc l'autorité par « l'action de » traduit elle-même, essentiellement par le verbe « faire ». Lorsque l'on revient sur la définition de ce verbe, étymologiquement, il vient du latin « facere » qui signifie « exécuter, effectuer, accomplir, agir, se conduire, faire en sorte de... ». Selon le dictionnaire, il est défini comme « réaliser quelque chose par son travail, son action ». En effet, TB est dans une logique de « faire autorité » par son métier. Ces actions sont présentées et amplifiées, par des tournures de phrase tel que « *il faut* », « *c'est* » « *il doit /ils doivent* ».

Selon lui, il insiste beaucoup sur l'idée que l'autorité est un moyen univoque et indissociable de l'école. Il a également recours dans ses réponses à des répétitions d'adverbes appuyant cette vision.

MT (Marine. Ténédor) : « *Qu'est ce que l'autorité ?* »

La réponse de TB : « *L'autorité, c'est...en deux parties, forcément, il y a le maitre qui doit avoir de l'autorité et les enfants qui doivent la respecter* ».

Puis, il qualifie ce sens unique par « c'est un respect déjà mutuel » Il ajoute que « c'est faire appliquer à des enfants des règles de vie, de classe, des règles tout simplement ».

Il associe la posture d'enseignant à une exemplarité : « *le maître doit avoir de l'autorité* », « *c'est d'abord être un exemple* », « *il faut être un exemple* », « *on ne peut pas être juste sans être un exemple* », « *lui montrer* », « *on est représentant de ces règles là* », « *ne jamais laisser passer une faute* », « *ça demande beaucoup de vigilance, beaucoup de temps* », « *on met des règles en place* ».

TB se doit de tenir et maintenir une posture tout au long de l'année, on prétend qu'il se refuse de faire de faux-pas. C'est une obligation qu'il s'inflige. Elle est naturelle, étant donné qu'elle appartient au métier. « *On ne décide pas d'être autoritaire ou d'avoir de l'autorité, il faut être un exemple* », cette phrase démontre qu'il n'y pas d'alternative, c'est comme cela, « il le faut », l'autorité n'est pas un choix dans ce métier.

En parallèle, il rapproche principalement les élèves à l'obéissance : « *les enfants doivent respecter l'autorité* », « *c'est faire appliquer à des enfants des règles* », « *parce que sans règles (...) les enfants partent dans tous les sens, c'est comme un bateau sans gouvernail* », « *l'enfant sache qu'il y a des punitions* », « *au fil du temps on punit de moins en moins, parce que les règles de vie sont intégrées, acceptées et reconnues* », « *les enfants comprennent ...* ».

Cette vision de l'élève est présente tout au long de l'interview, tout comme l'exemplarité c'est une obligation, un devoir de l'élève. Elle fait partie intégrante du métier d'apprenant. On comprend également que l'autorité n'est pas présentée comme accessible par les enfants, ils n'ont pas de mainmise ni de jugements à porter, « *ils doivent la respecter* ». Elle est seulement nécessaire pour les élèves, ils doivent comprendre cela par eux-mêmes, dès leur entrée en classe, on retrouve une certaine généralisation des capacités des élèves face à son autorité, au sein de la classe ; « *il faut que tout le monde roule dans le même sens* ».

Si l'on reprend « *ça demande beaucoup de vigilance, beaucoup de temps* » TB insiste sur le fait que l'autorité n'est pas un savoir comme les autres, il demande une attention particulière puisqu'il évolue constamment. Il parle de « vigilance » c'est-à-dire une attention prenant un aspect d'intensité, amplifié par l'ajout de l'adverbe « beaucoup » pour solliciter l'ensemble des capacités de perception sur le comportement attendu des élèves.

L'enseignant a recours à deux métaphores : « *les enfants partent dans tous les sens...c'est comme un bateau sans gouvernail* » et « *celui qui n'est pas dans les règles, je lui dis « celui qui roule à gauche il a un accident, il faut que tout le monde roule dans le même sens* ». Elles permettent de conclure l'analyse de TB, en renforçant sa logique d'enseignant : en effet, il est porteur d'autorité, qui est primordiale et non négociable, pour que la classe fonctionne. Si on la laisse aux élèves, elle ne pourra tenir et la classe ne pourra guère fonctionner correctement.

b) Myriam. B : MB

L'autorité est associée dès les premières questions à une nécessité pour la classe ; l'enseignant et élèves : « *L'autorité s'est se faire respecter(...) et faire respecter un climat dans la classe, de respect mutuel* », MT : « *Pourquoi est-elle nécessaire au sein de la classe ?* » MB : « *sinon c'est l'anarchie* », « *la socialisation, on essaie de les socialiser...c'est exactement ça apprendre à vivre ensemble, dans un groupe* ».

L'autorité n'est pas présentée comme univoque mais comme partagée. La présence de l'enseignant est autant importante que celle des élèves de la classe pour que l'autorité prenne forme. L'utilisation de l'adverbe « exactement », permet de comprendre que MB a des priorités quant à la manifestation de son autorité. Elles sont notamment basées sur la compétence 6 du socle commun de connaissances et de compétences ; les compétences civiques et sociales

Pour cela, elle associe l'enseignant à une posture spécifique dans laquelle se trouve :

- des manifestations corporelles : « *je ne crie pas* » « *je peux être ferme et assez froide, en générale par le froncement de sourcils* », « *je vais être fermée, un peu le visage fermé et faire une remarque* » « *sans avoir à hausser le ton* », « *je n'ai pas besoin de hausser le ton...de me fâcher (...) et puis, l'autorité, elle s'impose naturellement* ».

- une maîtrise de soi : « *tant que je ne perds pas mon sang-froid* », « *je repose les choses, je reconnais quand je me trompe* », « *l'autorité naturelle, pas que je provoque* ».

- un statut non négociable : « *le référent* », « *il faut un système de hiérarchie d'autorité* », « *le garant des droits et devoirs de chacun* ».

- une ambiance générale à tenir, « *faire respecter un climat* », « *si on veut poser l'autorité, il faut qu'il y ait un risque de sanction* ».

MB décrit son autorité comme un rapport de statut, « je suis l'enseignante, vous êtes les élèves », mais ce sont des statuts complémentaires permettant d'instaurer un climat partagé des actants.

En reprenant, la compétence 6 du socle commun, MB place la citoyenneté au cœur de ses réponses : MT : « *Pourquoi est-elle nécessaire au sein de la classe ?* », MB : « *sinon ils vont se bouffer la parole, bouffer le nez* », « *on essaie de les socialiser* », « *apprendre à vivre ensemble dans un groupe* », « *apprendre à vivre en se respectant* », « *tu as transgressé une règle donc je te mets une croix, en plus ça leur permet d'avoir un retour sur ce qu'ils viennent de faire et savoir en quoi ils ont transgressé quelque chose* », « *est ce que tu crois que c'est correct* » « *la sanction est juste là pour poser les limites et dire là tu as été trop loin* ».

L'autorité est nécessaire pour le fonctionnement de la classe mais aussi pour la vie future de chaque enfant, qui sont, des « êtres en devenir ». Elle accorde une importance sur le besoin de revenir sur les actes des élèves afin de les rendre responsables et de comprendre par eux-mêmes pourquoi cela est nécessaire ou non.

Pour décrire ses actions, elle utilise le pronom « je », qui permet de manifester SA manière de procéder et le fait qu'elle assume ses choix. Celui-ci est suivi essentiellement des verbes « être », « penser », « croire », « dire »... puis des verbes d'actions « crier », « avoir recours »..., elle utilise très peu le verbe « faire ».

Pour terminer cette analyse, MB parle très souvent du groupe-classe, dans laquelle on doit trouver « *un climat dans la classe* », « *un respect mutuel* ». L'autorité prend forme grâce à cela, car c'est le groupe-classe qui en fait la demande, « *sinon c'est l'anarchie* », « *dans toute société, il faut des règles* », « *c'est exactement ça apprendre à vivre ensemble* », « *Je peux arrêter la classe et je peux dire là ça ne va pas* ». Enfin, afin de conclure cette analyse, lorsqu'on a fait une référence à une « *micro-société* » lors de la question « *pourquoi est-elle nécessaire au sein de la classe ?* », MB a répondu « *oui, bien sûr, la socialisation, on essaie de les socialiser... c'est exactement ça, apprendre à vivre ensemble dans un groupe* ». Cette vision est donc évidente pour MB qui, centre son autorité autour de cela.

2. L'analyse transversale des recueils d'enseignants

Afin de vérifier si ce qu'il dit correspond à ce qu'il fait, nous mettons en parallèle ; l'analyse sémantique (longitudinale de certaines des réponses) avec l'analyse de sa posture (l'analyse transversale). Pour chaque question posée, nous trouvons, les propos des deux enseignants que l'on peut rapprocher et ceux qu'on différencie.

- Qu'est ce que l'autorité ?

Rapprochement : le respect mutuel entre enseignant et élèves.

TB : « *c'est un respect déjà mutuel* »

MB : « *faire respecter un climat dans la classe, de respect mutuel* »

Différence : Ce respect mutuel ne signifie pas la même chose pour chacun des enseignants

→TB : « *l'autorité c'est...en deux parties forcément. Y'a le maitre qui doit avoir de l'autorité et les enfants qui doivent respecter l'autorité* »

Il fait un lien direct entre le respect mutuel et ces deux parties hiérarchisées à respecter. Le respect est basé sur l'asymétrie entre l'enseignant et les enfants.

→MB : parle « *de se faire respecter sans avoir à hausser le ton, et faire respecter un climat dans la classe...de respect mutuel*»

L'autorité engendre bien, un climat de classe, celui-ci permet le respect. Il n'est pas conflictuel ; MB refuse d' « *hausser le ton* ».

Elle ajoute « *je pense avoir une autorité naturelle* », elle porte un regard sur son autorité évoquée : c'est une autorité de compétence

- Pourquoi est-elle nécessaire au sein de la classe ?

Rapprochement :

Les deux enseignants associent la nécessité de l'autorité avec les règles instaurées et tenues, au sein de la classe

TB : « *sans règles, on ne peut rien faire* »

MB : « *dans toute société, il faut des règles* »

Différence : la finalité de l'instauration des règles, perçues comme manifestations directes de l'autorité de l'enseignant, diffère entre TB et MB.

→TB : une nécessité de règles afin de diriger « *il n'y a pas de possibilité de diriger* », « *Les enfants partent dans tous les sens* », « *sans règles, on ne peut rien faire* ». L'autorité appartenant au maître, nous comprenons bien que la présence de l'enseignant est indissociable pour une classe.

→MB renvoie directement cette nécessité à la citoyenneté... « *apprendre à vivre ensemble dans un groupe, et apprendre à vivre en se respectant* »

Elle évoque un besoin de limites au sein de la classe « *si l'adulte n'est pas le référent...ils vont se bouffer la parole, bouffer le nez, ils vont...enfin après il n'a plus aucunes limites...* »

Elle parle aussi de la hiérarchie « *dans toute société il faut des règles, un système de hiérarchie d'autorité* »

- Comment faites-vous preuve d'autorité ?

Rapprochement :

TB : « *Il faut mieux des fois reconnaître qu'on a fait une erreur et dire qu'on ne la fera plus, plutôt que de dire j'ai fait la punition* »

MB : « *permet d'avoir un retour sur ce qu'ils viennent de faire et savoir en quoi ils ont transgressé quelque chose.* »

C'est une manifestation de l'autorité éducative car les deux enseignants pensent qu'il est nécessaire de reconnaître et tenter de comprendre pourquoi ce n'est « pas bien », et diminuer les chances de recommencer. Faire un acte c'est une chose, le reconnaître et l'assumer en est une autre. Une fois que les élèves sont au courant de comment cela se passe, ils ne pourront que devenir de plus en plus responsables de leur acte.

Différences :

→TB : « *il faut être juste...et la première règle est que lorsqu'on se trompe, le reconnaître* » et c'est aussi « *être un exemple* »

Cela relève de l'autorité de compétences, « être juste » dans ce que l'on fait, fait partie du métier. « Etre un exemple », pour se définir comme tel, il faut avoir un

certain statut. Ce statut fait partie intégrante de la profession mais il prend sens lorsqu'on prend du recul sur soi, sa pratique, cela se rapproche donc également de l'autorité de compétences et éducative.

« une fois qu'on a fait la punition on n'a pas forcément payé sa dette ».

TB associe les « bêtises » des élèves à une dette envers l'enseignant et la classe.

« Les classes de neige qu'on faisait, permettait justement aux enfants de nous voir dans un autre contexte que le contexte de la classe et j'ai remarqué qu'après une classe de neige, de découverte...n'importe quoi...il n'y a jamais de problème d'autorité parce que le temps de partage de vie, en dehors de l'école, on est le papa, le maman, le grand frère...on est tout, ils voient qu'on s'occupe d'eux et qu'ils peuvent compter sur nous »

TB pense qu'il faut que les enfants nous voient autrement qu'un enseignant... La classe de neige permet aux enfants de le voir en dehors du lieu scolaire. Les parents ne sont plus présents et ils côtoient, au quotidien, leur enseignant. Selon lui, il n'a plus seulement le rôle et l'image du professeur. Nous nous rapprochons à ce moment, davantage du côté de l'affectif... L'enseignant n'est pas seulement porteur du savoir, il peut aussi adopter des rôles hors la classe, il ne sert pas qu'à apprendre.

« C'est aussi pouvoir être là quand l'enfant a besoin de parler, c'est ça l'autorité ! »

L'enseignant accorde une place pour l'écoute.

→MB : *« je ne crie pas, je peux être très ferme et assez froide, en général par le froncement de sourcils, ou je vais être fermée, un peu le visage fermé et faire une remarque »*

Ces propos renvoient, à l'expression corporelle de l'enseignant accompagnant sa pensée, et, au climat de la classe, qui consiste à faire comprendre les choses sans crier, et ne pas les faire « subir » à tout le groupe. Il lui importe de privilégier la conservation d'une atmosphère saine et faire comprendre les choses par une posture, un regard qui veut dire davantage que crier.

« Il y a des règles de vie qui ont été mises en place dès le départ et puis les enfants savent... »

On comprend que les règles de vie sont partagées avec les enfants. C'est une base pour l'enseignante sur laquelle, elle appuie sa posture et instaure le maintien du

respect... Elle s'y réfère pour créer l'outil de classe (« les règles de vie ») qu'elle explicite. Le climat de classe régit de cette mise en place, il cadre et encadre la classe. L'enseignante fait en quelque sorte « vivre cet outil ».

- Que pensez-vous des sanctions et comment y avez-vous recours ?

Rapprochement :

Les sanctions font partie de l'autorité, elles garantissent le respect des règles. C'est une réponse à une transgression.

TB : « *les sanctions sont nécessaires parce que s'il n'y a pas de sanctions, il n'y a pas de règles* »

MB : « *si on veut poser l'autorité, il faut qu'il y ait un risque de sanction... sans sanction qui arrive, il n'y aura pas de poids, d'impact, après la sanction elle est là juste pour poser les limites et de dire, là tu as été trop loin* »

Les deux enseignants évoquent la notion d'ajustement au cours de l'année, il vaut mieux commencer plus que pas assez, puis devenir de moins en moins dur une fois que les règles sont assimilées et comprises.

TB : « *on s'aperçoit après qu'au fil de l'année, on punit de moins en moins, parce que les règles de vie sont intégrées, acceptées, reconnues parce que les enfants comprennent que si c'est le bazar on ne peut pas travailler par contre que si ça se fait dans le calme dans l'organisation...* »

MB : « *les 15 premiers jours, trois premières semaines d'école je suis beaucoup moins fun qu'après je peux être fun ! je cale tout, je ne loupe rien, maintenant les croix ils ne s'en mettent pas systématiquement...à partir du moment où on a mis les règles de vie en place, les quinze jours, 3 semaines de rentrée, je veux que la croix tombe dès qu'il y a un truc et j'en loupe pas un !* »

Différence : les sanctions nécessitent des « précautions » :

→TB : insistance sur un besoin de « vigilance », de « temps » et « d'organisation »

Ce sont essentiellement des précautions envers les élèves.

→A l'inverse, les précautions de MB sont davantage envers soi-même : un besoin de « sang-froid », de « maîtrise ».

3. Interprétation et conclusion

En s'appuyant précisément sur ces deux analyses, des conclusions se tissent naturellement.

Dès les premières réponses de **TB**, il prend plutôt une position active dans les manifestations d'autorité et il place les élèves en position passive. En reprenant les analyses de Robbes, notamment sur les trois conceptions de l'autorité, nous pouvons dire que l'autorité de TB prend sens, dans une direction. L'enseignant est le garant des règles et les élèves obéissent face à cette hiérarchie en respectant ces règles. Néanmoins, TB s'adapte aux situations de la classe, la communication autour des règles de la classe est plus spontanée qu'anticipée. En reprenant comme base les propos de Kant, TB suit l'idée que les apprenants ont besoin d'être cadrés. L'enseignant mène des actions sur les élèves et les élèves respectent les actions de l'enseignant. Ils permettent, d'une certaine manière, « le faire de l'enseignant ». Les règles sont présentées comme normalisantes. TB manifeste une assurance face à ses propos, il assume ce qu'il dit et présente ses manifestations comme essentielles pour le bon fonctionnement de la classe. On peut ainsi dire, que les effets qu'engendrent les manifestations de l'autorité de TB s'orientent particulièrement vers une autorité autoritariste

En parallèle, l'autorité de TB possède parfois certaines caractéristiques propres à l'autorité charismatique. C'est le cas, lorsqu'il présente un exemple concret ; les classes de neige, en l'assimilant aux manifestations de son autorité par le biais des relations entretenues avec les élèves, en dehors du lieu-classe.

→ En reprenant **la première hypothèse** c'est-à-dire : « Les représentations qu'un enseignant a de son autorité ne correspondent pas forcément à la façon dont il l'exerce. » nous pouvons dire qu'elle est vérifiée pour l'enseignant TB. En effet, il présente son autorité comme celle qui découle de la profession. Or, selon les analyses de nombreux auteurs, comme Robbes, ou les textes institutionnels et les formations suivies par les futurs enseignants, il existe d'autres formes de l'autorité que celle utilisée par TB. De plus, il y a parfois des propos qui se contredisent, ou des termes qui changent de sens lorsqu'on la lit dans le contexte de la réponse : « *le respect mutuel* », « *les règles* », « *les sanctions* », « *il faut être un exemple* ». On

ressent bien que TB a des définitions personnelles qui évoquent ses représentations. Par conséquent, elles peuvent être différentes avec ses manifestations au sein de la classe.

Néanmoins, cette hypothèse peut être démentie si l'on se base sur l'assurance de TB dans ses propos qui garantit l'authenticité de ses actes en classe.

Pour conclure, je pourrais tout de même tenter de faire le pari que si l'on démontrait à TB les conclusions de ses représentations de son autorité que nous avons pu tirer de ses propos, en comparaison avec les apports théoriques, des points seraient discutables, dans le sens qu'il ne les considère sûrement pas comme discutables.

Du côté de **MB**, les interprétations et conclusions divergent de celles de TB. En effet, MB présente l'autorité comme une posture institutionnelle à tenir mais aussi comme un état naturel, inné de la personne. Cette posture ne peut être tenue sans un échange et un partage avec les élèves. Elle évoque la nécessité du respect de la hiérarchie pour socialiser les élèves. Dès lors qu'elle explicite cela, MB ne considère pas l'élève comme seulement un élève, mais comme aussi un futur citoyen, il est l'avenir de la société. Son rapprochement de la classe à une micro société, permet de résumer l'idée qu'elle se fait de l'autorité. Le statut de l'enseignant est reconnu directement par les élèves ; il est donc légitime à leurs yeux car ils sont conscients de cette hiérarchie. L'autorité est donc fondée sur l'asymétrie enseignant-élèves. Puis, une fois que cela est compris, MB laisse transparaître une grande place à l'élève au sein de la classe, donc une participation active aux manifestations de son autorité. Les règles sont exposées comme strictes mais justes, elles semblent surtout partagées et comprises. Ainsi, elle pense que l'obéissance des élèves dans la classe, en découle naturellement par une reconnaissance de hiérarchie, par un besoin d'autorité et par une participation active de leur part. L'enseignant a des devoirs que l'institution lui impose, il se doit de les respecter et de les faire passer au sein de la classe. Pour cela, il faut être un « référent » à part entière. En choisissant ce métier, on choisit aussi d'incarner ce statut. Rappelons, que les enseignants sont des professionnels de l'éducation, des « fonctionnaires de l'état », représentants de la République. L'enseignant apparaît donc également comme un accompagnateur,

qui permet aux élèves de réutiliser ce qu'ils apprennent, à les faire participer à la vie en collectivité afin de comprendre implicitement, le fonctionnement de la société dans laquelle ils grandissent... Ainsi, les manifestations de l'autorité de MB s'orientent principalement vers celles de l'autorité éducative, exposée par B.Robbes.

→ En reprenant **la première hypothèse** c'est-à-dire : « Les représentations qu'un enseignant a de son autorité ne correspondent pas forcément à la façon dont il l'exerce. », nous pouvons affirmer que cette hypothèse n'est pas forcément vérifiée pour MB. En effet, en comparant les différentes analyses de l'autorité avec ses propos, le lien est perceptible et la cohérence est bien explicite. Ses représentations correspondent particulièrement ; à la façon dont elle dit l'exercer. Cela peut être prouvé par la présentation de son outil principal « les règles de vie » (en annexe 2), pour anticiper et concrétiser son autorité en classe. En effet, ce document expose toutes les règles de vie qui encadrent la classe. Dès la rentrée scolaire, les élèves ont participé à son élaboration et se sont engagés à les respecter. Ils sont au courant que, dès lors qu'un élève enfreint une des règles, il a une croix. Au bout de 5 croix, il a une sanction. Ce processus concret peut être mis en lien avec les trois finalités de la sanction éducative de Prairat : une finalité politique dans le sens où la sanction est une réaffirmation de la loi et répond à une transgression de celle-ci, une finalité éthique car elle responsabilise l'élève de ses actes et une finalité psychologique puisqu'elle limite les pulsions ou les tentations.

Ce qui explicite que les sanctions sont directement des clés pour conserver un cadre légitime dans la classe. Les enfants ont besoin de limites à leurs envies, ils ont aussi besoin de comprendre pourquoi elles s'imposent à eux. Ainsi, elles font partie entièrement de l'autorité éducative.

B. Les élèves

L'analyse longitudinale n'a pas été possible « du côté des élèves » puisqu'il y a un plus grand nombre de sujets interrogés.

1. L'analyse transversale des recueils des élèves

Les transcriptions des entretiens se trouvent en annexe 3.

a) Éléments communs aux élèves

Dans chacune des classes, nous retrouvons des éléments qui sont mis en avant dans les propos des élèves.

Classe de TB : 4 élèves sur 8 évoquent les « *plans de travail* » suite à la question « *qu'est ce que tu as le droit de faire en classe ?* »

Sarah : « *on a le droit de faire les plans de travail quand on a fini* »

Elisa : « *de lire, d'aller à l'ordinateur, de faire des plans de travail* »

Lou : « *Bah...euh...de lire, de faire des plans de travail...* »

Océane : « *plans de travail, un peu d'ordinateur* »

4 élèves sur 8 explicitent l'un des types de punitions* donnés par le maître.

Sarah : « *il a des exercices* »

Sacha : « *il donne des punitions, soit il fait un exercice aux élèves..* »

Lou : « *soit y'a un exercice à faire, soit il est puni* »

Martin : « *il nous donne un exercice et y'a pleins de mots, et il faut dire ce que c'est...* »

L'enseignant semble gérer sa classe autour d'exercices d'entraînement. Quand les élèves ont du temps libre, ils ont la possibilité de continuer à s'entraîner par le biais de « plan de travail ». Les sanctions sont essentiellement du travail supplémentaire. Ainsi, TB a pris la décision de continuer et prolonger les apprentissages même lorsqu'ils sanctionnent.

Il faut savoir qu'Océane et Patrick ont peiné à répondre à la question « quels types de punitions ? »

On peut émettre l'hypothèse que ces deux élèves ne font peut être pas la distinction entre les exercices d'apprentissage et les exercices de punitions...

*Il paraît important de préciser à ce moment, que la question « quelles sont les sanctions » aurait dû remplacer « quelles sont les punitions ? ». Néanmoins peut être que ce mot aurait été moins perceptible pour les élèves.

Classe de MB : Tous les élèves parlent de l'outil utilisé par l'enseignant « les règles de vie » et le système de croix.

6 élèves l'expliquent précisément, suite à la question « *Quand un élève ne respecte pas les règles que se passe t-il ?* », les 2 autres élèves le mentionnent.

Par exemple :

Gabriel « *En fait on a des croix, donc a une croix, on a un petit papier où il y a marqué ce qu'on a pas le droit de faire et ce qu'on a le droit de faire donc du coup on coche une croix et au bout de 5 croix et bah on a une punition* »

Clara : « *C'est des règles de vie qu'il faut respecter...et la maîtresse elle nous donne des croix, au bout de 5 croix, on a une punition* »

Léonie : « *J'ai une croix...en fait on a une feuille et au bout de 5 croix, t'as une punition...* » MT : « *il y a quoi sur cette feuille ?* » Léonie : « *il y a des règles, dès qu'on a commencé* »

Julie : « *D'ouvrir son classeur et de mettre une croix aux règles de vie* »

Gabriel.D : « *On a des croix (MT) sur un classeur, une feuille (MT) bah euh les règles de vie, tout au début de l'année (MT) au bout de 5 croix, bah on a une punition...* »

On remarque que le cadre de la classe, des règles de vie et des punitions régissent de l'outil utilisé par MB.

Egalement, la règle de vie qui ressort le plus, dans les réponses des élèves est différente selon les deux classes.

Classe de TB : « parler à voix haute » les 8 élèves la citent dès le début de leur réponse parlent, suite à la question « *Qu'est que tu n'as pas le droit de faire en classe ?* », en voici quelques exemples ;

Sarah : *de parler à voix haute...* »

Lisa : « *de parler à voix haute* »

Sacha : « *pas le droit de parler fort* »

Lou : « *pas parler à voix haute, pas courir...* »

Martin : « *et bah on ne parle pas à voix haute, et bah après c'est tout, c'est la plus importante* »

Patrick : « *pas parler fort, et après je vois plus* »

On peut prétendre que TB accorde une place importante au silence, qu'il doit qualifier de nécessaire à l'apprentissage. Cela peut être mis en lien avec la place qu'il donne aux exercices lors des temps libres et en guise de sanction. L'école est perçue comme un lieu d'apprentissage constant.

Classe de MB :

Gabriel « *bah déjà on doit travailler, on doit écouter la maîtresse... »*

Clara : « *euh je dois faire mes devoirs... »*

Mattéo : « *bah faut lever le doigt pour poser une question ou que la maîtresse nous réponde »*

Julie « *ne pas taper les autres, ne pas couper la parole... »*

Franck « *ne pas crier, bavarder, copier »*

Gabriel.D : « *pas m'amuser en classe »*

Les premières règles de vie qui ressortent spontanément dans les réponses des élèves relèvent du métier d'apprenant et sont aussi en lien direct avec l'outil de la classe étant donné qu'elles font parties du document.

Dans les recueils des élèves, on retrouve majoritairement deux champs lexicaux qualifiant chacun des enseignants lorsque la question « est-il/elle sévère ? »

Classe de TB : autour de la gentillesse :

Sarah: « *Non... »* MT: « *pourquoi ? »* Sarah : « *gentil* »

Sacha : « *non pas du tout... »* MT : « *pourquoi ? »*, Sacha : « *il est gentil...et puis il connaît ma sœur donc il est gentil avec moi »*

Patrick : « *pas sévère, des fois il est gentil, des fois il nous donne beaucoup de travail »*

Dans la réponse de Patrick, on retrouve un mélange entre la sévérité et le travail...C'était aussi l'un des deux élèves qui n'a pas su répondre au type de punition donné par le maître...Cela conforte la confusion qu'il peut y avoir lorsque l'on donne des exercices à faire en guise de punition.

Océane : « *il est très sympa »*

Classe MB : autour de l'humour :

Clara : « *Non parce qu'elle est drôle »*

Mattéo : « *Non je dirai surtout qu'elle est marrante »*

Hugo : « *bah elle nous fait rigoler »*

Julie : « *Ah nan ça jamais de la vie !* » MT : « *pourquoi ?* » Julie : « *parce qu'elle est vraiment marrante* »

→ Les éléments les plus communs dans les réponses des élèves, sont en congruences pour chacune des deux classes. Ils seront davantage analysés lors de la conclusion des interprétations.

b) Critère du sexe :

La différence entre les garçons et les filles n'est pas assez explicite dans l'analyse de réponses des élèves.

c) Critère du niveau scolaire :

Elève	En réussite	Moyen	En difficulté
TB	Lisa, Martin	Sarah, Elisa, Lou Sacha	Patrick, Océane
MB	Gabriel, Clara	Mattéo, Léonie, Hugo, Julie	Franck, Gabriel.D

Nous retrouvons, pour chaque classe, deux visions différentes, concernant l'hétérogénéité des niveaux.

Dans **la classe de TB**, la différence de niveau scolaire s'est un peu plus ressentie, dans les réponses données des élèves. En effet, Océane et Patrick sont des élèves perçus par l'enseignant comme étant en difficulté, ainsi, quelques points divergent dans leurs réponses, comparés à celles des 6 autres élèves.

Ils semblent avoir un rapport à l'école qui n'est pas scolaire mais plutôt de loisirs :

MT : « *qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ?* »

Patrick « *Euh pas grand-chose... faire des dessins* »

Océane : « *plans de travail, un petit peu d'ordinateur, des fois on fait des dessins, on a la droit d'aller sur les ordinateurs...* »

MT : « *Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ?* »

Patrick : « de pas envoyer des avions, de pas embêter les autres et rien d'autres... ». Les hésitations pour ces deux élèves, se manifestent par des locutions telles que « *je sais pas* », « *je vois plus* », « *je m'en rappelle plus* ». J'ai parfois tenté de relancer et expliquer mais une certaine panique apparaissait et ils se mélangeaient dans leurs réponses.

Dans **la classe de MB**, la différence de niveau scolaire est moins marquée dans les données des élèves.

La différence principale de cette classe, en se basant sur ce critère, relève de la façon de formuler les phrases. On remarque que les élèves perçus en difficulté, vont moins en profondeur dans leurs réponses que les autres élèves, les précisions sont moindres.

Par exemple, comparons une réponse d'un élève de niveau très bon et d'un de niveau plus faible:

MT : « *qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ?* »

Gabriel : « *Bah de répondre en levant la main quand la maîtresse nous pose des questions...euh...d'appeler la maîtresse quand on a un problème, dans ces cas-là je lève le doigt* »

Gabriel.D : « *Euh d'écouter...euh de travailler* »

→ Cette différence entre les deux classes peut-être rapprochée au fait que l'enseignant, dès le début de l'année, arrive dans la classe avec un projet reflétant son idée de l'autorité. Les élèves peuvent donc anticiper dès la rentrée, la façon de fonctionner de l'enseignant et la posture d'apprenants qu'ils doivent adopter. Cette anticipation peut éventuellement prendre forme, en cas du non-respect du cadre, des sanctions qui pourraient être prononcées. L'outil instauré au sein de la classe de MB est plus explicite que celui de TB. On peut alors se demander si l'instauration de l'outil aurait une influence dans l'homogénéisation du groupe-classe ?

d) Critère du comportement en classe :

Elèves	Calme	Agité
TB	Sarah, Lisa, Elisa, Lou, Océane	Sacha, Patrick
	Martin	
MB	Gabriel, Clara, Léonie, Julie	Mattéo, Hugo, Franck, Gabriel.D

Nous pouvons percevoir que les élèves perçus comme agités par les enseignants, suite à la question « *qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire en classe ?* », répliquent en guise de première réponse autour du « divertissement ».

Classe TB :

Sacha : « *on a pas le droit de se lever pour aller jouer* »

Patrick : « *de pas envoyer des avions, de pas embêter les autres et rien d'autre... »*

Classe de MB :

Mattéo : « *de lire pendant qu'on travaille* »

Hugo : « *bah jouer, me lever quand on a pas fini le travail* »

Franck : « *ne pas faire de bêtises, jouer avec mes crayons* »

Gabriel.D : « *j'ai pas le droit de jouer, j'ai pas le droit de discuter, euh...j'ai pas le droit de m'amuser...* »

D'après J. Beillerot, on peut expliquer cela par un rapport au savoir différent de celui attendu par les institutions. Il faut savoir que ce rapport peut être un rapport naturel pour certains élèves mais plus compliqué pour d'autres.

A ce moment, les pratiques enseignantes jouent un rôle important, en effet, parfois « les enseignants n'ont pas l'habitude d'expliquer aux élèves ce qui est attendu d'eux, soit parce que c'est difficile à faire, soit parce qu'il y a présupposé des connaissances des règles du jeu ». Expliciter ses façons de mener la classe ainsi que les règles de la classe est donc importante aux yeux des élèves mais c'est un

travail de longue haleine pour les enseignants... Pour la classe de TB, les hésitations semblent plus présentes et les réponses plus floues, voir absentes pour quelques réponses. Pour celle de MB, il y a plus d'élèves perçus comme agités. C'est aussi, peut être pour cela, que le recours à un outil concret est nécessaire. En effet, la communication et le partage du cadre est plus explicite dans la classe de MB. On peut donc dire que les manifestations de l'autorité de chaque enseignant, ne sont pas vécues de la même façon entre les élèves de chaque classe.

C'est alors que nous pouvons nous demander si cette mise en place de cet outil n'est pas un des moyens qui permettrait de réduire les inégalités scolaires au sein d'une même classe ?

2. Interprétation et conclusion

Lorsque nous nous basons sur cette analyse transversale des recueils des élèves, plusieurs points émergent.

Tout d'abord, concernant **la précision des réponses**, les élèves de TB sont plus flous dans la description des manifestations de l'autorité au sein de la classe, que les élèves de MB. Nous pouvons l'expliquer directement par la mise en place concrète de l'outil permanent en classe. Les manifestations de l'autorité de MB sont donc connues et reconnues de la part des élèves, les risques de sanctions également. Ainsi, la compréhension et l'explication sont claires pour les élèves, marquées par la possibilité d'anticipation des réactions de MB. TB fonctionne de manière plus spontanée, en fonction des situations.

Dans ce cas, passer par la concrétisation des manifestations de sa propre autorité, permettrait à l'enseignant d'être plus à même de l'explicitier en classe et donc de la faire comprendre à ses élèves. Cela renvoie à M.Tozzi, qui, qualifie l'autorité ; « d'autorité démocratique » à l'école. D'après ce professeur de philosophie, le meilleur moyen de maintenir l'autorité au sein de la classe, malgré la tendance de la société, *c'est « le rapport dogmatique au savoir et un rapport coopératif à la loi »*. Ces rapports ne sont pas propres à l'enseignant. Celui-ci a besoin des élèves pour les construire et les « faire vivre » au sein de la classe. L'instauration de cet outil par MB se fait de manière coopérative puisqu'il est établi avec les élèves dès les premiers jours de la rentrée. TB a le même souhait d'être clair mais il privilégie la

discussion spontanée suite à un acte. En citant Meirieu, on peut préciser que « la véritable autorité ne se reconstruira que si les adultes savent montrer que ce qu'ils imposent aux jeunes leur permet de grandir et de réussir leur vie », donc, dans ce cas il faut être le plus explicite possible dans la classe.

Egalement, la règle de vie, la plus mise en avant par les élèves, permet d'évoquer une différence entre les deux classes.

Dans celle de TB, c'est autour de la communication qu'elle se centre « *ne pas parler à voix haute* », chez MB, ce sont essentiellement des règles de vie autour du métier d'apprenant et ses manifestations passant par un outil de communication commun « les règles de vie ». Ainsi, en se référant également à Beillerot, on peut donc répondre au fait que lorsque l'enseignant est clair, communicatif, et explicite dans ses pratiques, les élèves concordent plus aux attentes de l'école, notamment au métier d'apprenant. Dans chaque classe, les élèves mettent en avant des facultés divergentes. La classe de TB paraît davantage attachée à la communication avec le maître alors que celle de MB à la posture d'élève attendue par l'enseignant.

Les deux enseignants sont décrits par le biais de deux champs lexicaux, majeurs et propres à chacun. C'est celui autour de « la gentillesse » pour TB et de « l'humour » pour MB. **La divergence individuel / collectif** peut être mise en avant avec les manifestations de l'autorité. « Etre gentil » est plutôt personnel, on peut être gentil avec une ou plusieurs personnes, or « faire rire » se rattache plus à un groupe qu'à un seul individu. Généralement, un comique ne se met pas en spectacle que pour une seule personne. Subséquemment, nous retrouvons l'importance que MB accorde au groupe-classe ainsi qu'au climat général de la classe. Cependant, nous pouvons nuancer cela, dans le sens où il est primordial, pour les élèves de garder l'image du « professeur » comme garant du cadre. Il est alors intéressant de conserver l'idée de doser les moyens que l'on se donne pour imposer son autorité de statut, afin de ne pas le perdre totalement.

De plus, en comparant les réponses à la question « *D'après toi, pourquoi faut-il obéir au maître / à la maitresse ?* », les données peuvent être rapprochées quant à la nécessité de l'autorité mais la vision de celle-ci, dans l'ensemble, peut être

différenciée entre les deux classes. Les élèves de TB répondent davantage par rapport au maître et aux parents que ceux de MB.

On ressent ainsi une crainte plus forte de l'autorité de l'adulte chez les apprenants de cette classe.

De façon différente, dans les réponses des élèves de MB, la présence du pronom « on » est plus marquée, ce qui renvoie ainsi, au cadre instauré par l'enseignante : « le climat »... Ceci est amplifié par le fait que l'on retrouve, un rapport plus fort à l'avenir, par conséquent l'assimilation des règles et de l'autorité avec cela, démontre que l'objectif attendu par MB est atteint par élèves.

Enfin, **la différence de niveaux scolaires** des élèves interrogés sont davantage ressenties dans les réponses des élèves de TB. L'outil de MB suscite certainement une plus forte homogénéisation de la classe malgré la différence des niveaux.

Nous pouvons l'expliquer par le fait que les élèves de cette classe ont les mêmes repères puisqu'ils semblent davantage au courant des règles à respecter. Elles sont inscrites sur chaque feuille de leur classeur, tout comme des sanctions encourues, dès lors qu'ils devront attribuer une 5^{ème} croix en face de la règle de vie non respectée. Sachant que TB a pris la décision de ne pas figer les règles à l'écrit, les élèves ne peuvent être autant précis que ceux de la classe de MB. Ils sont pourtant au courant du fonctionnement du maître mais ils ne peuvent pas anticiper aussi rapidement, les repères sont donc moins présents. C'est le maître qui prend la décision en fonction de la situation, il fait partager, à ce moment, ses manifestations de l'autorité. Le chemin est différent mais la finalité reste la même : un cadre à respecter pour favoriser au maximum les apprentissages.

En reprenant **la deuxième hypothèse** ; « le cadre sera davantage accepté et respecté sur du long terme, par les élèves, si le regard qu'un enseignant porte sur son autorité est cohérent avec la façon dont il l'exerce », on peut dire qu'elle est vérifiée. En reprenant les propos de Meirieu, les deux enseignants ont la capacité à rendre accessible leur autorité. Les élèves comprennent les raisons de son

existence. L'autorité manifestée dans chaque classe, est donc porteuse de sens. C'est la façon dont elle s'impose qui diverge entre les deux enseignants

En effet, l'outil-clé utilisé dans la classe de MB est un bon moyen de prouver cette hypothèse. L'enseignante, avant de le présenter à sa classe, a réfléchi sur son autorité. Puis, l'instauration et l'explicitation au groupe-classe de celui-ci a abouti à un partage et un respect des règles de vie au sein du lieu-classe. MB s'y réfère et le « fait vivre » tout au long de l'année. Il existe une cohérence marquée entre le regard de MB sur son autorité et ses manifestations, puisque de nombreux rapprochements ont pu être faits entre les réponses des élèves et celles de l'enseignante. Ce qui peut être directement mis en lien avec le fait que certains élèves de l'autre classe sont moins précis dans leur réponse. TB instaure son autorité par le biais de la communication et l'échange. Il ne possède pas d'outil régulier puisqu'il opte davantage pour des adaptations en fonction de la situation qui survient. Les règles apparaissent donc, parfois, plus floues du côté des élèves.

Cette hypothèse peut être nuancée si l'on se base sur la classe de TB. En effet, le cadre de la classe est accepté et respecté par les élèves alors qu'on a pu cerner un décalage entre certaines représentations de l'autorité de TB et ses manifestations perçues par les élèves.

L'atmosphère de la classe est, par conséquent différent dans les deux classes.

C. Mise en lien

L'exercice de l'autorité d'un enseignant est propre à chacun et en constante évolution. Les représentations qu'il a, relèvent en partie, d'une capacité à « **se regarder agir** ».

Mise à part lors des inspections, ou si l'on se filme, le regard de notre autorité ne peut se faire que par le biais des élèves qui partagent la classe. L'autorité est un domaine vague à définir et à cibler, mais, il reste au centre des apprentissages. Il participe activement à la réussite des élèves ainsi qu'à leur vie future. Chaque personne, a en elle, une représentation de l'autorité qui s'est imposée à elle, elle arrive donc avec un bagage rempli depuis son enfance. Ces représentations évoluent au fil du temps et surtout lorsqu'on change de statut (d'élèves à

enseignant), en effet, avant de respecter les règles on les instaure, dans le but de les faire respecter. Il apparaît donc nécessaire de se donner les moyens d'être, avant tout, **en adéquation avec sa définition autorité et sa façon dont on souhaite la manifester.**

Ainsi, la problématique suivante « **Les représentations qu'un enseignant a de l'exercice de son autorité, par rapport aux différents types d'autorité recensés par la recherche, sont-elles en adéquation avec sa façon de l'exercer en classe ?** » peut être, aujourd'hui être éclairée.

En effet, nous avons tenté de cerner comment certaines manifestations de l'autorité pouvaient se ressentir au sein d'une classe. Il paraît que les pratiques pédagogiques des deux enseignants s'orientent vers deux types d'autorité.

Il n'est toujours pas question, à ce moment, d'associer une pratique pédagogique à un enseignant, mais de conclure les effets que peuvent avoir un recours à un type d'autorité. Chaque individu se trouve dans des tendances qui peuvent évoluer constamment avec le temps.

D'un côté, **TB** est un enseignant manifestant principalement **une autorité autoritariste faisant appel à une autorité charismatique.** Selon lui, c'est la manière de faire classe qui correspond à la profession. Cela fait partie intégrante du métier. Ses représentations ne sont donc pas en totale adéquation avec sa façon dont il l'exerce car il ne semble pas la présenter comme telle.

Les recueils des élèves ont démontré que ce type d'autorité a tendance à creuser certaines inégalités scolaires entre les élèves. L'absence d'un cadre précis où les repères sont explicites et accessibles, peut apparaître comme l'une des causes. Les élèves en difficulté, n'arrivent pas forcément à accéder à cette pratique de l'enseignant, avec qui, ils partagent leur quotidien, vingt-quatre heures par semaine. Les règles paraissent plus floues, le contrat didactique quelque peu biaisé, ainsi, des mélanges surviennent, des appréhensions et des représentations en découlent, de la part des élèves. Afin de combler cela, TB en conservant une certaine posture, utilise la communication comme principe fondateur de son autorité. Il la partage de cette manière. Néanmoins, quelque soit leur niveau scolaire, l'explicitation de la

nécessité de l'autorité lors des temps scolaires est moins présente. Ils ont, certes, compris qu'elles existent et que c'est normal mais ils n'exposent pas systématiquement d'indices qui démontrent qu'elles participent à la formation de leur vie future.

D'un autre côté, **MB** présente dans ses manifestations, une posture reflétant davantage une **autorité éducative, qui, relève d'une autorité institutionnelle**.

L'enseignante associe son autorité aux trois sens présentés par Robbes ; être autorité (l'autorité de statut), avoir de l'autorité (s'autoriser à...dans le but de faire grandir) et faire l'autorité (les capacités et compétences de l'enseignant).

MB présente une autorité à partager pour que chaque élève la comprenne. Le climat de classe est pour elle le meilleur moyen d'exposer la nécessité d'un cadre et les risques encourus en cas de non-respect. Elle accorde également une confiance aux élèves, notamment sur le respect de la hiérarchie. En effet, la relation éducative entre l'enseignant et les élèves fait appel naturellement à l'autorité, mais celle, qui émane en classe est associée à un consentement de l'élève.

Pour cela, elle considère la classe comme une micro-société où elle cherche à faire une place à la démocratie au sein de la classe. Ce type d'autorité se trouve dans une logique de citoyenneté, dans le sens ; « je ne souhaite pas que mes élèves soient simplement disciplinés, mais plutôt qu'ils s'imposent à eux-mêmes la discipline ». Cela est possible dès lors que les élèves ont eu l'opportunité de le comprendre. MB se donne la possibilité de le faire en mettant en place un outil précis et partagé autour des règles de vie. En reprenant, les recherches d'Arendt, on retrouve bien une réflexion commune sur le cadre entre le porteur d'autorité et ceux qui doivent la respecter. Ainsi, sont mis en œuvre, la crédibilité de l'enseignant, l'engagement des élèves, et la confiance accordée à chacun. De surcroît, instaurer une autorité éducative apparaît comme un moyen de dissocier les inégalités scolaires entre les élèves.

Toute classe est hétérogène, mais la posture que tient l'enseignant, notamment par rapport à son autorité, participe amplement à la cohésion du groupe-classe.

Conclusion

A partir de l'idée que l'enseignement relève d'une pratique professionnelle personnelle mais qui peut évoluer avec le temps et l'expérience, nous avons tenté d'appréhender l'autorité de l'enseignant, comme un sujet subtile et complexe.

Notre question de recherche portait initialement sur les façons dont un enseignant peut faire accepter son autorité, sans que cela ne remette en question son statut au sein de la classe.

Suite à nos recherches théoriques, centrées autour de la définition de l'autorité, de sa source (une compétence ou une qualité intrinsèque) et de la manière dont elle est vécue par les élèves, une problématique a été construite : « **Les représentations qu'un enseignant a de l'exercice de son autorité, par rapport aux différents types d'autorité recensés par la recherche, sont-elles en adéquation avec sa façon de l'exercer en classe ?** ».

Afin d'y répondre, tout en se basant sur le cadre théorique, nous sommes partis de la « parole de l'autorité » pour ensuite élaborer un protocole. Des observations ont été menées au sein de deux classes, en milieu rural, en interrogeant les deux enseignants et huit élèves de chaque classe, par le biais d'entretien.

Deux postures ont ainsi émergé. En effet, s'il existe différents types d'autorité, et s'il n'a jamais été question de réduire une pratique pédagogique à un type d'autorité pour chaque enseignant (mais de tenter de cerner les effets que pouvait engendrer certaines manifestations de l'autorité), il semble que pour chaque enseignant un type d'autorité se dégage plus particulièrement.

Selon nos analyses, le premier était davantage dans une autorité autoritariste et la seconde dans une autorité éducative.

En parallèle, une classe paraît plus homogène. Les différences de niveaux scolaires sont moins marquées dans les propos, et le climat de la classe semble davantage apaisé.

A partir de là, nous pouvons nous rendre compte qu'il existe un panel de pratiques et des postures ayant des effets divergents. Chaque enseignant est un

sujet différent, ayant sa propre définition de l'autorité. Celle-ci n'est pas un instrument de pouvoir pour faire obéir, relevant de la persuasion, elle s'impose d'elle-même et c'est comme ça. La hiérarchie qui sépare l'enseignant des élèves est un rapport inégal mais nécessaire à l'évolution de l'élève dans sa vie, et il le sait. On peut alors affirmer que l'autorité c'est comprendre le concept mais c'est aussi réussir à l'appliquer. Ainsi, le principal problème soulevé se réfère aux représentations sur lesquelles se base un enseignant afin de manifester son autorité en classe.

L'autorité doit se co-construire avec les élèves, donc en situation de classe. De la sorte, l'identité de l'enseignant est en continuelle construction et jamais achevée (une classe chaque année), sous la dépendance directe du regard des élèves. C'est ce que G. De Robien, évoque, « l'autorité n'est pas innée, cela s'acquiert. Il est important de préparer les enseignants à élargir leur conception de l'autorité et de ne pas, en quelque sorte la définir indépendamment des élèves. »

Nous pouvons alors nous interroger sur le rôle de la formation des futurs enseignants, quant aux manifestations de l'autorité. Il serait intéressant, d'avoir la possibilité de mettre en pratique les apports théoriques qui permettent d'orienter sa pratique pédagogique. En effet, nous savons très bien que, parfois, il peut y avoir un écart entre ce qu'on voulait et ce qui se passe réellement. De plus, il serait intéressant, d'avoir les moyens de porter un regard constant sur « son agir ». Comment prendre conscience de certaines choses si l'on n'a pas l'opportunité de « se regarder faire » ?

Ce mémoire de recherche, m'a amené à penser qu'il était nécessaire d'accorder une place privilégiée à un « auto-regard » quant à ses façons de faire, notamment sur son autorité. On pourrait sans doute faire appel à un professionnel qui soulèverait des points que l'on ne voit pas afin de les améliorer, de les ajuster, ou d'avoir l'occasion de réfléchir constamment à ses façons d'agir en classe (cours, conférence, forum de discussion...). De plus, en tant qu'enseignant débutant, il est important de discuter avec des collègues. Le partage est souvent très riche en matière d'apport de connaissances ou de remises en question.

En guise d'exemple, je peux notamment citer les stages effectués ainsi que les entretiens de ce mémoire. Ils m'ont permis d'échanger autour de l'autorité et donc

d'en tirer des idées que j'ai envie de mettre en place, dans mon avenir professionnel, notamment la mise en place d'un outil précis autour des règles de vie, à instaurer au sein de la classe dès le début de l'année scolaire.

L'enseignant est le garant du respect des règles, mais il peut, grâce à cet outil, en permettre l'appropriation par les élèves. Une fois présenté, un dispositif d'utilisation de l'outil doit être mis en application et tenu tout au long de l'année, de façon non-négociable et les élèves se doivent d'en tenir compte.

Un risque de sanction est constamment présent, ce qui permet la tenue du cadre et le maintien d'un climat de confiance dans la classe, dans lequel, chaque élève est acteur.

Cet outil est l'un des exemples en termes d'actions professionnelles en éducation, qui revient à préciser la nécessité de penser ses méthodes pédagogiques en fonction des valeurs que l'on souhaite faire passer à ses apprenants. Ainsi, d'après Meirieu, il est question d'« investir son autorité en créant des « projets » ». Le terme projet sous entend une mise en place faisant appel à la participation du groupe-classe, face à sujet commun ; les règles de vie.

L'enseignement est marqué par une constante évolution. Par conséquent, le développement professionnel des enseignants dépend certes de la personne qui exerce le métier de professeur des écoles, mais aussi de tous les facteurs gravitant autour de celui-ci. Ainsi, nous pouvons citer, la crise de savoir (dans le sens où l'école n'a plus le monopole des connaissances), la liberté pédagogique propre à chaque enseignant...

Je conclurai cette recherche en reprenant la citation de Meirieu « la véritable autorité est celle qui permet de faire ensemble », en s'appuyant sur « la capacité de l'enseignant de se faire obéir avec le consentement libre de celui qui obéit ». A nous, professionnels de l'éducation d'accorder une confiance à l'égard de nos élèves afin d'orienter nos manifestations dans cette direction.

Bibliographie

- Arborio, A.-M. & Fournier, P.** (2003). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan Université.
- Arendt, H.** (1989). *La crise de la culture* (P. Levy, Trad.). Paris : Gallimard (Edition originale, 1961-1968).
- Beillerot, J, Blanchard-Laville, C et Mosconi, N** (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- CGE (ChanGement pour l'Egalité)** (2006) sous la coordination de Benoît Galand. *L'autorité à l'école*. <http://ia58.ac-dijon.fr/Formation/documents/B%20Galand%20I-autorite-a-l-ecole.pdf>.
- Encyclopédie de l'Agora.** Autorité. <http://agora.qc.ca/dossiers/Autorite>
- Ferry, L.** (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris : Odile Jacob-Scérén-CNDP.
- Hugo, V.** (1996). *Les Misérables*. Paris : Ecole des Loisirs.
- Jasmin, D.** (2004). *Le conseil coopératif*. Montréal : La Chenelière.
- Kaufmann, J-C** (2007) *L'enquête et ses méthodes, l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kebrat-Orecchioni, C.** (1997). *L'énonciation*. Paris : Armand.Colin.
- Kohlberg** (2006) Stades du développement moral selon Kohlberg. (paru en 1984) <http://deonto-famille.info/index.php?topic=9.0>.
- Larousse-Bordas** (1997) *Larousse, encyclopédique universel (E-F)* : Edition du Club France Loisirs, Paris avec autorisation de l'édition Larousse-Bordas.
- Luciano-Bret, F.** (1991). *Parler à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Marcelli, D.** (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Paris : Albin Michel.
- Mercier-Brunel, Y.** (2011). Quelle parole évaluative pour quel type d'autorité. *Bulletin de l'ADMEE-Europe*, 2, 17-22.
- Meirieu, P.** (2005). *Quelle autorité pour quelle éducation ?*, Rencontres internationales de Genève [www.meirieu.com], de septembre.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la recherche.** La vie scolaire et les sanctions. *Circulaire n°91-124 du 6 juin 1991*.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la recherche, (2002). « La politique de prévention de la violence à l'école », délégation à la communication, bureau de la presse, du 30 octobre.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2005) *Conférence de presse de Gilles de Robien suite à l'agression d'un professeur du lycée Louis-Blériot à Etampes*, Actualité, du 19 décembre.

Ministère de l'éducation nationale, le socle commun de connaissances et de compétences. *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006*.

Ministère de l'éducation nationale, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. *Bulletin officiel n°19 du 22 juillet 2010*.

Moreau.D (2009) *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*(365-374).

http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/365374_MOREAU_Tome1.pdf

Morin.E (1986). *La connaissance de la connaissance*. Paris : Editions du Seuil. Collection Essais Points.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Bibliothèque philosophie contemporaine. Paris : PUF.

Prairat. E (2001) *Sanction et socialisation ; Idées, résultats et problèmes*. Paris : PUF, Collection Education et formation

Prairat.E (2002) *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Eres, collection Trames. Paris : E.S.F.

Rayou, P. (1999) *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.

Robbes, B. (2004) « L'autorité après la circulaire « Fillon » : question de sens et de faire » site du CRAD *Cahiers pédagogiques*, du 11 novembre.

Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Site du CRAD *Cahiers pédagogiques*.

Robbes, B. (2010) *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : E.S.F Editeur, de janvier.

Salomé, J. (1995) *Charte de vie relationnelle à l'école*. (Pour mieux communiquer à l'école.) Paris : édition Albin Michel.

Tozzi.M. (2006). *Colloque sur « Autorité et socialisation démocratique »* Montpellier, du 8-9 septembre.

Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur Linguistique.

Wikipédia. Définition Autorité. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Autorit%C3%A9>.

Annexes

Annexe 1 : Transcriptions entretiens enseignants

Thierry.B : TB

- Qu'est ce que l'autorité ?

« L'autorité c'est...en deux parties forcément, y'a la maitre qui doit avoir de l'autorité et les enfants qui doivent respecter l'autorité...c'est un respect déjà mutuel, et après c'est faire appliquer à des enfants des règles...de vie, de classe, des règles tout simplement... et l'autorité c'est de faire respecter ces règles là »

- Pourquoi est-elle nécessaire au sein de la classe ?

« Elle est nécessaire au sein de la classe...parce que sans règles, on ne peut rien faire...que ce soit en classe, dans la vie, sans autorité, bah...il n'y a pas de possibilité de diriger quelque chose, vu que les enfants partent dans tous les sens... (**coupure**)... oui c'est comme un bateau sans gouvernail »

- Comment faites-vous preuve d'autorité ?

« Alors déjà dans le principe d'autorité, il faut être juste...et la première règle ; est que lorsqu'on se trompe : le reconnaître...parce que... parce que... parce que les enfants ne sont pas dupes ! Deuxièmement, l'autorité ça se...c'est d'abord être un exemple, et après ça vient tout seul, on ne décide pas d'être autoritaire ou d'avoir de l'autorité, il faut être un exemple. » « **Pour vous c'est quelque chose d'inné alors ?** » « ça se travaille, après y'a des choses qui font que...mais on peut pas être juste autoritaire sans être un exemple... et petite parenthèse : les classes de neige qu'on faisait, permettait justement aux enfants de nous voir dans un autre contexte que le contexte de la classe et j'ai remarqué qu'après une classe de neige, de découverte...n'importe quoi... il n'y a jamais de problème d'autorité parce que le temps de partage de vie, en dehors de l'école, on est le papa, le maman, le grand frère ..on est tout, ils voient qu'on s'occupe d'eux et qu'ils peuvent compter sur nous. » « **Vous n'êtes pas que l'enseignant en fait ?** » « et...l'autorité c'est pas non plus punir tout le temps, c'est aussi pouvoir être là quand l'enfant a besoin de parler, c'est ça l'autorité ! » « **Et quand vous dites faire reconnaître à l'élève, du**

coup l'erreur, vous vous y prenez comment ? ... quand on a besoin d'affirmer l'autorité ? » « Déjà lui montrer qu'il y a des règles, qu'on est représentant de ses règles là, lui expliquer pourquoi. La punition n'est pas forcément nécessaire, dans la mesure où il sait pourquoi il est puni, pourquoi on l'a repris, et moi ça m'arrive, par exemple, de punir l'élève et de ne pas lui donner la punition... parce que la punition c'est pas... une fois qu'on a fait la punition on n'a pas forcément payer sa dette... par rapport aux règles. Il faut mieux des fois reconnaître qu'on a fait une erreur et dire qu'on ne la fera plus ...plutôt que de dire j'ai fait la punition.

- Que pensez-vous des sanctions et comment y avez-vous recours ?

« Les sanctions sont nécessaires parce que s'il y a pas de sanctions, il n'y a pas de règles...mais elle peut être adaptée...ça peut être varié après, il faut que l'enfant sache qu'il y a des punitions et qu'il peut avoir une punition et que ce n'est pas gratuit » « **donc les punitions font partie des sanctions ?** » « La punition ça peut être une punition bête et méchante comme une punition plus adaptée comme un travail à faire qui soit pas forcément une punition, il faut adapter, ça peut être tout simplement gronder l'élève » « **comment y avez-vous recours ?** » « déjà il faut jamais, ne jamais laisser passer une faute et même des fois revenir en arrière s'il y a quelque chose qui a été fait...par exemple, je l'ai pas vu mais c'est pas comme ça qu'il fallait faire...voilà, ça demande beaucoup de vigilance, beaucoup de temps... et on s'aperçoit après qu'au fil de l'année, on punit de moins en moins, parce que les règles de vie sont intégrées, acceptées, reconnues parce que les enfants comprennent que si c'est le bazar on ne peut pas travailler par contre que si ça se fait dans le calme dans l'organisation...souvent c'est un problème d'organisation le bazar, quelqu'un qui n'est pas organisé, ça va... et bien ils arrivent à travailler beaucoup mieux, beaucoup plus rapidement et donc faire d'autres choses » « **vous venez de dire que l'autorité vient aussi de l'organisation dans le travail ?** » « Oui car on met des règles en place, il faut que ce soit organisé, les règles sont organisés, le travail est organisé et celui qui n'est pas dans les règles, je lui dis... « celui qui roule à gauche il a une accident, il faut que tout le monde roule dans le même sens...mais il faut que ce soit prévu pour que tout le monde roule dans le même sens » »

Myriam.B : MB

- Qu'est ce que l'autorité ?

« L'autorité c'est se faire respecter sans avoir à hausser le ton, et faire respecter un climat dans la classe, de respect mutuel...l'autorité naturelle, pas que je provoque... mais je pense avoir une autorité naturelle. »

- Pourquoi est-elle nécessaire au sein de la classe ?

« Bah sinon c'est l'anarchie, s'il y a pas l'autorité, si l'adulte n'est pas le référent...ils vont se bouffer la parole, bouffer le nez, ils vont...enfin après il n'a plus aucunes limites... dans toute société il faut des règles, un système de hiérarchie d'autorité » « **donc vous rapprocher la classe à une micro-société** » « oui bien sûr » la socialisation, on essaie de les socialiser ... c'est exactement ça, apprendre à vivre ensemble dans un groupe, et apprendre à vivre en se respectant et nous on est là pour être le garant des droits et des devoirs de chacun. »

- Comment la manifestez-vous ?

« Je ne crie pas ... » (**coupure outil**) « je ne crie pas, je peux être très ferme et assez froide, en général par le froncement de sourcils, ou je vais être fermée, un peu le visage fermé et faire une remarque « est ce que tu crois que c'est correct ? » voila ça va être plutôt des questions. Il y a des règles de vie qui ont été mises en place dès le départ et puis les enfants savent d'ailleurs, je leur dit « tu as transgressé une règle donc je te met une croix », en plus ça leur permet d'avoir un retour sur ce qu'ils viennent de faire et savoir en quoi ils ont transgressé quelque chose.(....).hop je regarde l'élève, je lui dis de se mettre un croix et c'est à lui de se dire pourquoi j'ai une croix. En général il sait où la mettre... ça évite...voila je n'ai pas besoin de hausser le ton... de me fâcher, tout ça je déteste, et puis l'autorité elle s'impose naturellement et du coup ça marche... des fois je peux arrêter la classe, je peux dire que la ça ne va pas, « vous vous rendez compte qu'on ne peut pas continuer comme ça », expliquer les choses ...voilà l'autorité je dirai... les 15 premiers jours, trois premières semaines d'école je suis beaucoup moins fun qu'après je peux être fun ! Je cale tout, je ne loupe rien... maintenant les croix ils ne s'en mettent pas systématiquement...à partir du moment où on a mis les règles de vie en place, les quinze jours, 3 semaines de rentrée, je veux que la croix tombe dès qu'il y a un truc et j'en loupe pas un ! Hop il a pris la parole sans lever la main, bim c'est croix ! il a

fait ceci, bim c'est une croix ! et en fait, alors après, là maintenant j'ai terminé, y'en a un qui me prend un peu la tête qui continue, Vincent, j'ai encore recours aux croix, mais ...l'échelle de sanction chez moi n'est pas élevée, je suis moins sévère que mes collègues ! 5 croix par règles chez moi! Par exemple dans la ligne « je ne dois pas bavarder ... hop il y met une croix, il a le droit à 5 croix par période et s'ils ont 5 croix dans une ligne, ils ont une punition, cette règle de vie là, il la recopie, mes collègues, elles, mettent 3croix. Moi je suis à 5 croix sur la ligne ! »

- Que pensez-vous des sanctions et comment y avez-vous recours ?

Les sanctions sont là parce qu'il faut... comment dire...si on veut poser l'autorité, il faut qu'il y ait un risque de sanction... sans sanction qui arrive, il n'y aura pas de poids, d'impact, après la sanction elle est là juste pour poser les limites et de dire, là tu as été trop loin donc hop tu as une punition ! par exemple des fois il m'arrive d'avoir recours direct aux punitions, par exemple aujourd'hui j'ai eu un élève, il ne s'est pas pris de croix mais il s'est pris direct une punition (anecdote)... « **il y a une cadre général mais de temps en temps ...** » « oui de temps en temps mais souvent ils se disent pas que c'est injuste, il avait bien compris que c'était normal donc ils comprennent des fois qu'il y a bien une sanction qui va tomber parce que ça arrive, soit parce qu'une règle » « **des réactions spontanées ?** » « oui tant que je ne perds pas mon sang-froid, chose qui peut arriver à la maison, avec mes gosses, je crois que quand on a la maîtrise, on ne perds pas son sang-froid on est pas en train... et je crois que les enfants le sentent, on n'est pas en train de devenir hystérique, en train de perdre son sang-froid.... Je crois qu'à partir du moment où tu maîtrises, tu es dans le sang-froid, etc... Je pense qu'ils savent ce que tu fais et que c'est juste ! Il m'est arrivé de m'excuser (anecdote) « je me suis trompée, ça peut arriver... » par contre je repose les choses, je reconnais quand je me trompe « hop excuse-moi tu peux enlever la croix » donc ils savent aussi que je suis capable de reconnaître, ça ça me paraît important... mais aussi des fois les croix ne suffisent pas (en parlant d'un enfant) je lui ai mis un contrat en place pour se tenir...un peu comme une fiche de suivi au collège que mon gamin a ... quotidiennement, à la fin de la journée, on avait fixé des choses dans lesquelles il devait s'améliorer et à la fin de la journée, je remplissais ces trois choses... ça a duré 15jours et puis depuis... »

Annexe 2 : Règles de vie

Règles de vie de la classe

Troisième période

Je ne dois pas:

me battre, taper les autres
dire de gros mots
déranger, déconcentrer les autres
insulter les autres
Copier
Bavarder
m'amuser en classe
couper la parole
siffler en classe
me moquer des autres

Je dois :

respecter mes camarades et toutes les personnes de l'école
respecter le matériel et les locaux
respecter le travail des autres
me tenir correctement en classe
écouter la maîtresse et les autres
me taire quand la maîtresse est au téléphone
travailler sérieusement en classe
lever la main pour prendre la parole
faire mon travail, mes devoirs
demander de l'aide, des explications quand je n'ai pas compris
m'occuper silencieusement quand j'ai fini mon travail
faire signer mes cahiers, classeurs, etc

Signature de l'élève:

Signature des parents:

En signant ce document, je m'engage à respecter les règles de vie que nous avons élaborées collectivement. En cas de non-respect, je sais que je risque une sanction (copier 50 fois la règle non respectée ou expliquer par écrit l'importance du respect des règles établies ensemble).

Annexe 3 : Transcriptions entretiens élèves

CLASSE DE TB

→ Sarah

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « bah on a le droit de faire les plans de travail quand on a fini... » « **c'est quoi un plan de travail ?** » « bah en fait t'as des exercices, t'as de la grammaire, conjugaison, numération, mesure, opération...et puis aussi on a le droit de faire l'ordinateur, les tables de multiplication » « **Tu as le droit de faire autre chose ?** » « de lire ... et puis après... »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « de crier, de parler à voix haute, euh... » « **Les règles ?** » « ne pas crier, de pas se lever... » « **comment ça se passe ?** » « on peut se lever pour aller aux ordis quand on a fini, pour aller faire corriger les cahiers »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « il se prend des lignes à copier » « **autre chose ?** » « c'est tout... il fait des exercices »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir au maître ? (relance....) « C'est lui qui commande, c'est l'adulte et c'est lui qui nous enseigne les choses »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « non » « **pourquoi ?** » « gentil... ».

→ Lisa

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « bah j'ai le droit de parler à voix basse...de... »(bug et relance) de me lever pour aller chercher des trucs...des crayons ou des trucs comme ça....c'est tout... »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « de parler à voix haute, de copier sur les personnes qui sont à côté, de répondre au maître, de dire des gros mots de taper les autres... » « **Les règles ?** » « bah faut pas crier en classe... faut... faut pas dire des méchancetés...et puis voilà je vois, par exemple que tu as des chaussons » « **c'est une règle ?** » « oui, sinon les femmes de ménage elles peuvent pas...elles disent qu'il y a trop de travail à faire. »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « bah le maître il lui donne soit des verbes à faire, soit il le gronde et il lui explique pourquoi...et puis

on arrête de travailler (*2) parce que le maître gronde tt le monde alors on perds du temps (récapitulation')... » « **des punitions ?** » par exemple, des fois on f des punitions collective, il faut faire des verbes...ou alors...des fois...c'est une personne...faut faire en 5 phrases ce qu'on a dit...fait... »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir au maître ? « parce qu'après le maître est fatigué le soir, et puis c'est...bah il en a marre parce qu'il mal à la tête ... » « **et pour vous, les élèves ?** » « parce qu'après il nous gronde et c'est pas bien pour nous... des fois faut faire signer aux parents et c'est pas agréable non plus...il nous donne des punitions en plus les parents... »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « non...non il est pas sévère sinon quand ils sont sévères, bah c'est qu'on a besoin de savoir pourquoi il nous gronde »

→Elisa

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « de lire, d'aller à l'ordinateur, de faire les plans de travail, de parler à voix basse » « **c'est quoi un plan de travail ?** » « travail individuel »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « pas le droit de parler à voix haute »

Les règles ? « oui » « **quelques exemples de la classe ?** » « lever le doigt quand on veut la parole, pas courir dans la classe »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « il a une punition » « **quoi comme punition ?** » « écrire des lignes » « **vous savez pourquoi ?** » « oui il nous le dit »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « il nous apprend des choses, « **pour qu'il vous apprenne des choses, il faut quoi ?** » « écouter » (relance mais pas de suite »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « non » « **pourquoi ?** » « il nous laisse faire pleins de choses, et il ne gronde pas souvent... ».

→Sacha

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « bah travailler, écouter...et pas se lever... »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « pas le droit de parler fort, pas le droit de se lever...on a pas le droit... » (relance sur « pas le droit de se lever ») « on pas le droit de se lever pour aller jouer (?) garçons... » « **Les règles ?** » « je sais pas... (relance...explication) faut pas lui parler mal au maître, faut pas parler mal aux autres, faut respecter les objets du maître »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « bah le maître soit il donne une punition soit il fait un exercice aux élèves... » « **c'est quoi ?** » « écrire le verbe « parle ou bavarder » au présent, au futur, au PS » « **autre chose ?** » « on a une feuille... explication de la punition... » « **tu comprends ?** » « oui...c'est quand on parle fort surtout »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir au maître ? « parce que sinon il va se fâcher et il va convoquer nos parents » « **et pour vous ?** » (relance...) « parce que si le maître il s'énerve ce sera pas bien, on serait tous puni de ce qu'on pourrait faire du bien »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « non, pas du tout.. » « **pourquoi ?** » « il est gentil...et puis il connaît bien ma sœur, donc il est gentil avec moi... »

→Lou

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « bah...euh...de lire, de faire des plans de travail, de dessiner » « **C'est quand ça ?** » « quand on a fini notre travail »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « bah...(relance) de taper de jouer, de sauter partout » « **le droit de parler comme ça dans la classe ?** » « non à voix basse... »

Les règles ? « oui » « **quelques exemples de la classe ?** » « pas parler à voix haute, pas courir, pas marcher dans la classe... !! quand on a du boulot... » « **sinon vous avez le droit de vous lever ?** » « oui pour aller chercher des livres »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « bah soit il se prend..soit y a un exercice à faire, soit il est punit, il a une punition... » « **quoi comme punition ?** » « bah euh... par exemple y a « tomber » je tombe, c'est un verbe, il faut mettre un verbe à côté (type de punitions, des exercices à faire...) une punition à écrire « je ne dois pas titntintin » « **vous savez pourquoi ?** » « oui ou ya

quelques fois non... » « **qu'est ce que tu fais dans ces cas là?** » « quand j'aurai fini la punition je vais demander »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « pour bien travailler pour pas avoir de punitions et ... pour bien travailler quand on sera plus grand... »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « non » « **pourquoi ?** » « parce que quand on comprends pas il explique, quand on y arrive il nous aide, il va chercher sur le dictionnaire... »

→Martin

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « bah on a le droit d'aller sur les ordinateurs, on a le droit de faire les choses mais on a pas le droit de... parler à voix haute, on peut parler mais à voix basse... »

Les règles ? « ouais » « **quelques exemples de la classe ?** » « et bah on parle pas à voix haute, et bah... après c'est tout...c'est la plus importante (...) »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « le maître il donne des avertissements » « **et s'il continue à parler il lui donne une punition au bout de combien d'avertissements ?** » « je sais pas trop, des fois au bout de la première fois...des fois... des lignes » **Quoi comme punition ?** « il nous donne un exercice et y a pleins de mots et il faut dire ce que c'est... c'est des adjectifs, des adverbes... » « **autre chose ?** » « on doit écrire, verbe « je ne dois pas faire... » (prise de parole et acquiescements) « **vous comprenez pourquoi ?** » « oui ; bah parce que je sais que c'était ce que j'avais fait (...) il le dit....moi je comprends à chaque fois mais je sais pas si les autres, ils comprennent toujours.... »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « euh....parce que si on faisait comme on voulez, et bah on travaillerait pas et on avancerait pas... »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « non » « **pourquoi ?** » « bah...il nous crie pas dessus, enfin si il nous crie un peu dessus quand on a pas appris nos leçons et quand on a fait des bêtises mais sinon il crie pas ! »

→Patrick

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « Euh...pas grand choses... » « **c'est-à-dire ?** » « faire des dessins... »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « de pas envoyer des avions, de pas embêter les autres et rien d'autres... »

Les règles ? « oui » « **quelques exemples de la classe ?** » « oui pas parler fort, et après je vois plus »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « on l'écrit qu'est ce qu'on a fait (...) oui ou des fois on est puni » **quand vous êtes puni c'est quoi ?** « on écrit ou on ...raaa je sais pas... » « **tu comprends ?** »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « on apprend ! et puis après je sais pas ! (mélange)

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « non » « **pourquoi ?** » « pas sévère des fois il est gentil... une fois il nous donne beaucoup de travail... » (relance) « **Ça veut dire quoi sévère ?** » « méchant ou pas méchant... »

→Océane

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « plan de travail, un petit peu d'ordinateur, des fois on fait des dessins on a le droit d'aller sur les ordinateurs, on a le droit de faire les choses mais on a pas le droit de... parler à voix haute, on peut parler mais à voix basse... »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « faire des bêtises...pas le droit de parler en classe...des fois ... »

Les règles ? « oui » « **quelques exemples de la classe ?** » « je m'en rappelle plus.... » (relances mais pas de suite)

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? (relance...mais des difficultés...) « il les engueule (...) gentiment... » « **il donne des punitions ?** » « si quand qqn parle à voix haute ! » « **quoi comme punition ?** » « si y'en a des fois qui ont oublié...et bah les règles... ils font le verbe oublié ! (reprise)

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « parler gentiment (...) parce qu'il est gentil... » (relance mais mélange)

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « non » « **pourquoi ?** » « il est très sympa »

CLASSE DE MB

→Gabriel

MOI : Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « bah de répondre en levant la main quand la maîtresse nous pose des questions...euh d'appeler la maîtresse si on a un problème (...) dans ces cas-là je lève le doigt »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « pas le droit de bavarder, pas le droit de copier, pas le droit de...de crier, de ne pas faire mon travail »

Il y a des règles dans la classe ? « bah oui... » « **tu peux m'en dire quelques unes ?** » « bah déjà on doit travailler, on doit écouter la maîtresse quand elle nous... elle explique des exercices ou quand elle nous apprend une leçon »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « On est puni ! » « **comment vous êtes puni ?** » « alors soit on doit copier des lignes (...) en fait on a des croix, donc a une croix, on a un petit papier où il y a marqué ce qu'on a le droit de faire et ce qu'on pas le droit de faire donc du coup on coche une croix, et au bout de 5croix et bah on a une punition »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « bah parce que sinon on pourrait pas apprendre les choses, et on pourrait pas non plus apprendre les règles de vie de tous les jours (...) »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? (Hésitations et relance) « euh bah pas beaucoup (hésitations..) elle ne nous punit que si...enfin elle n'est sévère avec nous que si on a fait quelque chose de mal » « **tu comprends toujours ?** » « OUI »

→Clara

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « Bah...faire les exercices, les corriger.. » « **tu es tout le temps en train de travailler ? vous avez pas le droit de faire autre chose ?** » « si, rigoler aussi quand elle nous fait rire ! »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « Bavarder, copier, tricher... »

Les règles ? « C'est des règles de vie qu'il faut respecter, ... et la maîtresse elle nous donne des croix, au bout de cinq croix, on a une punition... » « **as-tu des exemples de ces règles ?** » « euh il y a je dois faire mes devoirs ... je dois faire signer mes classeurs, mes cahiers, ect... »

Quels genres de punitions ? si oui, les quelles ? « Bah moi j'en ai jamais eu mais je crois que c'est 20 à 30 lignes »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « Pour notre bien, se cultiver... » « **tu entends quoi par « notre bien ?** » « Bah pour qu'après on sache faire beaucoup de choses.. » « **pour plus tard c'est ça ? tu entends quoi par se cultiver ?** » « bah...faire des métiers importants »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? Pourquoi ? « Non, parce qu'elle est drôle, bah y'a pas tellement de croix que ça... » « **elle donne pas tellement de croix que ça ?... les comprends-tu ?** » oui...

➔Mattéo

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « euh bah...bah j'ai le droit... quand on a terminé le travail, j'ai le droit de lire, à la fin, hésitation et relance (exemple poubelle)... (discussion) on peut pas parler à son camarade qui est à l'autre bout de la classe ...faut demander à la maitresse! »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « j'ai pas le droit de me déplacer sans demander à la maîtresse ... » « **Quoi d'autres ?** » « de lire pendant qu'on travaille par exemple »

Les règles ? « oui... » « **tu as quelques exemples de la classe ?** » « bah faut lever le doigt pour poser une question ou que la maitresse nous réponde... » « **une autre ?** » « je vois pas trop autre chose »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « bah elle nous punit... » « **comment ça se passe ?** » « elle nous fait copier des lignes, nous fait copier des phrases plusieurs fois...c'est quoi comme punition ? bah après ça dépend ce qu'on a fait, par exemple si j'ai tapé un camarade, faut que je copie ... « il ne faut pas taper notre camarade » euh si... je jette des cailloux « il ne faut pas jeter des cailloux » « **quand une punition est donnée, tu la comprends ?** » « oui je la comprends »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « bah parce que sinon ce serait un peu... il y aurait plein de bazar partout...bah voilà... » « **et s'il y a plein de bazar, qu'est ce qui se passerait ?** » « bah la maîtresse elle en pourrait plus, elle serait débordée, et voilà... » « **et pour vous ?** » « non parce qu'on pourrait pas

travailler, on pourrait pas apprendre des fois on peut se faire mal en respectant pas les règles ...par exemple « taper son copain... » »(relance mais pas de suite)

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « Non je dirais surtout qu'elle est marrante. »

→Léonie

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « euh de lever la main pour répondre à une question, d'aller au toilette « **comme ça ?** » « nan, en levant la main ! »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « Quand il y a une barre, il faut pas mettre son pied dessus ... » « **Quoi d'autres ?** » « de crier... » (blanc)

Les règles ? « oui... » « **quelques exemples de la classe ?** » (relances) « pas se lever...pas parler avec son voisin »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « j'ai une croix a des croix... » « **une croix où ?** » « en fait on a une feuille et au bout de 5croix, t'as une punition... » « **il y a quoi sur cette feuille ?** » « il y a les règles bah dès qu'on a commencé » « **c'est quoi ?** » « on doit recopier plusieurs fois... » (exemples donnés) « **et tu le comprends ?** » « oui »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « parce que des fois on peut se faire mal en respectant pas les règles ...par exemple « taper son copain... » (relance mais pas de suite)

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « Non pas trop... » « **Pourquoi ? (x2)** (et relances...) » « elle est gentille... » « **c'est quoi être sévère ?** » « qui donne pas de punitions »

→Hugo

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « Bah rigoler, bah travailler, lire quand on a fini notre travail »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « bah jouer, me lever quand on pas fini le travail... »

Les règles ? « pas parler quand.... la maîtresse est au téléphone »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « On a une croix...et au bout de 5croix on a une punition... » « **Une croix où ?** » « sur une

feuille, dans le classeur... » « **c'est quoi cette feuille ?** » (hésitations et relance)
« y'a des règles où il faut les respecter (...)au début de la rentrée » « **c'est quoi ces punitions ?** » « on doit l'écrire 50 fois »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « parce que sinon on a une croix » (relances pas de suite)

Dirais-tu qu'elle est sévère ? Non... Pourquoi ? bah elle nous fait rigoler ... et elle est gentille

→Julie

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « Bah de lire »
« **Quand ?** » « quand on a fini un exercice »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « de lancer des crayons...de bavarder avec ses copains »

Les règles ? « Ne pas taper les autres, ne pas couper la parole, ne pas parler quand la maîtresse est au téléphone. »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « D'ouvrir son classeur et de mettre une croix aux règles de vie... » « **Vous avez des règles de vie dans un classeur, en quoi ça consiste ?** » « Bah un peu si on fait une bêtise..en fait c'est pour pas qu'on fasse vraiment une bêtise..par exemple si on a 5croix et... »
« **et c'est quoi cette punition ?** » « je sais plus combien de fois, qu'est ce qu'on a fait en bêtise... » « **les comprends-tu ?** » « oui parce qu'on devait pas faire ça ! »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « Bah sinon, après on peut pas apprendre, on sera pas, on aura pas un boulot, on gagnera pas sa vie »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « Ah nan, ça jamais de la vie... »
« **Pourquoi ?** » « parce qu'elle est vraiment marrante...il y a que les CE2 qu'ils le disent »

→Franck

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « Ecouter la maîtresse, travailler et puis c'est tout... »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « Ne pas écouter la maîtresse, ne pas faire de bêtises... » « **Quoi comme bêtises ?** » « jouer avec mes crayons »

Les règles ? « Ne pas crier, bavarder, copier »

« **Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ?** » « Elle le punit » « **elle le punit comment ?** » « euh y doit écrire...par exemple, si tu as tapé un camarade, et bah y dois écrire « je ne dois pas taper ton camarade » » « **les comprends-tu ?** » oui...parce que c'est pas bien »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « Parce que c'est elle qui nous donne des conseils » « **des conseils pourquoi ?** » « pour avoir un bon métier après... »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? Pourquoi ? « Oui, quand je fais des bêtises »

→Gabriel.D

Qu'est ce que tu as le droit de faire dans la classe ? « Euh d'écouter....euh de travailler.... » « **Qu'est ce que tu as la droit ? tu fais que travailler et écouter ?** » « euh nan.. » « **tu as le droit de faire autre chose ?** » « bah réfléchir (...) »

Qu'est ce que tu n'as pas le droit de faire ? « j'ai pas le droit de jouer, j'ai pas le droit de discuter, euh...j'ai pas le doit de m'amuser..j'ai pas le droit »

Les règles ? « non... » « **pas d'exemple de règles ?** » « pas m'amuser en classe »

Quand un élève ne les respecte pas, que se passe t-il ? « On a des croix... » « **comment ça, vous avez des croix où ?** » « sur un classeur...sur une feuille... » « **il y a quoi sur cette feuille ?** » « bah...euh les règles de vie (...) bah tout au début de l'année » « **et qu'est ce qui se passe ?** » « au bout de 5 croix, bah on a une punition(...) par exemple c'est « je ne dois pas m'amuser en classe... » » « **quand tu es puni, tu comprends ?** » « euh oui, c'est pas bien, après il faut pas recommencer sinon tu as une autre croix... »

D'après toi, pourquoi faut-il obéir à la maîtresse ? « bah parce que après quand tu seras grand, tu pourras pas gagner ta vie, et puis tu apprends pleins de choses avec elle..et puis après, par exemple tu passes des examens, et puis après tu pourras par exemple passer en CM2... »

Dirais-tu qu'elle est sévère ? « Non » « **Pourquoi ?** » « bon des fois elle est sévère bon sinon elle est gentille. » « **Quand est ce qu'elle est sévère ?** » « Quand on écoute pas »