



HAL
open science

Les formes d'autorité : d'hier à aujourd'hui

Emeline Nicolas

► **To cite this version:**

| Emeline Nicolas. Les formes d'autorité : d'hier à aujourd'hui. Education. 2012. dumas-00763207

HAL Id: dumas-00763207

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00763207v1>

Submitted on 10 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.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : NICOLAS EMELINE
SITE DE FORMATION : IU FM ARRAS**

**Intitulé du séminaire de recherche : Comment apprendre à faire la classe ?
Intitulé du sujet de mémoire : Les formes d'autorité : d'hier à aujourd'hui
Nom et prénom du directeur de mémoire : JOIGNEAUX Christophe**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Table des matières

Introduction.....	3
Première partie : Généralités sur la notion d'autorité.....	5
1. Préjugés possibles.....	5
1.1 L'autorité est innée ou fruit du hasard.....	5
1.2 Qui dit autorité dit autoritaire.....	6
2. Qu'est ce que l'autorité?.....	6
2.1 Définitions.....	6
2.2 Nuances entre faire autorité/ avoir de l'autorité/ Avoir l'autorité.....	7
3. Principes sur lesquels se fondent l'autorité.....	9
3.1 Légitimité.....	9
3.2 Crédibilité.....	10
3.2.1 Crédibilité des enseignements transmis.....	10
3.2.2 Crédibilité de l'attitude du maître.....	10
3.2.3 Crédibilité du comportement du maître.....	11
4. Remise en question de l'autorité aujourd'hui.....	12
4.1 Une société de l'information est née.....	12
4.2 Une implication officielle des parents.....	13
4.3 Une école décrochée de la réalité sociale.....	13
Deuxième partie: Typologie des différentes formes d'autorité.....	15
1. L'autorité et la transmission des savoirs.....	15
1.1 Le maître comme unique transmetteur des savoirs.....	15
1.2 L' autorité qui pose l'autonomie et l'activité des élèves comme objectifs.....	16
1.3 Figure d'autorité reconnue car soucieuse des difficultés des élèves.....	18
1.4 Un maître qui captive ses élèves est un maître apprécié.....	20
2. L'autorité et le maintien de la discipline.....	22
2.1 L'autorité personnelle.....	23
2.1.1 Position de dominateur.....	23
2.1.2 L'usage de la force.....	24
2.1.3 L'humiliation des élèves.....	25
2.2 L'autorité impersonnelle.....	26
2.2.1 Le dialogue avec l'enseignant.....	26
2.2.2 Des règles définies et fixes, valables pour tous et partout.....	28
2.2.3 Les nouvelles conceptions de la sanction.....	29
Troisième partie : Persistance et coexistence des formes d'autorité.....	33
1. L'autorité d'autrefois.....	33
1.1 Sévérité et punition.....	33
1.2 Des pédagogies déjà proches des pédagogies « nouvelles ».....	34
2. L'impact de la personne du maître.....	36
3. Selon les types d'activités proposées.....	38
3.1 Les moments de leçons.....	38
3.1.1 Le climat de classe.....	38
3.1.2 La transmission des savoirs.....	39
3.2 Les activités à visée artistique ou sportive.....	39
3.3 Les sorties scolaires.....	40

3.4 Les récréations.....	41
4. Selon l'organisation du travail de classe.....	42
4.1 Travail en collectif.....	42
4.2 Travail en groupes.....	43
4.3 Travail individuel.....	45
5. L'influence du milieu social des élèves sur la figure d'autorité.....	45
5.1 Les élèves issus de milieux populaires.....	46
5.2 Les élèves issus de milieux aisés.....	47
Conclusion.....	50
ANNEXES.....	51
Bibliographie.....	54

Introduction

Une des angoisses ressenties par les futurs enseignants au moment de leur première prise de fonction est de ne pas réussir à faire face aux élèves, de ne pas parvenir à instaurer son autorité et d'aboutir à un paysage apocalyptique au sein de la classe.

La mise en place de son autorité par le maître dès la rentrée scolaire détermine en partie le climat qui régnera dans la classe durant le reste de l'année scolaire mais contribue également à faciliter et à rendre efficace de la transmission des savoirs. Ceci explique donc pourquoi ce thème de l'autorité peut constituer une préoccupation de premier ordre dans le milieu de l'enseignement.

Certes, la construction de son autorité dans un groupe-classe dépend de nombreux facteurs comme le nombre d'années d'expériences, le caractère du maître, son humeur, le milieu socio-culturel dans lequel se trouve l'école mais les différents stages que j'ai eu l'occasion d'effectuer ainsi que mon propre vécu en tant qu'élève m'ont poussée à m'orienter vers un autre aspect du thème de l'autorité. En effet, lors de mes stages d'observation réalisés dans les classes tout cycles confondus, j'ai été particulièrement étonnée par le climat qui régnait dans la classe. Les maîtres haussaient peu la voix, les sanctions n'étaient plus les mêmes que celles employées à l'époque où j'étais moi-même à l'école primaire et pourtant l'enseignement s'effectuait dans de bonnes conditions. C'est pourquoi, je décide d'aborder les différentes formes d'autorité d'hier à aujourd'hui.

Louis de Bonald, philosophe du XVIIIème siècle a écrit « *On conduit les enfants par la raison de l'autorité et les hommes par l'autorité de la raison : c'est au fond la même chose car la raison est la première autorité, et l'autorité la dernière raison* ». La raison de l'enfant ne devrait donc pas être mise à contribution afin de gérer leur comportement? Ce propos traduit bien l'évolution qui s'est produite concernant l'autorité à l'école au fil des siècles; évolution significative puisque la figure de l'autorité redoutable face aux enfants a été gommée au profit de celle plus humaine,

plus juste, plus interactive et à l'écoute. De nos jours, le maître ne doit plus agir de manière arbitraire sous prétexte qu'il possède le statut de maître. L'enfant doit également être conduit par l'autorité de la raison tout comme l'adulte si on reprend la citation de Louis de Bonald.

Quelles sont ces différentes manières de mettre en place son autorité à l'école?
Comment ces formes d'autorités perdurent-elles et coexistent-elles?

Dans une première partie, je m'attacherai à définir la notion d'autorité ainsi que les notions qu'elle sous-tend pour ensuite réaliser dans une seconde partie une typologie des différentes formes d'autorité avant d'étudier la persistance, la coexistence et la confrontation de ces formes dans une dernière partie.

Mon objectif sera de montrer que l'évolution de la société influe sur les méthodes de construction de l'autorité par le maître même s'il existe des permanences au fil des époques.

1. Préjugés possibles

Les enseignants ainsi qu'une partie de la population possède des idées préconçues en ce qui concerne la notion d'autorité.

1.1 L'autorité est innée ou fruit du hasard

D'une part, une des idées les plus répandues est que l'autorité est un don, un gène dont nous hériterions ou non à la naissance. Quand je leur ai fait part de mon projet de devenir professeur, des membres de mon entourage ont craint, me connaissant, que je me laisse sans cesse marcher sur les pieds ou que je ne possède pas l'autorité nécessaire pour me faire respecter par une classe. Cela signifierait donc que nombre de personnes qui ne possèderaient pas ce charisme et cette autorité naturelle ne seraient pas en mesure de devenir enseignant. Franck Léonard, dans son ouvrage *Autorité et conduites de classe* s'insurge contre ce préjugé en soulignant le fait que si l'enseignement n'était « le fait que de certaines personnes « douées » » alors « on nierait la possibilité d'une formation professionnelle destinées à la construction et à l'exercice de l'autorité ». En effet, la formation dispensée dans les IUFM aux étudiants qui souhaitent devenir enseignant ne serait alors qu'un leurre puisque seuls les personnes dotées de cette qualité qu'est l'autorité pourrait exercer. L'existence d'une formation pour accéder à cette profession démontre d'elle-même que ce préjugé est erroné. Franck Léonard défend également l'idée que l'autorité s'apprend, s'acquiert et n'est pas le fruit d'un hasard comme le stipulent certains professeurs dont il a synthétisé les propos dans son ouvrage à savoir que les « stagiaires paraissent penser que l'aléatoire a toute sa place ». Cette pensée doit être due au fait que le groupe classe est présenté comme un ensemble d'élèves très hétérogènes et que par conséquent, il n'existe pas de méthodes applicables auprès de tous les élèves.

1.2 Qui dit autorité dit autoritaire

D'autre part, la confusion entre autorité et autoritarisme reste ancrée dans la plupart

des esprits. Selon le Petit Larousse, l'autoritarisme correspond à un « caractère autoritaire » à savoir « qui impose, fait sentir son autorité d'une manière absolue, sans tolérer la contradiction ». Faire preuve d'autorité se limiterait à se montrer impitoyable, sévère, à n'accepter aucun écart de conduite et à dominer ses subalternes de par sa position hiérarchique. Les idées d'humanité, d'écoute et de gentillesse ne concorderaient donc pas avec l'image que devrait donner la figure de l'autorité. Or, un pouvoir qui s'impose, qui effraie et asservit l'élève ne donne pas la possibilité à l'enfant de s'épanouir au travers des enseignements qui lui sont prodigués. Il est faux de croire qu'une telle attitude permet de s'assurer le respect des personnes en face de nous, il s'agit juste d'une réaction de « docilité apparente » pour reprendre l'expression de Pierre Frackowiak¹ et de crainte et en aucun cas de respect.

2. Qu'est ce que l'autorité?

2.1 Définitions

Nous donnerons tout d'abord la définition de l'autorité telle que nous la trouvons dans le dictionnaire *Le Petit Larousse* (2010).

« Autorité ,nf, (lat. Auctoritas):

1., Droit, pouvoir de commander, de prendre des décisions, de se faire obéir.

Personne ou organisme qui exerce cette autorité.

2. Qualité, ascendant par lesquels quelqu'un se fait obéir.

3. Personne, ouvrage, etc..., auquel on se réfère, qu'on peut invoquer pour justifier quelque chose. »

Franck Léonard définit l'autorité de l'enseignant grâce aux fonctions qu'elle accomplit à savoir la garantie de la loi, des libertés, des droits et des devoirs, la construction de la cohésion d'un groupe et la bonne mise en œuvre des enseignements dans la classe. Il est donc possible d'en déduire qu'une classe dans laquelle l'autorité du maître ne serait pas reconnue ressemblerait à une zone de non-droit, de violence et d'individualisme.

¹ Pierre Frackowiak *Pour une école du futur. Du neuf et du courage.*

Tout comme Franck Léonard, Eirick Prairat soutient l'idée que l'autorité est nécessaire à l'éducation et à la transmission des savoirs. Pour définir le terme d'autorité, il ne s'appuie pas sur les fonctions de celle-ci mais il part des perceptions existantes. Il en distingue deux :

*le potestas : « pouvoir légal, reconnu et accordé par les instances supérieures de la société [...] Le potestas et le pouvoir de prendre des décisions, de commander, d'exiger l'obéissance dans un domaine donné en recourant à la force ou à la contrainte ». Il correspondrait avec la première définition du Petit Larousse. Il entre plus dans le détail en précisant que dans ce cas le maître réaffirme « l'asymétrie originelle » et vise « l'adhérence et la capture » des élèves. Cette forme d'autorité se rapprocherait donc de l'autoritarisme en ce qu'elle utilise la violence et la soumission pour parvenir à ses fins.

*l'auctoritas : « est synonyme d'influence, d'ascendant. Elle est l'art d'obtenir l'obéissance sans recours à la menace et à la violence [...] L'autorité au sens d'auctoritas produit les mêmes effets de la force tout en étant le contraire même de la force ». Selon lui cette forme d'autorité travaille à « sa propre éclipse » et lie son sort à celui des élèves.. A travers la lecture de ces deux définitions, la préférence de Eirick Prairat pour cette seconde forme d'autorité se fait clairement ressentir.

Les définitions proposées par Eirick Prairat sont très proches de celles du dictionnaire comme nous pouvons le constater. Les seules différences sont la manière dont le chercheur nomme ces différentes formes d'autorité et la plus grande explicitation de chacune de ces définitions.

2.2 Nuances entre faire autorité/ avoir de l'autorité/ Avoir l'autorité

Toutefois, ces définitions ne nous permettent pas de distinguer clairement les différents emplois du terme autorité dans des expressions telles que « faire autorité », « avoir de l'autorité », « être l'autorité » et « avoir l'autorité ». Il est donc intéressant de voir en quoi ces expressions se recourent ou non, quelles sont les réalités qu'elles recouvrent. Pour éclaircir ces points, nous nous baserons sur les explications fournies par Fabrice Hervieu-Wane dans son ouvrage intitulé « Le guide du jeune enseignant ».

Selon l'auteur, avoir de l'autorité serait « cette espèce d'ascendant personnel, qui permet, dans des contextes interactionnels déterminés, d'être écouté et obéi, et sans lequel l'autorité

légalement conférée risque de rester « lettre morte ». Ainsi, l'adjectif personnel nous pousse à rapprocher cette expression de la seconde définition proposée par le Larousse. Avoir de l'autorité ne serait pas une qualité universelle ce qui sous entendrait donc qu'il y a une part de la « personnalité de l'enseignant » qui interviendrait dans la mise en place de la discipline dans la classe. A la lecture de cette définition avancée par Hervieu-Wane, je me demande s'il ne rapprocherait pas « ascendant personnel » d'autorité naturelle. Dans ce cas, nous pourrions dire qu'il va loin dans ses propos puisqu'il affirme que cette autorité naturelle est absolument nécessaire au bon déroulement des enseignements, ce qui s'oppose aux propos de Franck Léonard qui s'insurge contre cette idée d'autorité innée.

Puis, il fait le point sur l'expression « avoir l'autorité », « c'est à dire la détenir par l'effet d'une délégation et d'une accréditation institutionnelles ». C'est l'autorité qui resterait « lettre morte » pour reprendre les termes de la définition précédente en cas d'absence d'autorité naturelle. Le maître détient son pouvoir de l'État qui est son employeur et qui l'a accrédité à la suite d'un concours. De par cette accréditation, le maître est considéré automatiquement comme la figure d'autorité dans sa classe. Pour faire le lien avec les définitions du Larousse, avoir l'autorité c'est avoir acquis le « droit » d'être obéi.

Ensuite, Hervieu Wane propose une autre expression qui est « faire autorité », « c'est à dire disposer d'une crédibilité reposant sur la compétence disciplinaire, la maîtrise intellectuelle de la matière enseignée associée à la maîtrise pratique de la manière de l'enseigner ». Les termes importants que nous pouvons relever dans cet énoncé sont « crédibilité », « maîtrise intellectuelle » et « manière d'enseigner ». La notion de crédibilité sera définie en détail dans la partie suivante qui expose les principes importants rattachés au thème de l'autorité. Pour assurer cette crédibilité auprès des enfants, l'enseignant doit donc posséder les connaissances nécessaires au bon déroulement de ses enseignements. En effet, si les élèves ne cessaient de le reprendre, de le corriger sur des savoirs élémentaires, les rôles seraient inversés et le maître ne pourrait en aucun cas être pris au sérieux. Les élèves doivent pouvoir accorder leur confiance au maître dans l'optique d'acquérir des connaissances justes et précises. Meirieu, dans sa *Lettre à un jeune professeur*, rejoint Hervieu-Wane quant à l'importance de la possession de savoirs disciplinaires puisqu'il écrit que « C'est dans l'approfondissement de la discipline à enseigner qu'on trouve les fondements de la discipline à faire respecter ». La première

année de Master permet l'acquisition de ces savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner à l'école primaire. Mais cette maîtrise théorique des savoirs ne peut suffire. Toutes les personnes cultivées, tous les savants ne sont pas en mesure d'enseigner. Nous en venons à la partie « manière d'enseigner » qu'il est possible de nommer également didactique des enseignements. Ce domaine est plutôt travailler en seconde année de master et consiste en la transformation des savoirs savants en savoirs adaptés aux élèves, en la mise en œuvre de méthodes, rigoureuses, motivantes et intéressantes pour faire acquérir ces savoirs. Lors de mes stages de pratique accompagnée réalisés lors de la première année de master, la tâche qui m'a paru la plus complexe était l'organisation de la présentation des savoirs. Je me suis beaucoup appuyée sur les propositions et idées de mes maîtres d'accueil pour construire la logique de mes séances. Je suppose que plus les années passent, plus il devient facile de construire ses enseignements puisque le maître acquiert des automatismes et il a bien repéré comment les élèves réagissent face à telle ou telle autre approche des savoirs.

3. Principes sur lesquels se fondent l'autorité

Comme nous venons de le voir, la notion d'autorité est source de préjugés et elle peut être éclairée sous des angles divers selon son contexte d'emploi et l'expression dans laquelle elle se situe. Cette notion peut aussi être rattachée aux principes de légitimité et de crédibilité : l'autorité doit être légitime et crédible pour être acceptée.

3.1 Légitimité

Le premier principe sur lequel se fonde l'autorité est la légitimité. Nous pouvons partir de la définition d'un dictionnaire (Larousse 2010). Il est dit qu'est légitime « ce qui est consacré, reconnu, admis par la loi ». A partir de là, la légitimité est à mettre en rapport avec l'expression « avoir l'autorité » explicitée dans le point précédent. L'autorité du maître est donc légitimée par le fait qu'il possède un diplôme officiel, le CRPE, qui lui a donné le droit d'accéder à cette fonction. Le maître est légitime en ce qu'il représente l'État auprès des élèves. Hervieu-Wane avance l'idée que cette légitimité ne repose pas uniquement sur la loi. Il y a une « double légitimité statutaire ». La seconde source de légitimité concerne selon lui le rapport entre l'adulte et l'enfant. De par son statut d'adulte, le maître représente l'autorité. Pour preuve, en maternelle, les enfants ne jurent que par le maître qui a tous les

droits et qui ne peut être remis en cause selon eux. Cette seconde source de légitimité s'estompe quelque peu plus les enfants grandissent. En effet, aux cycles 2 et 3, les élèves à cet âge ont plus d'assurance et osent contredire le maître. Cette remise en cause de la légitimité de l'adulte, je l'ai vécue lors de ma prise de classe en CP. J'organisais une séance en mathématiques et avais besoin de deux élèves pour réaliser un exemple de jeu en collectif. Ayant choisi les deux élèves au hasard, un garçon a levé la main pour me signifier que « Madame prend un élève de chaque côté de la classe, pas du même côté ». Même si je suis une adulte, mon autorité a été contestée car je n'étais pas leur maîtresse habituelle. Je ne possédais pas le statut de professeur. J'en conclus qu'il faut que les deux sources de légitimité soient réunies pour que notre autorité ait moins de chances d'être contredite.

3.2 Crédibilité

Le second principe est celui de la crédibilité évoqué par Fabrice Hervieu-Wane lorsqu'il explique en quoi consiste « faire autorité ». Tout comme pour la légitimité, nous commencerons par analyser la définition du Larousse est notre base.

3.2.1 Crédibilité des enseignements transmis

Une personne crédible est une personne « que l'on peut croire, à qui l'on peut se fier ». C'est pourquoi, le maître doit faire autorité dans les différents champs disciplinaires. Les élèves à qui il délivre son enseignement sont présents à l'école pour apprendre, ils ne possèdent pas les connaissances et par conséquent ils sont en droit de vouloir pouvoir faire confiance au maître, à ses propos. S'ils ne peuvent s'en remettre à lui, si l'enseignant accumule les erreurs, il perdra toute crédibilité.

3.2.2 Crédibilité de l'attitude du maître

Cette crédibilité doit toucher non seulement les contenus d'enseignement mais également l'attitude et le comportement de l'enseignant. Pour illustrer cette idée, j'ai choisi de partir de mon propre vécu en stage et lors de mes gardes d'enfants. Lors d'une séance de français dans une classe de CP, j'ai constaté sans comprendre pourquoi que les élèves se dissipaient de plus en plus. L'analyse de la séance a posteriori avec mon maître d'accueil m'a aidé à y voir plus clair. Durant toute la séance, je me tenais de profil, près du tableau, je n'occupais pas l'espace et je ne parlais pas toujours assez fort ; en bref, je n'avais pas d'assurance. Ce manque de confiance en moi et en ce que je présentais a fait que les élèves n'ont pas

adhéré, je n'étais pas crédible en tant que professeur durant cette séance. Ainsi, l'attitude du maître durant les activités joue un rôle considérable dans sa crédibilité et donc dans l'acceptation de son autorité. Il faut être ou du moins paraître sûr de soi face aux élèves pour qu'ils soient rassurés et ainsi ouverts aux apprentissages.

3.2.3 Crédibilité du comportement du maître

Le comportement du maître doit aussi apparaître crédible. Les élèves de cycle 2 et 3 connaissent les règles de vie, les règles scolaires et savent pertinemment que ces règles sont tout autant valables pour le maître que pour eux. Un maître qui ne sera pas crédible sera un maître qui énonce une règle et qui ensuite ne la respecte pas lui-même volontairement. Selon Hervieu-Wane, « être exemplaire, pour un enseignant, est le plus sûr moyen d'asseoir son autorité ». L'exemplarité est un terme très souvent répété durant la formation du master. Toutefois, il peut arriver à certains moments que l'enseignant ait un comportement répréhensible sans l'avoir souhaité, c'est humain. Ce serait construire un château en Espagne que de se vouloir exemplaire à chaque seconde durant une année scolaire entière. Le principal est peut-être d'essayer de l'être sans dramatiser lorsqu'une « faute de comportement » se produit, à savoir reconnaître devant les enfants que notre comportement n'a pas été exemplaire, que l'on a enfreint telle règle. Selon moi, être crédible, c'est aussi assumer ses erreurs, sa part d'humanité et ne pas les déguiser en prétextant que « Je suis l'enseignant, donc j'ai le droit ».

Lorsqu'un gros mot m'a échappé en voiture alors que j'étais en voiture avec une des enfants que je garde et que la jeune fille me l'a fait remarquer, je n'ai pas nié. Au contraire, je me suis excusée en rappelant que, oui, dire des gros mots ce n'est pas bien et que dans un moment d'agacement, j'avais malheureusement perdu la maîtrise de moi-même.

J'ai également observé cette perte de crédibilité durant ma propre scolarité à la fac ; un professeur cherchait à en imposer de par sa prestance et son « exemplarité » sauf qu'un jour il est tombé dans un amphithéâtre plein et au lieu d'assumer cette chute, il a tout simplement jeté un regard furibond sur l'assemblée sûrement car son image de marque était brisée. Mais je suis intimement persuadée que s'il avait pris le ton de la rigolade à propos de cette chute, les élèves auraient été moins marqués. Pour preuve, je retiens principalement sa réaction après la chute que le déroulement de la chute en lui-même. À vouloir être trop exemplaire, il n'était plus crédible quand le masque est tombé.

4. Remise en question de l'autorité aujourd'hui

En 2002, le ministre de l'Éducation Luc Ferry s'est exclamé que la lutte contre la violence « *ne trouvera sa pleine efficacité que si sont réaffirmées avec force l'autorité de l'école et de ses maîtres* ». Ces propos affirment explicitement que l'autorité de l'école n'est plus reconnue comme elle l'était autrefois. En effet, avant le maître d'école était considéré comme un des personnages importants de la commune et son autorité n'était pas ou peu contestée. Prenons pour exemple le livre de Mark Twain, *Tom Sawyer*, dans lequel le maître d'école fait partie des notables de sa commune au XIX^{ème} siècle. Certes, cet exemple parle d'un cas américain mais cette opinion est partagée également en France, notamment quand nous regardons un film tel que *Manon des Sources*. En effet, l'instituteur apparaît comme une des rares personnes savantes de la commune et les villageois se réunissent chez lui pour discuter en cas de problème. Mais alors, quelles évolutions ont amené ce déclin de l'autorité enseignante. ?

4.1 Une société de l'information est née

Tout d'abord, nous sommes entourés par les médias (la télévision, internet, la radio, la presse) ce qui fait que l'école n'est plus l'unique lieu d'acquisition des savoirs mais un lieu de savoirs parmi tant d'autres. Nous pouvons très bien voir cela dans les classes lorsque les élèves ramènent un objet pour en parler ou font un exposé sur un fait qui les a marqués. Ils ont puisé les informations en dehors de l'espace scolaire. Sur internet, il est possible de trouver des dictionnaires en ligne, des sites d'informations comme Wikipédia entre autres. Franck Léonard , au travers de témoignages d'enseignants, soulève le problème que la société et les enfants ont changé mais que l'école n'a pas évolué à la même vitesse qu'eux. Tardif et Lessard énoncent cette même idée de réforme d'une école ancienne pour des élèves nouveaux et différents. Les témoignages que les auteurs de « *Le travail enseignant au quotidien* » reprennent dans leurs ouvrages traduisent ce sentiment d'être dépassés qu'ont les enseignants de nos jours. (Tardif et Lessard, 1999, p294). Notons toutefois l'intégration progressive des TICE à l'école et la sensibilisation des élèves à ces nouveaux modes d'information qui dénotent une volonté de l'école de s'adapter un tant soit peu à son

public.. Petit à petit, l'école prend conscience qu'elle doit suivre le mouvement pour continuer à intéresser les élèves. Une école qui serait trop archaïque perdrait tout crédit car les enseignements délivrés ne seraient plus valables.

4.2 Une implication officielle des parents

Ensuite, le second facteur de perte d'autorité de l'école, dérivé du premier, est la plus grande implication des parents dans le travail de l'enseignant. En effet, étant donné que l'école est obligatoire pour tous jusque 16 ans et que les moyens d'informations sont ultra développés, nombre de parents aujourd'hui possèdent des bases et une éducation solides et se permettent d'intervenir dans le travail de l'enseignant en critiquant les choix de manuels, la manière d'enseigner ce qui n'est pas toujours du goût du principal intéressé. L'école n'est donc plus la seule maîtresse de ce qu'elle met en place. L'intégration progressive des parents d'élèves dans les conseils d'école, conseils de classe et conseils d'administration démontrent l'importance des parents dans le milieu scolaire.

4.3 Une école décrochée de la réalité sociale

Enfin, l'école a perdu de sa superbe et donc de son autorité car elle a du mal à faciliter l'insertion dans la vie sociale. Autrefois, obtenir un bon diplôme entraînait l'obtention d'un emploi qualifié. Cette obtention d'un emploi qui venait récompenser le nombre d'années d'études effectuées n'est plus automatique. Nombre de jeunes diplômés en France se trouvent déclassés voire sans emploi. Ce phénomène ne touche pas que la France mais aussi une partie de l'Europe. Nous pouvons mentionner le cas de l'Espagne où en 2010 19% des diplômés universitaires sont au chômage et parmi les 81% qui ont un emploi, 44% exercent un travail en dessous de leur qualification (chiffres de l' INE). Cette école qui n'assure plus l'avenir de ses élèves ne peut donc logiquement plus sembler crédible. En effet, comment promouvoir la valeur de l'effort et du travail quand il n'y a pas d'issue ?

Cette première partie nous a permis de faire le point sur la notion d'autorité scolaire, les notions qui s'y rattachent, sur les préjugés qu'elle engendre et sur la remise en question dont elle est victime aujourd'hui. Après ces propos généraux, nous allons nous intéresser de manière plus précise aux différentes formes de construction de son autorité

en milieu scolaire.

Deuxième partie: Typologie des différentes formes d'autorité

Bernard Rey (2004) dans *Discipline en classe et autorité de l'enseignant* indique que celui-ci doit « *se conduire en sujet plutôt qu'en objet: être réactif vis à vis des évènements de la classe; ne jamais faire comme si on ne voyait pas ce qui se passe; avoir des comportements souples et bien adaptés: ne pas se conduire comme une mécanique, notamment dans les sanctions et les réprimandes; exiger des élèves des tâches bien calibrées par rapport à leurs possibilités: ni trop faciles, ni hors de leur portée* ».

Suite à ces propos de Bernard Rey repris par Hervieu-Wane, il est possible de distinguer deux champs dans lesquels s'exerce et se construit l'autorité de l'enseignant: le domaine des savoirs et celui de la discipline .

1. L'autorité et la transmission des savoirs

« *Le professeur est aussi un représentant du savoir, c'est donc la valeur de son savoir qui reste le garant le plus sûr de son autorité* » (Hervieu-Wane). L'auteur propose la notion de « faire autorité » comme argument de premier ordre pour instaurer son autorité. Cependant, la transmission des savoirs, la mise en place de son enseignement peut arborer de multiples formes que nous allons développer et qui n'aboutissent pas toutes aux mêmes résultats.

1.1 Le maître comme unique transmetteur des savoirs

Le maître peut adopter une posture de transmetteur des savoirs et placer ses élèves dans une posture de récepteurs qui ne participent pas à la construction des savoirs. Dans ce cas précis, la relation entre le professeur et ses élèves est verticale en ce que l'enseignant se place au-dessus de ces derniers par la mise en avant de ses connaissances. Par ailleurs, le maître est seul décisionnaire de ce qu'il transmet et ne fait pas appel à la liberté et créativité de ses élèves pour organiser son travail. En effet, les témoignages recueillis par Guy Vincent le montrent. Un des enseignants interrogés raconte qu'« *ils n'avaient jamais l'initiative : à l'époque il était difficilement pensable qu'un élève apporte de lui-même livre*

ou objet en classe. Les parents, pas plus qu'ils ne comprenaient la classe-promenade, ne l'auraient d'ailleurs admis : à leurs yeux, on allait chercher à l'école ce qu'on ne trouvait pas ailleurs et la maîtresse était là pour donner des leçons et faire travailler les élèves. ». Ce témoignage confirme l'idée que le maître dispensait ses savoirs de manière magistrale mais il met en lumière une autre idée qui est que le choix était celui de l'enseignant mais également celui des familles. Cette méthode de travail dérive selon les mentalités de la société. Certaines familles ne considèrent ou ne considéraient pas la créativité et les propositions des élèves comme de possibles objets d'enseignement. Enseigner serait donc délivrer ses connaissances à un public.

La métaphore employée par Tardif et Lessard à savoir que « Il (le maître) est le soleil du système pédagogique » traduit donc bien la hauteur que prend l'enseignant qui choisit de se baser uniquement sur son savoir et la persistance de l'« asymétrie originelle » (Prairat). Il est légitime de se demander dans ce cas de figure si les élèves ne se soumettent pas à l'autorité plutôt qu'ils ne la respectent car comme l'énonce Rey (cité par Hervieu Wane), l'autorité de l'enseignant ne se fonde pas sur le fait que l'enseignant « soit savant, mais [...] plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir. ».

1.2 L' autorité qui pose l'autonomie et l'activité des élèves comme objectifs

Pour que l'élève s'approprie son savoir, l'impliquer dans les enseignements autrement qu'en le considérant comme simple récepteur peut être une bonne méthode puisque « un élève plus actif, c'est aussi un élève qui travaille davantage » (Guy Vincent, 1980). Pour développer cette autonomie, différentes pratiques pédagogiques peuvent être instaurées. Il peut s'agir tout d'abord d'une autonomie langagière. L'élève est alors maître de ses propos. Ainsi dans une classe regroupant des élèves de CM1 et CM2, l'autonomie langagière passait par la justification systématique des propos. Si l'un d'entre eux avançait une idée, il était dans l'obligation d'argumenter afin que ses propos soient validés. Le psittacisme ne suffit plus, désormais il faut prouver sa compréhension des savoirs lors de la restitution. Cette pratique a pour but de développer l'esprit critique des enfants ainsi que leur capacité à maîtriser le langage qui est là pour communiquer, convaincre, faire comprendre des choses. Ce type d'autonomie n'est possible que grâce à l'évolution du statut

de la parole au sein de la classe. Guy Vincent revient sur l'évolution qui a eu lieu à savoir qu'autrefois, l'enseignant était le seul maître de la parole dans la classe et que petit à petit, il a laissé s'exprimer les élèves et pas seulement dans des situations de récitation. La parole circule et un enfant écoute le maître, écoute ses pairs mais parle également. Cette libre circulation de la parole effraie souvent les jeunes professeurs qui ont le sentiment que les bavardages ou la trop grande expression des élèves sont synonymes de désordre et de perte de contrôle de la situation.

Ensuite, l'autonomie dans le domaine de la vie de classe peut être travaillée notamment par le biais de responsabilités attribuées à chacun des élèves. Ainsi, dans toutes les classes que j'ai eu l'occasion d'observer, les élèves avaient des tâches à accomplir à tour de rôle comme écrire la date, distribuer les cahiers, recenser les absent ou le nombre d'élèves mangeant à la cantine... (*cf annexe 1*) Par cette pratique, le maître accepte de déléguer une part de ses responsabilités aux élèves afin de les habituer à agir de manière spontanée sans recourir à lui.

Enfin, l'autonomie peut se réaliser dans le travail. D'ailleurs, l'expression « travail en autonomie » est récurrente dans le quotidien scolaire notamment dans les cours double puisque pendant qu'un demi-groupe travaille avec l'enseignant, l'autre demi-groupe est chargé de réaliser un travail en autonomie. Cette autonomie dans le travail est difficile à acquérir comme j'ai pu le constater lors de mes stages. Les élèves « livrés à eux-mêmes » ont besoin de poser des questions à l'enseignant, d'aller lui montrer leur travail pour se rassurer. Dans de telles situations, il arrivait que le maître refusait de répondre et même si cette réaction peut sembler abrupte, avec le recul je me dis qu'il s'agit de la bonne réaction puisqu'elle pousse l'élève à sortir de l'état de dépendance dans lequel il se trouve vis à vis de l'enseignant. Sortir de la dépendance peut également passer par le développement de la capacité à savoir juger son travail ou celui des autres. Ainsi, la mise en place de grilles d'auto-évaluation par exemple permet de développer la capacité de retour sur le travail effectué. En CM2, la classe entière disposait d'une grille d'évaluation dans le but d'évaluer à la manière du maître la prestation de leur camarade.

Paradoxalement, nous pouvons constater que l'autonomie se met en place par l'intériorisation de conduites exigées par le maître. Ce paradoxe est présenté par Rachel

Gasparini lorsqu'elle décrit une classe Montessori dans laquelle il y a « une organisation plus serrée que dans les autres écoles, et qui doit permettre aux enfants d'être libres de travailler ». (Gasparini, 2000, 44-45)

Avec un enseignant qui a le souci de l'autonomie des élèves dont il a la charge, nous ne nous situons pas dans le potestas qui vise à « l'adhérence et à la capture » des élèves (Prairat, 2010). Par conséquent, cette attitude attire le respect des élèves et non plus la soumission étant donné qu'ils sont acteurs, ils ne se sentent pas prisonniers des propos du maître tout en se sentant en sécurité dans leur progression. L'enseignant travaille « à sa propre éclipse » pour reprendre la définition de l'auctoritas évoquée auparavant lors de la définition de l'autorité. Les élèves ne sont pas « écrasés sous le poids des formules arides, de règles vides de sens..., où l'élève n'a rien à chercher, rien à désirer, où il est servilement enchaîné à quelque imitation machinale » (Guy Vincent, 1978, 78). Ces propos repris par Rachel Gasparini dénoncent la passivité des élèves en classe et confortent l'idée que ces derniers doivent apprendre l'autonomie car comme elle l'explique ensuite « le travail permet d'ordonner et de dominer le monde, pour s'ordonner et se dominer soi-même, la finalité étant l'accession à la liberté » (Gasparini, 2000, 54).

1.3 Figure d'autorité reconnue car soucieuse des difficultés des élèves

« Les êtres humains ont la particularité ontologique d'exister comme individus. A ce titre, ils sont porteurs d'indétermination et de différenciation : ils échappent toujours en partie aux lois générales,... » (Tardif, Lessard, 1999, 68). Par conséquent, les élèves, même s'ils font partie d'un groupe-classe, ne sont pas homogènes sur le plan du développement. Ils n'acquièrent pas les savoirs et savoir-faire au même rythme et certains présentent plus de difficultés que d'autres face à cette acquisition. Face à ces difficultés, le maître a deux options : poursuivre son enseignement avec les élèves en situation de réussite et délaisser ceux considérés comme « à la traîne » ou à l'inverse différencier son enseignement pour permettre aux élèves en difficulté de se sentir écoutés et impliqués dans la vie scolaire. Les situations observées à l'occasion de deux stages confirment l'idée que la seconde situation est de loin la meilleure selon moi. Dans une classe de CM1-CM2, un élève se montrait assez agité voire agressif avec ses pairs. Il éprouvait de nombreuses difficultés pour la lecture et la maîtresse le suivait depuis le CE2. Elle lui avait appris à lire durant cette

première année de cycle 3 et continuait à le prendre en individuel pendant que le reste de la classe était en autonomie pour parfaire l'acquisition des méthodes de lecture. À aucun moment, cet élève turbulent avec ses pairs adoptait cette attitude avec l'enseignant. Nous pouvons faire l'hypothèse selon laquelle l'ardeur que mettait l'enseignante pour sortir l'élève de ses difficultés a engendré un profond respect chez l'élève. J'ai également vécu cette situation dans le cadre d'un stage d'observation dans une autre classe de CM1-CM2 à Arras. Depuis le début du stage, Kevin (un élève au comportement atypique) ne manifestait pas une attitude très respectueuse envers l'autre stagiaire et moi-même. Il nous tutoyait, nous posait des questions personnelles et nous répondait parfois de manière insolente. Mais durant la semaine, j'ai eu comme tâche de l'aider à remplir son PPRE (projet personnel de réussite éducative). Nous avons discuté ensemble des matières dans lesquelles il éprouvait des difficultés mais je me suis également intéressée aux matières dans lesquelles il se sentait à l'aise. J'ai pu constater que cela lui faisait plaisir que j'évoque ses réussites et pas seulement ses échecs et son comportement envers moi a changé durant les derniers jours et il a même fait preuve de beaucoup de motivation lors des heures d'aide personnalisée. « Une petite phrase anodine, censée remonter le moral d'un élève pour la journée peut lui sauver son année scolaire » (Hervieu-Wane, 2009, 25). L'expérience des stages conforte ces propos de Hervieu-Wane.

Se soucier des élèves en difficulté passe également par une certaine posture face à l'erreur. L'amplifier et la considérer comme impardonnable peut amener l'élève à un blocage vis à vis des enseignements mais également à un blocage vis à vis de l'enseignant qu'il jugera de non compréhensif voire de tyrannique. Lors d'une séance de mathématiques en CM1, un élève ne comprenait pas une leçon et accumulait les erreurs. L'enseignante s'est quelque peu acharnée sur cet élève en commençant à crier, à être blessante selon moi. L'élève ne semblait pas lui en tenir rigueur mais personnellement, j'ai jugé cette réaction dangereuse car pouvant avoir des conséquences sur la relation professeur/élève. Une observation réalisée dans une autre classe m'incite à argumenter le fait que l'erreur doit être désacralisée et mise au service des enseignements. Lors d'un exercice en français, les élèves devaient écrire des phrases et les corrections se faisaient en collectif au tableau ; toutes les possibilités proposées par les élèves étaient inscrites et ensuite la classe faisait le tri entre les bonnes et mauvaises écritures. Toutes les propositions étaient validées ou non par

une phase d'argumentation. Ainsi, les élèves qui s'étaient trompés bénéficient d'une explication de leurs erreurs et les élèves qui avaient la bonne solution s'entraînaient à expliciter et argumenter leurs choix. De cette manière, les élèves en difficultés ne se sentent pas marginaliser par l'enseignant et ressentent que ce dernier ne tient pas à les humilier. Il est important pour un enseignant de ne pas oublier que les enfants viennent à l'école pour apprendre et que l'erreur est un passage obligé vers la réussite.

1.4 Un maître qui captive ses élèves est un maître apprécié

Comme nous l'avons dit auparavant, le maître ne doit pas être un pédant. Mais il doit plutôt avoir l'art de captiver ses élèves lors de la transmission des savoirs car lorsque les élèves sont attirés par ce qui leur est proposé, les questions de discipline et d'autorité ne se posent plus. La captation de l'attention des élèves se réalise de plusieurs façons.

D'une part, l'attitude de l'enseignant joue un rôle crucial. Le cours le mieux préparé du monde n'aura aucun impact si l'enseignant n'adopte pas le bon comportement. Ainsi, le maître a tout intérêt à se mouvoir dans l'espace classe pour focaliser l'attention sur lui. Une attitude trop statique a tendance à inciter les élèves à l'agitation. L'accent doit aussi être mis sur la modulation de la voix dans le but de ne pas les ennuyer et rendre sa leçon vivante et attrayante. En petite section de maternelle, les enfants ont une attention encore très fugace et il faut user de ruses pour les garder attentifs. Or lors de mon stage dans une classe de ce niveau, ma voix était très monocorde comme me l'a signalé l'enseignante ce qui a conduit à un décrochage de tous les élèves au bout d'une dizaine de minutes. Enfin, les élèves doivent ressentir que le maître apprécie son travail, est motivé par ce qu'il présente ; son enthousiasme doit être communicatif. La crédibilité en milieu scolaire passe aussi par l'enthousiasme porté à son travail. Un enseignant qui ne s'épanouirait pas en classe se ferait démasquer facilement par les élèves.

D'autre part, les enseignements en eux-même contribuent à l'attrait qu'auront les élèves pour les leçons. Varier les supports et les méthodes d'apprentissage est une bonne solution pour éviter la routine et la dispersion des élèves. Ainsi, en CM1-CM2 lors d'une leçon sur les États Généraux en 1789, une enseignante avait mis en place des activités variées à savoir une recherche sur des archives de cahier de doléances en petits groupes, un jeu de rôle pour mimer la scène des doléances présentées au roi et un travail individuel pour

récapituler ce qui avait été fait. Certains enseignants sont encore parfois réticents à cette pédagogie par le jeu alors même que dans d'autres pays, cette pédagogie fait ses preuves. La crainte des enseignants et souvent des jeunes enseignants est de créer un climat de grande agitation au sein de la classe ce qui peut parfois arriver en effet. Il faudrait s'interroger sur la manière de contrôler la mise en place de ces jeux en classe, sur les moments où ce type d'activités est envisageable ou non. Ensuite, l'utilisation des TICE en classe remporte souvent l'adhésion auprès des élèves qui sont beaucoup plus stimulés. « Le supplément de plaisir que donne aux élèves cette familiarité n'est pas à négliger dans des temps où le goût de l'école tend à s'amenuiser»². En ce sens, je trouve judicieux de préparer les futurs enseignants à l'utilisation de l'outil informatique via l'obtention du C2I2e. Lors d'une séance d'histoire en CM1, ceux-ci devaient travailler sur le château fort et au lieu de présenter des manuels ou des fiches de travail, ils se sont rendus sur un site internet³ présentant de manière agréable et précise l'évolution des châteaux. C'était d'autant plus intéressant pour les élèves qu'ils pouvaient naviguer sur ce site comme ils l'entendaient.

Par ailleurs, un des témoignages rapportés par Guy Vincent dans son ouvrage propose pour captiver les élèves d'aménager de manière souple l'emploi du temps à savoir que « L'intérêt des élèves prend le pas sur l'emploi du temps : le jour où ils s'intéressent à la lecture ou à un thème des activités d'éveil, on prolonge la leçon. » (Vincent, 1980). Certes, un assouplissement de l'emploi du temps de cette sorte contribue à captiver de manière permanente les élèves car ils travaillent sur les matières qu'ils préfèrent. Mais, le risque est de ne réaliser que ce que les enfants aiment au détriment des exigences du programme scolaire. La base du métier d'enseignant est selon moi la transmission du plaisir d'apprendre et de découvrir et ce dans toutes les matières. Chaque discipline a son lot de difficultés et d'apprentissages contraignants. Un maître captive ses élèves à partir du moment où il parvient à susciter de l'intérêt pour ces apprentissages. En effet, si le maître ne suit que les désirs de ses élèves, qu'en est-il de sa crédibilité ?

Ainsi, il existe différentes manières de s'affirmer par le biais de ses apprentissages :

² <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/129022/129022-16241-20849.pdf>

³ http://histoireenprimaire.free.fr/ressources/site_chateaux/accueil.htm

se poser en transmetteur, en guide vers l'autonomie, en aide pour les élèves en difficulté ou en metteur en scène des enseignements. Ses différentes postures ne s'opposent bien sûr pas et peuvent même se conjuguer. Un enseignant soucieux des difficultés peut aider à les résoudre en organisant autrement son travail ou en donnant des conseils de méthodologie. De même, à certains moments des apprentissages, lorsque les bases doivent être instaurées, le maître peut se poser en unique transmetteur. La conjugaison pertinente de ces attitudes contribuera à la construction de la crédibilité du maître.

2. L'autorité et le maintien de la discipline

L'autre pan dans lequel s'illustre l'autorité du maître est le maintien de la discipline dans la classe. Mais qu'est ce que la discipline ? Si l'on s'en réfère au Petit Larousse, le nom commun discipline possède plusieurs définitions :

- Soumettre quelqu'un, un groupe à l'obéissance, à un ensemble de règles qui garantissent l'ordre dans la société dans laquelle il se trouve.
- Parvenir à maîtriser quelque chose de façon à en tirer certains effets, le maîtriser.
- Assujettir quelqu'un à des règles, le plier à une discipline intellectuelle ou morale.

Les trois définitions ont un point commun qui est l'idée de soumission comme si la discipline régnait dans la classe mais dans un climat de dominant/dominé. Ces définitions vont dans le sens des idées de Max Weber pour qui la domination est « la chance qu'à un ordre d'être obéi » (2003). Notre époque se caractérise par un regain de violence au sein de la société et il n'est plus rare d'entendre que de jeunes enfants font preuve d'attitudes agressives ou simplement ne font pas preuve de respect envers l'adulte. Par exemple, Pia, jeune fille de neuf ans que je garde de temps en temps n'hésite pas à me répondre de manière parfois irrespectueuse ou à refuser de travailler et je suis amenée à essayer de maintenir une certaine discipline. Mais comment instaurer cette discipline pour être respecté et reconnu ? L'autorité dans le domaine de la discipline peut être personnelle et impersonnelle comme nous allons le voir.

2.1 L'autorité personnelle

Par autorité personnelle, je désigne toutes les mesures prises par l'enseignant qui visent personnellement les élèves et pas leurs attitudes et comportements. L'autorité devient personnelle à partir du moment où elle s'exerce arbitrairement, de manière non réglementée ou non justifiée. Le terme de domination est celui qui caractérise le plus l'autorité personnelle. Le Petit Larousse propose un grand nombre de définitions pour le verbe *dominer* mais je n'en retiendrai que trois qui peuvent s'appliquer au sujet traité. Chacune d'entre elles illustrera une facette de l'autorité personnelle.

2.1.1 Position de dominateur

Dans un premier temps, dominer peut signifier « Surplomber quelque chose, être dans une position plus élevée » (Petit Larousse). De par son statut officiel, le maître est en position supérieure par rapport à ses élèves. Toutefois, certaines pratiques peuvent donner le sentiment qu'il y a une volonté d'afficher, de renforcer et parfois même de se délecter de la domination possible. Restons prudent tout de même puisque les pratiques que nous allons aborder ne marquaient autrefois qu'un respect mutuel entre les membres de la classe. Aujourd'hui, elles sont moins usitées et lorsqu'elles le sont, elles passent comme des volontés d'affirmer son statut et son pouvoir. Le vouvoiement envers les élèves par exemple peut être interprété ainsi. Le maître instaure une distance non discutable avec ses élèves via cette pratique. Toutefois, lorsque l'inverse se produit et que les enfants tutoient l'enseignant, cela me gêne quelque peu, j'ai le sentiment d'une trop grande familiarité preuve que la notion de respect n'a pas totalement disparu et reste encore attachée à la manière dont nous nous adressons à quelqu'un. Autre pratique observée lors de ma scolarité au lycée : se lever au moment où le professeur arrive. Dans un article paru dans « L'express » le 30 août 2010, les journalistes reviennent sur les propos de Luc Chatel qui a affirmé être « favorable à ce que dans le cadre du respect du professeur et de l'incarnation de l'autorité, les élèves se lèvent quand le professeur entre dans la classe »⁴. Ces propos semblent conjuguer l'idée de respect et de supériorité de l'enseignant mais ils sous-entendent que le respect ne s'exerce qu'envers l'enseignant, il manque peut-être l'idée d'un respect mutuel. Entre les lignes apparaît donc la notion de domination de l'enseignant.

⁴ http://www.lexpress.fr/actualite/societe/justice/chatel-veut-que-les-eleves-se-levent-a-l-entree-du-prof_915742.html

Mon professeur de philosophie qui tenait particulièrement à ce que nous nous levions à son entrée donnait un tout autre sens à cette pratique. Il restait lui-même debout car nous le respections mais il nous respectait également. Cette mutualité du respect conférait une dimension positive à cette pratique.

2.1.2 L'usage de la force

Dans un second temps, dominer peut aussi signifier « Avoir plus de force ou d'intensité que le reste ». Certains enseignants tiennent à marquer leur autorité par le recours à la force envers les élèves. Jules Vallès, auteur du XIX^{ème} siècle, relate ces souvenirs d'école dans le premier tome de son autobiographie intitulé « L'Enfant » et l'école qu'il décrit est loin de ressembler à un lieu de douceur. Au contraire, il dédie son ouvrage « à tous ceux qui crevèrent d'ennui au collège ou qu'on fit pleurer dans la famille, furent tyrannisés par leurs maîtres ou rossés par leurs parents ». Ce que raconte Jules Vallès n'est pas exagéré puisque les témoignages recueillis par Guy Vincent vont dans ce sens d'un maître violent comme le récit de Charles Vildrac qui redoutait les gifles. Certaines caricatures comme « Die ünartigen Kinder » (cf annexe 2) reviennent sur cette période de l'histoire de l'éducation durant laquelle les professeurs n'y allaient pas de main morte. Nous pouvons observer sur cette image que le maître est une sorte de bourreau qui fait souffrir par différents châtiments les enfants qui n'ont pas été sages. « Les moeurs scolaires sans norme en Europe au XV^{ème} siècle ont un caractère arbitraire et cruel » (Gasparini, 2000, 24) et ce jusqu'à l'abolition des châtiments corporels par l'arrêté de Victor Cousin en 1840. Ce caractère arbitraire transparaît dans la caricature allemande puisque nous pouvons voir qu'aucun élève n'a dû être sage puisque tous sont punis. Si les châtiments corporels étaient employés dans les débuts de l'institution scolaire, c'était dans un but moral et religieux. En effet, les enfants étaient considérés comme les fruits du diable. Dès la naissance, ils avaient le mal en eux. Par conséquent les châtiments avaient comme objectif de chasser le diable de leur corps. Toutefois, au XX^{ème} et XXI^{ème} siècle, malgré l'interdiction des châtiments corporels, malgré l'évolution de la perception de l'enfant due au recul des religions dans nos sociétés, certains enseignants n'hésitent pas à recourir tout de même à la violence. Lorsque j'étais moi-même élève en primaire, j'ai vu des camarades recevoir des fessées devant tout le monde ou être très vigoureusement secoués. Dans ces rares exceptions, le

recours à la force ne se fait plus dans une optique religieuse mais dans le but de se faire respecter et de calmer l'enfant.

2.1.3 L'humiliation des élèves

Dans un dernier temps, dominer peut également signifier « Être le maître d'un territoire, exercer sur lui sa souveraineté pleine et entière ». La domination peut s'exprimer sous la forme d'une humiliation de l'autre. Si nous regardons à nouveau la caricature « Die ünartigen Kinder », nous retrouvons le célèbre bonnet d'âne. A l'origine, l'âne était considéré comme un animal très intelligent et mettre des oreilles sur la tête d'un enfant avait pour but de lui transmettre la sagesse et l'intelligence de l'âne. Mais petit à petit cette interprétation a disparu au profit d'une autre. Le bonnet d'âne a ensuite eu comme visée de ridiculiser l'enfant aux yeux de ses camarades. Les enseignants utilisant le bonnet d'âne avait en tête que l'enfant se calmerait ou travaillerait plus pour ne plus revivre un moment aussi honteux. Selon Pierre Merle repris dans un article du journal *Le Monde*, « l'enseignant qui a des difficultés à gérer la discipline est tenté d'utiliser cette forme de sanction. »⁵ à savoir la sanction humiliante. L'humiliation serait donc le dernier recours de certains enseignants qui perdent entièrement le contrôle de leur classe. L'humiliation même si elle n'est pas physique, peut être psychologique par le biais de remarques blessantes à l'encontre de l'enfant du type « Je ne peux plus rien faire de toi », « Tu es un cas désespéré » etc etc... Toutefois, il convient de nuancer les propos ; tous les enseignants ne procèdent pas de cette façon. Le recours à l'humiliation peut se faire parfois de manière involontaire. En effet, un professeur qui rend les copies et lit les notes en collectif dans l'ordre croissant ou décroissant n'a pas forcément comme objectif de rabaisser les élèves qui ont eu la note la plus basse ou de se poser en maître de la notation. Mais, Hervieu-Wane souligne que « ce système de punitions classiques a ses limites car il crée souvent de l'humiliation blessante chez l'enfant et parfois une culpabilité pour l'adulte » (Hervieu-Wane, 2009, 20), il est donc nécessaire de toujours mesurer ses actes et ses paroles. Instaurer son autorité de la sorte reviendrait à baisser l'estime de soi que pourrait avoir l'élève et créer chez lui soit un sentiment permanent d'insatisfaction, soit une hypersensibilité aux critiques, soit un état d'indécision permanent (l'enfant n'oserait

⁵ Le Monde, *L'humiliation des élèves, reflet des carences pédagogiques françaises*, 14 septembre 2005

plus faire quoi que ce soit), soit une envie de perfectionnisme qui le mènerait à de la frustration en cas d'échec.⁶

Ce type de relation entre l'enseignant et l'enfant ne peut aboutir que difficilement à une reconnaissance par l'élève de la légitimité de l'adulte qui devrait normalement mener l'enfant vers l'épanouissement personnel. C'est pourquoi, nous allons analyser désormais ce qu'est faire preuve d'autorité impersonnelle en matière de discipline.

2.2 L'autorité impersonnelle

Face à l'autorité personnelle qui est arbitraire et s'adresse de manière subjective à la personne qu'est l'élève, se trouve l'autorité impersonnelle qui se veut objective et basée sur des principes clairs et explicites.

2.2.1 Le dialogue avec l'enseignant

« L'action pédagogique a besoin pour réussir du consentement des élèves et de leur participation et de leur motivation » (Lessard et Tardif, 1999, 66). Obtenir le consentement des élèves dans la mise en place des enseignements et de la vie de classe passe par un dialogue entre la figure d'autorité et eux. A partir du moment où tout leur est imposé et serait non discutable, il y a un risque de démotivation importante et de volonté délibérée de ne pas aller dans le sens désiré par l'enseignant. Un dialogue peut s'effectuer par exemple à propos des activités possibles à effectuer en classe ou par rapport à l'organisation spatiale de la classe ou encore le choix des voisins de table. Ce dialogue peut être oral avec l'enseignant ou être réalisé de manière indirecte via un tableau sur lequel les enfants vont inscrire dès qu'ils le veulent leurs souhaits comme je l'ai observé en classe de cycle 3. Ce système permet aux élèves de s'exprimer à n'importe quel moment même lorsque l'enseignant est indisponible et permet à ce dernier de prendre conscience des envies de ses élèves, d'adapter son travail pour ne pas paraître trop intransigeant et autoritaire. Mais, même si l'idée de dialogue semble n'avoir qu'un impact positif sur les enseignements, peut-

⁶ http://fr.wikipedia.org/wiki/Estime_de_so_i : le site reprend les idées de José-Vicente Bonet développées dans son ouvrage *Sé amigo de ti mismo: manual de autoestima*

on dialoguer à propos de tout ? Est ce qu'il faut accepter de tout négocier quant à l'organisation de sa classe ? L'école doit-elle et peut-elle adopter un système entièrement démocratique ? Rachel Gasparini décrit dans son ouvrage le système Freinet et un propos de Celestin Freinet m'a interpellé: « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates ». L'école serait donc le monde, la société en miniature. Ces propos divergent de ceux de Eirick Prairat qui dans sa conférence reprend à son compte des propos de Hannah Arendt à savoir que « L'école n'est en aucune façon le monde et ne doit pas se donner pour tel ». Face à cette divergence, le texte de Michel Delaunay me paraît intéressant puisqu'il questionne dans cet article les notions de démocratie et d'école et tente de les lier. Il expose qu'au premier abord la démocratie n'est pas adaptée au milieu scolaire. Pourtant, j'ai moi-même souvent entendu ce terme en classe et il semble être « à la mode » depuis quelques décennies. Les prises de décisions communes en classe avec les élèves ainsi que des systèmes de vote sont devenues monnaie courante à l'École. Michel Delaunay remet en cause cette micro-démocratie en présentant l'École comme une institution non choisie par une majorité, les représentants de l'autorité ne sont soumis ni aux jugements ni aux votes. Le terme de démocratie ne peut donc pas s'appliquer dans un contexte scolaire. Je me demande donc si cette « démocratie scolaire » ne serait pas que superficielle, un moyen de déguiser l'autorité suprême du maître. Ensuite, l'auteur explique pourquoi la démocratie ne semble pas adaptée au système scolaire. En effet, il explique qu'à première vue, démocratie et autorité semble s'exclure puisque les montées individualistes engendrées par la démocratie conduisent à un rejet de l'autorité. A vouloir accorder trop de libertés, les êtres en veulent toujours plus et en viennent à dénigrer l'autorité. Par conséquent, l'article de Michel Delaunay nous amène à comprendre que le maître peut perdre toute crédibilité et légitimité s'il se refuse à être ferme quand la situation l'exige. De plus, certains élèves ont besoin de se voir imposer des règles par le maître ; avoir le choix les rend anxieux car pour eux la discipline et l'ordre rime avec obéissance à ce qui est dicté et pas avec discussion. Un compromis est possible à partir du moment où les choses imposées sont discutées avec les enfants pour qu'ils comprennent le pourquoi de ce qui est imposé et sentent que les ordres peuvent être justifiés par des raisons pédagogiques, morales ou sociales et pas par le bon vouloir et la toute puissance de

l'enseignant.

2.2.2 Des règles définies et fixes, valables pour tous et partout

Ainsi, les règles de disciplines doivent être assimilées par les élèves et pas uniquement imposées pour qu'elles soient appliquées. Mais quelles doivent être les caractéristiques d'une règle, d'un règlement scolaire pour être juste sans remettre en cause l'autorité du maître ? Il est nécessaire qu'apparaisse dans le règlement intérieur « un chapitre consacré à la discipline des élèves. Il doit faire mention de la liste des sanctions et punitions encourues ainsi que des mesures de prévention, d'accompagnement et de réparation » (Hervieu-Wane, 2009, 18). La caractéristique essentielle est donc l'officialisation de ces règles, elles doivent être écrites pour pouvoir s'y référer et ne pas être simplement orales. En effet, l'écriture permet de leur donner un caractère durable et non arbitraire. Elles ne pourront pas changer au fil des jours, de mois ou au gré de l'humeur des enseignants. Par ailleurs, pour faire prendre conscience aux élèves que les règles ne sont pas le fait d'un système autoritaire et qu'elles sont au contraire primordiales, des enseignants ne se contentent pas du règlement intérieur de l'école mais construisent avec les élèves un règlement de classe. Cette pratique légitime l'autorité de l'enseignant qui démontre qu'une vie de classe sans règles serait anarchique. Il est important de prouver que la figure d'autorité ne transmet pas que des contraintes et devoirs mais qu'elle est également protectrice des droits de chacun; droits de chacun qui empêchent le maître même d'agir de manière arbitraire et injuste comme doivent le savoir les élèves. Enfin, les règles ne doivent pas s'appliquer que dans le cadre de la classe mais également à l'extérieur ; un maître reste maître à n'importe quel moment de la journée. Par conséquent, comme l'énonce Eirick Prairat dans *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, « abandonner la cour aux plus forts discrédite l'école et ses maîtres dans leur ensemble ». Les règles et règlements n'ont donc de valeur que s'ils sont respectés en tout lieu. Cela nécessite donc un « travail systématique » (Lessard et Tardif, 1999, 64) de l'enseignant qui doit être rigoureux et porter une attention constante au respect des règles et des droits. L'exercice et le maintien de la discipline nécessite de la cohérence de la part de l'enseignant ce qui conduirait à une totale perte de crédibilité. Par exemple, sanctionner un élève qui commettrait un acte qui va à l'encontre des règles et laisser impuni ce même acte chez un

autre élève.

2.2.3 Les nouvelles conceptions de la sanction

Ceci nous amène donc à la question des sanctions. L'autorité en classe est la personne qui est en mesure de punir les élèves en cas de manquement à une règle comme nous l'avons vu précédemment. Mais certains professeurs témoignent de leur volonté de ne plus user de sanctions envers les élèves. Certains ont fait ce choix par peur des familles qui deviennent de plus en plus procédurières et n'hésitent plus à porter plainte contre les enseignants comme l'explique Eirick Prairat durant sa conférence. La moindre sanction peut être vue comme le fait d'un enseignant trop autoritaire. Désormais les parents connaissent bien les textes de lois et osent s'immiscer dans le milieu scolaire pour émettre leur avis concernant les pratiques enseignantes d'où la prudence de ces derniers. Quand j'étais élève, lorsque la maîtresse me donnait une punition à faire, mes parents ne s'interposaient pas et au contraire ils renchérisaient avec une seconde punition à effectuer par exemple. Comment l'autorité peut elle être acceptée si les parents eux-mêmes ne l'acceptent pas ? D'autres ont fait ce choix car ils ne jugent pas la sanction nécessaire au maintien de la discipline en classe mais je ne suis pas certaine que ce soit possible dans toutes les classes, avec toutes les élèves et dans toutes les situations. Dans les classes de maternelle, en cas de débordement, les enseignants usent de comptines, de jeux de mains pour calmer à nouveau les élèves mais ce type de pratiques nécessite que l'enseignant soit crédible et légitime. Lorsqu'en classe de CP, j'ai souhaité reprendre les méthodes de l'enseignante pour rappeler les élèves à l'ordre, je me suis retrouvée face à des élèves qui n'étaient pas réceptifs aux comptines et jeux car ils ne provenaient pas de leur enseignante. De la même façon, il est possible de parvenir à ramener le calme grâce à un regard, à un geste mais enfants et enseignant doivent bien se connaître pour que cela fonctionne. Il faudrait plutôt trouver « des alternatives efficaces aux punitions classiques » (Hervieu-Wane, 2009 , 21) que sont le bonnet d'âne, la mise au coin d'un élève, les retenues ou encore les centaines de lignes à copier que nous avons tous plus ou moins connues. Hervieu-Wane, Eirick Prairat ainsi que Michel Delaunay s'accordent sur cette idée de nécessité des sanctions à l'école et nécessité de les renouveler. Le premier insiste sur le fait que les sanctions doivent être véritablement appliquées et ne pas consister simplement en

menaces proférées qui n'aboutissent jamais à un acte concret. Les premières fois, les menaces obtiennent l'effet escompté mais finissent par ne plus effrayer les enfants ce qui fait perdre tout crédibilité au maître, incapable de tenir les promesses émises de sanctions. Eirick Prairat énonce les caractéristiques essentielles d'une sanction en milieu scolaire pour que celle-ci soit efficace. Elle doit être porteuse de signification pour l'élève, elle doit être objective et ne porter que sur l'acte commis, elle doit prendre la forme d'une privation et elle doit conduire à une re-socialisation (c'est à dire qu'une réparation de la faute commise doit être effectuée). Si ces quatre principes sont respectés, alors la sanction scolaire a toujours lieu d'exister à l'école. Nous allons reprendre ces caractéristiques une par une pour en dégager le sens.

Tout d'abord, la sanction doit être porteuse de signification c'est à dire qu'elle doit s'accompagner de la parole. L'enseignant se doit d'expliquer le pourquoi de cette sanction pour expliciter le lien entre elle et la transgression commise. Cette explication peut être faite par le groupe de pairs. Par exemple, un élève avait enfreint une règle en CM1 et l'enseignante demande à ses camarades « Qu'est ce qu'a fait C. qu'il n'aurait pas du faire ? Que doit-il faire dans ce cas là ? ». Par cet appel au groupe de pairs, la sanction peut être moins contestée par l'élève puisque les élèves eux-mêmes notent la transgression et connaissent la sanction officielle appliquée dans ce cas. Certaines classes organisent des jurys d'élèves ; ceux-ci doivent décider de la sanction à appliquer. Personnellement, je ne suis pas particulièrement pour cette pratique. Il me semble important que la sanction provienne de l'enseignant, de l'autorité. La sanction fait partie de ce qui, selon moi, n'est pas négociable avec les élèves. Mais dans tous les cas, la sanction doit être silencieuse car elle n'amènerait que de l'incompréhension et de la colère chez l'élève

Ensuite, elle doit être objective. Hervieu-Wane parle de sanction « proportionnelle » (Hervieu, 2009, 19) à l'erreur commise. Vouloir faire d'un élève un exemple pour le reste de la classe ne pousserait l'élève qu'à se venger ou se démotiver pour le reste de l'année car il aurait le sentiment d'un acharnement sur sa personne. Objective en ce qu'elle doit porter uniquement sur une faute et ne doit pas intervenir après une accumulation de fautes, elle perdrait alors son sens puisqu'elle interviendrait longtemps après certaines fautes. De plus, elle ne doit être en rapport qu'avec la transgression et pas avec la personnalité et le caractère de l'enfant. Sa personne ne doit pas être visée et l'élève doit comprendre que l'on

n'est pas d'accord avec ce qu'il a fait et pas avec ce qu'il est.

Par ailleurs, la sanction doit également prendre la forme d'une privation. Elle ne doit pas créer un sentiment de culpabilité ou de honte mais un sentiment de frustration chez l'élève pour qu'il ait conscience de ce qu'il perd en adoptant une attitude contraire aux règles. En classe de petite et moyenne section, un garçon nommé Clément ne tenait pas en place, embêtait ses camarades malgré les remontrances de l'enseignante. La sanction a été de le laisser sur le côté durant la demi-heure d'ateliers de motricité plutôt divertissants. Ainsi, il a été frustré par la privation d'une activité qui lui aurait plu.

Enfin, la sanction doit avoir une fonction re-socialisante. L'élève doit avoir l'occasion de réparer son erreur et de se réparer, la sanction doit le lui permettre afin qu'il puisse repartir de l'avant, sans « traîner des casseroles » derrière lui. Lorsqu'un élève insulte ses camarades par exemple, la sanction doit s'accompagner d'une demande d'excuses aux élèves ayant subi le préjudice. L'injure est ainsi effacée. Pour se re-socialiser, Hervieu Wane, propose le concept de leaders négatifs devenu positifs. Les élèves ayant eu un comportement inadapté sont chargés d'assurer l'ordre dans leur établissement. Mais, il me semble que même si cette idée est intéressante, elle est difficilement applicable dans le premier degré car les enfants ne sont pas encore suffisamment objectifs pour pouvoir analyser les comportements des autres.

Les nouvelles conceptions des sanctions font que celles-ci ne sont plus un instrument de domination mais un instrument de prise de conscience de son comportement. Elles ont pour objectif final de responsabiliser l'élève. La sanction a plusieurs finalités selon Eirick Prairat : une finalité éthique qui rend l'enfant responsable de ses actes, une finalité politique puisqu'elle est présente pour rappeler à l'ordre et une finalité psychologique puisqu'elle pose les limites d'un comportement.

Que ce soit dans le domaine du savoir ou dans celui de la discipline, il n'existe pas de méthode unique pour assurer son autorité. Dans cette partie, nous avons essayé de faire une typologie qui n'a pas la prétention d'être exhaustive (puisque chaque enseignant injecte un peu de sa personnalité dans la manière de construire son autorité) mais qui présente les possibles méthodes de manière suffisamment large pour ne pas exclure

certaines pratiques existantes.

La typologie a présenté les pratiques et méthodes possibles de manière séparée, dénuée de tout lien mais l'objectif de ma troisième partie sera de démontrer qu'un enseignant n'adopte pas une méthode constamment. Mais que toutes les pratiques coexistent et même que celles que nous croyons appartenir au passé perdurent encore.

Troisième partie : Persistance et coexistence des formes d'autorité

Nous avons tendance à construire des barrières mentales infranchissables entre l'autorité personnelle et l'autorité impersonnelle, entre le cours magistral et la co-construction des savoirs. Un des préjugés que nous avons est que l'autorité impersonnelle appartient au présent et l'autorité personnelle au passé. Mais, les auteurs étudiés ainsi que mes propres expériences en stage démontrent que cette frontière n'existe pas réellement et que de nos jours, les différentes tactiques d'enseignement et de maintien de l'ordre coexistent et qu'elles coexistaient déjà autrefois. Après être revenu sur ce qui semble caractériser l'autorité d'autrefois, nous verrons qu'il y a persistance des formes d'autorité d'autrefois et coexistence avec les formes d'aujourd'hui, ce qui peut s'expliquer par les types d'activités menées en classe, l'organisation spatiale de ces activités, la personnalité du maître ou encore par le milieu social dans lequel se trouve l'école.

1. L'autorité d'autrefois

Quand je questionne mes proches appartenant aux générations précédentes sur ce qu'ils ont retenu de leur maître d'école, ils répondent fréquemment qu'il s'agissait d'une personne sévère, avec laquelle il ne valait mieux pas « broncher et qui ne lésinait pas sur les coups de règle ». En ce qui concerne les enseignements, les élèves devaient écrire, écrire encore et les cours étaient qualifiés d'efficaces et de très « scolaires ». Dans ce premier grand point, nous verrons que les auteurs confirment cette idée, qu'ils proposent des explications à cela mais qu'ils la nuancent souvent.

1.1 Sévérité et punition

Dans le film « L'élève Ducobu » de Philippe de Chauveron (2011) tiré d'une bande dessinée, Ducobu est menacé par son père d'être envoyé en pension s'il n'améliore pas son comportement et ses notes à l'école. Immédiatement, l'enfant voit surgir des images mentales d'un enseignant qui le frappe sur le bout des doigts à chaque mauvaise réponse.

Certes, il s'agit d'un film qui n'a aucune visée scientifique ou sociologique, mais cette image est celle à laquelle nous pensons le plus souvent inconsciemment quand les maîtres d'autrefois sont évoqués.

Je n'ai pas étudié de textes faisant explicitement référence aux châtiments corporels mais la plupart des témoignages d'enseignants recueillis par Guy Vincent vont dans le sens d'une sévérité plus grande qu'aujourd'hui. Par exemple, l'un d'eux dit qu'« avec ceux qui n'avaient pas bien compris (la leçon sur les fractions) ou qui n'avaient pas fini leurs opérations, je continuais devant le tableau noir pendant la récréation, et puis à 11 heures et demi. Et je me fâchais,... j'étais sévère. » ; une autre annonce « quand je les revois maintenant, je regrette d'avoir été trop sévère ». Il est légitime de se demander ce qui poussait les enseignants à être plus autoritaire. Guy Vincent avance l'idée selon laquelle les enseignants ont répondu à la volonté des parents. Ces derniers envoyaient leurs enfants à l'école pour que les enseignants les « dressent », l'autorité était la première qualité espérée chez un enseignant. Guy Vincent parle de « demande sociale ». Aujourd'hui, les parents réclament plutôt des enseignants à l'écoute et protecteurs. Tardif et Lessard exposent un autre argument qui a pu influencer sur l'autorité des enseignants. Dans les débuts de l'école, les maîtres travaillaient avec les élèves de manière individuelle. Puis, les enseignements ont commencé à être délivrés de manière collective, il fallait gérer non plus un élève mais un groupe-classe. Or, il est difficile de capter l'attention de tout un groupe lors que l'on enseigne et certains élèves se dissipent plus facilement dans ces conditions que lorsqu'ils sont en cours particulier avec le maître, d'où un possible accroissement de la sévérité enseignante qui ont du s'adapter.

Les enseignants en fin de carrière qui m'ont donné cours au collège (il y a donc environ une dizaine d'années) étaient certes très justes mais n'hésitaient pas à recourir aux secouements vigoureux ou sinon ils tiraient les oreilles ou arrachaient les feuilles de cours. De nos jours, les enseignants sont beaucoup plus réticents face à cette dernière méthode même si elle ne constitue en rien un châtiment corporel ou une humiliation. Il faut reconnaître que cela peut être ressenti comme tels.

1.2 Des pédagogies déjà proches des pédagogies « nouvelles »

Sur le plan pédagogique, l'école d'autrefois se caractérise par un maître qui se pose

en unique transmetteur des savoirs. Cette pédagogie a déjà été présentée dans la deuxième partie de ce mémoire. Le maître d'autrefois était souvent perçu comme le modèle que les élèves doivent copier. Cette pédagogie du modèle appartient à la pédagogie dite traditionnelle. Les pédagogies nouvelles partent des représentations mentales des élèves pour construire le savoir. Le principe est donc que les élèves savent déjà quelque chose quand ils arrivent en classe. Le développement de la psychologie cognitive dans les années 1950 ainsi que le développement de l'informatique (notre cerveau est similaire à un système informatique qui met à jour des données) a permis la diffusion à une plus grande échelle des pédagogies actives. À l'inverse, la pédagogie traditionnelle ne se soucie pas de ces représentations, l'élève part de rien. Si l'on se réfère au triangle pédagogique de Jean Houssaye⁷, la pédagogie traditionnelle se concentre sur les pôles savoir et enseignant en délaissant le pôle apprenant. L'apprenant a comme tâche de mémoriser par cœur les savoirs transmis. Par exemple, la mémorisation des noms de tous les départements, le noms des préfectures, toutes les conjugaisons... Il ne prend pas part à la construction des savoirs qui proviennent de l'Autorité à savoir le maître. Mais, il ne faut pas délimiter de manière si définitive l'époque de la pédagogie traditionnelle et l'époque des pédagogies actives comme l'explique Guy Vincent. Parmi les enseignants si l'en s'en réfère à ses témoignages, « certains sont allés jusqu'à tenter de supprimer le caractère punitif de la retenue et de transformer le châtimeur de l'écolier fautif en assistant à l'écolier en difficulté ». L'élève devenait source de préoccupation pour certains enseignants comme le prouve cette citation.

« C'est souvent par réaction contre la routine de la classe qu'à un moment de son itinéraire l'instituteur désire autre chose et se documente sur des procédés dont il dit avoir eu connaissance par hasard » (Vincent). Un des enseignants interrogés évoque la revue « L'Éducateur » qui existe encore de nos jours. Il est dommage que les témoignages recueillis par Guy Vincent ne soient pas datés afin de situer précisément à quel moment ces maîtres se sont intéressés aux nouvelles pédagogies. La « routine » évoquée par cet enseignant renvoie au fait que les leçons d'histoire ou géographie étaient souvent lues dans des manuels. La grammaire et la conjugaison consistaient en la juxtaposition d'exercices d'application. Désormais la production de textes libres, l'essor de la littérature de jeunesse

⁷ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000 (3^e Éd. , 1^{re} Éd. 1988)

sont d'autres alternatives qui se veulent plus stimulantes pour l'enseignement de ces matières et ont été testées par ces enseignants dits traditionnels.

Ainsi, si la pédagogie active se mêlait déjà aux pédagogies traditionnelles, il est possible de constater que maintenant la pédagogie traditionnelle se mêle encore aux pédagogies nouvelles car « il suffit d'interroger quelques « remplaçantes » débutantes pour s'apercevoir que ni leur formation ni leur statut dans l'institution ne leur permettent de faire autre chose que de se raccrocher aux recettes les plus éprouvées » (VINCENT, 1980) En effet, lors d'un stage en responsabilité, le conseiller pédagogique m'a fait remarqué que je ne mettais pas assez en place la construction des savoirs et que du point de vue didactique, j'empruntais quelque peu à la pédagogie traditionnelle notamment par le fait de mettre en place beaucoup d'exercice d'application pure et de rester trop abstraite dans la découverte des enseignements. Par exemple, lors de séances de mathématiques en CM1, je partais des acquis des élèves pour aboutir à une nouvelle question mathématique sans la contextualiser dans le vécu possible des enfants. Puis la leçon était écrite et je poursuivais avec des exercices d'application pure. C'est pourquoi nous allons voir que la personne du maître peut influencer sur le type d'autorité et de pédagogie choisi.

2. L'impact de la personne du maître

L'enseignant peut user de différentes formes d'autorité en fonction du nombre d'années d'expériences dans l'enseignement ou encore en fonction de son caractère.

D'une part, comme nous avons commencé à l'évoquer dans la sous-partie précédente, l'âge et l'expérience de l'enseignant sont à prendre en compte dans l'analyse des formes d'autorité utilisées. Un enseignant débutant et jeune de surcroît cherche ses marques, cherche à s'imposer dans le but de paraître légitime et crédible dans sa nouvelle peau de professeur des écoles. Il n'est pas évident de se sentir sûr de soi quand il s'agit de la première fois que l'on dépasse le statut d'élève pour atteindre celui de maître. C'est pourquoi, les jeunes enseignants peuvent faire preuve de retenue voire d'austérité par peur de commettre l'impair qui mettra en péril l'ambiance de travail en classe. De plus, le maître sait que les élèves vont tester leurs réactions durant une période afin de voir quelles sont les limites à dépasser ou non avec lui. Par exemple, lors de mon stage en responsabilité, les

élèves ont tenté de poser des questions personnelles sur mon prénom, mes années d'expériences, mes loisirs... Et un dilemme s'est imposé à moi : répondre aux questions pour paraître sympathique mais au risque de ne pas respecter la frontière maître/élèves ou ne pas y répondre pour respecter cette limite mais au risque de paraître austère et sévère. J'ai opté pour la seconde solution mais sans grande conviction, avec toujours autant de doutes. Cette incertitude est due au fait que je ne perçois pas encore les limites à instaurer et à respecter. Guy Vincent nomme cette crainte, la crainte « de se laisser déborder ». A l'inverse, un enseignant chevronné connaît son public, il a l'expérience de différents types d'élèves et a appris à jongler entre différentes attitudes selon le public qu'il a en face de lui. Par ailleurs, s'il est d'un âge avancé, il y a une part d'autorité naturelle car il inspire le respect.

D'autre part, la personnalité et le caractère du maître peuvent jouer un rôle non négligeable dans la façon de concevoir son autorité en classe. Cette différence, j'ai pu la constater lors d'une période d'observation en classe de petite et moyenne section dans le secteur d'Arras. L'enseignante titulaire était déchargée le vendredi et une autre enseignante la remplaçait. Le contraste était saisissant. L'enseignante titulaire supportait beaucoup plus l'agitation, le bruit et quand elle sentait que l'ambiance n'était plus propice au travail, elle entonnait des comptines, mettait en place des jeux de mains pour apaiser les élèves. À l'inverse, la remplaçante tolérait beaucoup moins les bavardages et rappelait plus souvent à l'ordre. Elle n'usait pas de comptines et autres méthodes ludiques pour restaurer le calme mais jetait plutôt des regards aux élèves ou haussait la voix. A partir de ces observations, il est possible d'émettre l'hypothèse que selon que le maître est plus ou moins tolérant, extraverti ou au contraire introverti, les méthodes employées pour apparaître comme figure d'autorité de la classe varient. Personnellement, je suis plutôt réservée de nature et lors des stages de pratique accompagnée et en responsabilité, j'ai tenté d'aller contre ma nature et mon caractère pour pouvoir varier et surtout expérimenter les méthodes de retour au calme pour trouver celles qui me correspondent le mieux.

Si l'âge, l'expérience et le caractère de l'enseignant influe sur les formes d'autorité

mises en place, cela permet de questionner l'expression « avoir de l'autorité ». Il y aurait donc une part qui est propre à chacun et faire preuve d'autorité ne s'apprendrait en majeure partie que par l'expérience et il ne serait possible de recueillir que des conseils de la part d'autres enseignants car le caractère, l'âge et l'expérience de la personne feront que ce qui fonctionne pour elle ne fonctionnera peut-être pas pour d'autres.

3. Selon les types d'activités proposées

Si l'âge, l'expérience ou encore le caractère du maître aiguillent la manière dont il instaure son autorité, le maître peut également user de méthodes et d'attitudes variées en fonction des types d'activités mises en place. Ces activités peuvent être des leçons, des activités artistiques ou sportives, des sorties ou tout simplement les moments de récréation.

3.1 Les moments de leçons

3.1.1 Le climat de classe

Les leçons occupent la majeure partie des journées scolaires et requiert une attention très grande de la part des élèves car durant ces moments se joue la compréhension et l'acquisition des savoirs. Une trop grande agitation nuit au bon déroulement des apprentissages étant donné que les enfants ne sont pas attentifs et n'écoutent plus les propos de l'enseignant. Or, nous sommes dotés d'une mémoire auditive qui fait que nous sommes capables d'assimiler des connaissances que nous entendons, d'où l'importance d'un climat de travail calme et serein. Cette nécessité peut conduire l'enseignant à se montrer très autoritaire, à être moins tolérant aux bruits car il connaît l'enjeu de la leçon qu'il souhaite transmettre. Cette situation est survenue lorsque je faisais une leçon en géographie. J'avais choisi de la mener grâce au TICE pour la rendre plus stimulante. Mais la disposition de la salle informatique, les quelques problèmes de connexion qui sont survenus et la joie des enfants d'être sur des ordinateurs ont fait que les élèves se sont fortement agités et que la leçon était impossible à mener. J'ai finalement mis un terme à cette séance TICE et nous sommes retournés en classe pour réaliser la leçon mais de manière beaucoup plus

traditionnelle et magistrale. Certains élèves ont trouvé cela injuste car eux se comportaient bien et m'ont donc vraisemblablement perçue comme autoritaire.

3.2.2 *La transmission des savoirs*

Certains professeurs réalisent également un cours magistral pour être certain que tous les points importants seront évoqués. Lors du stage en responsabilité dans le cycle 3, je faisais réfléchir et discuter les élèves grâce à des documents suivis de questions pour les rendre actifs mais je préférais leur livrer la trace écrite de manière magistrale par crainte de manquer certains aspects de la leçon. Pourtant, les pédagogies nouvelles mais également les professeurs de l'IUFM préconisent de faire construire la trace écrite par les élèves afin qu'ils perçoivent mieux le sens des apprentissages. Selon Hervieu-Wane (2009, 124), le cours magistral « *est nécessaire à chaque fois que les élèves ne sont pas en mesure de construire eux-mêmes le savoir et pour s'assurer que la leçon est partagée par la classe entière* ». Le cours magistral fait que l'enseignant fait preuve d'autorité personnelle et se pose en unique détenteur des savoirs mais il faut reconnaître qu'il peut rassurer l'enseignant.

Ce besoin que la leçon se déroule sans embûches, sans problèmes de compréhension peut conduire à des dérives et à un excès d'autorité personnelle en cas de non-compréhension de la leçon par les élèves. En effet, lors d'un stage d'observation dans le village de C. dans le Pas-de-Calais, une élève n'avait pas compris la leçon de mathématiques et l'enseignante a commencé à s'énerver en lui répétant qu'elle ne faisait pas d'efforts, que ce n'était pas compliqué et que la fillette le faisait forcément exprès. J'ai ressenti cet agacement de l'enseignante qui se rendait compte que la leçon qu'elle avait planifiée n'a pas été intégrée par ses élèves et cela se répercutait sur son attitude vis-à-vis des élèves.

3.2 Les activités à visée artistique ou sportive

Les activités telles que arts visuels, EPS et musique sont, à mon avis, à analyser à part pour la simple raison qu'elles sont perçues autrement par les élèves. En effet, elles apparaissent comme beaucoup plus ludiques et certains élèves n'ont plus l'impression d'être en cours lors de ces activités. Ce sentiment éprouvé par les élèves peut conduire à des écarts de comportement car ils n'ont plus forcément conscience que les règles de classe

habituelles s'appliquent également dans ces disciplines. Par exemple, je devais mener une séance d'EPS en moyenne section lors d'un stage en pratique accompagnée et nous étions à peine arrivés dans la salle de sport que les élèves étaient déjà dispersés aux quatre coins, heureux de pouvoir s'amuser. L'enseignant doit donc adapter son comportement ce qui n'est pas évident puisqu'il doit faire preuve d'autorité en rappelant les règles de vie de classe mais également laisser plus de liberté aux élèves car ce sont des activités conçues pour que les enfants s'expriment corporellement. Il y a deux nécessités presque contradictoires à concilier. Cette pseudo-contradiction est perceptible en arts visuels puisque l'enfant doit créer, imaginer mais dans un cadre contraignant en respectant des consignes. Il est difficile de faire comprendre que la liberté n'existe que parce qu'il y a des règles.

Parfois, les enseignants jugent également ces activités moins essentielles dans les apprentissages puisque l'exclusion est plus usitée lors de ces séances en cas d'agitation. Ainsi, lors d'une séance de motricité en maternelle, l'enseignante a mis de côté un élève car il avait un comportement difficile. Cette sanction n'aurait pas été appliquée durant une séance de langage par exemple perçue comme plus fondamentale. De la même façon, une jeune collègue lors de mon stage en responsabilité m'a proposé de donner des exercices à faire aux élèves qui s'agitieraient durant l'art visuel voire même de les envoyer dans sa classe.

A l'inverse, lorsque j'ai observé l'enseignant que j'allais remplacer lors d'une séance en arts visuels, j'ai constaté qu'il les laissait complètement en autonomie durant la séance. Ils connaissaient le thème de la séance (*L'homme potager* d'Arcimboldo), ils savaient qu'ils devaient travailler à la manière d'Arcimboldo mais ensuite ils ont pu laisser libre cours à leur créativité. Une grande agitation des élèves est apparue, des tensions entre eux se sont développées, tous jetaient leurs papiers à terre sans que le maître n'intervienne à aucun moment. Il avait du faire le choix de leur laisser de la liberté pour décupler leur créativité mais pour ma part, je serais passée un peu plus observer leur travail juste pour rappeler ma présence et limiter les écarts de conduite.

3.3 Les sorties scolaires

Les sorties scolaires amènent également un autre rapport entre le maître et les élèves. En effet, enseignants et élèves sortent de l'espace école ce qui peut assouplir leurs

relations. Une ambiance plus conviviale est instaurée puisqu'il s'agit d'une sortie certes éducative mais également une sortie plaisir. Ainsi, les élèves osent plus poser des questions, s'intéresser à la personne de l'enseignant (hors contexte scolaire) et ce dernier est plus enclin à se dévoiler, à montrer une autre facette de sa personnalité. Lors d'un voyage scolaire en Grèce réalisé en 4ème, nous étions accompagnés de plusieurs professeurs que nous avions en cours et dans ce contexte particulier, nous nous rendons compte que les professeurs ne sont pas que cela, qu'ils savent se détendre, s'amuser. Ils paraissent plus « humains ». Les sorties sont des moments privilégiés qui permettent aux enseignants et aux élèves de vivre des expériences communes, de se créer des souvenirs communs. C'est pourquoi, la différence de statut entre eux a tendance à s'amenuiser et que des liens plus forts peuvent se tisser.

3.4 Les récréations

Le dernier moment que je tiens à analyser est celui de la récréation. Durant ce moment, l'élève développe ses liens sociaux avec le groupe de pairs en dehors des heures d'apprentissages. L'enseignant a le devoir de surveillance des élèves afin d'éviter tout incident. Même lors de la récréation, il reste professeur et figure d'autorité. Toutefois, il arrive que l'enseignant délègue son autorité. Par exemple, lorsqu'un élève de CP est venu se plaindre à une enseignante que les autres lui prenaient son ballon et ne le laissaient pas jouer avec eux, celle-ci a répliqué de se débrouiller seul pour résoudre ce conflit avec ses camarades. A la fois, c'est une incitation à l'autonomie mais en même temps on peut se demander si ce n'est pas au maître de rappeler les valeurs de bases telle que le partage. En tant qu'autorité de l'école, il se doit de faire respecter ces valeurs même si pour autant il ne peut pas contraindre des personnes à en apprécier d'autres. Ceci est explicité par Guy Vincent (1980) qui avance que « *Sauf cas de blessure, l'enfant qui vient se plaindre d'agression au maître ou à la maîtresse de surveillance s'entend répondre qu'il doit s'arranger avec ses camarades. En un mot, c'est au groupe des pairs, et non plus à l'autorité supérieure, qu'il appartient de résoudre les problèmes qui sont, comme on dit souvent aujourd'hui à l'enfant, « ses » problèmes* ». La figure d'autorité s'efface donc pour permettre à l'enfant de devenir un « être social ».

A l'inverse, lorsque la fin de la récréation arrive, l'enseignant devient à nouveau l'autorité

supérieure afin de marquer la fin de la pause et le retour aux apprentissages. Ce retour aux apprentissages peut se faire par des coups de sifflets, des tapements dans les mains ou d'autres méthodes plus originales comme l'immobilisation de tous les élèves dès que la sonnerie se déclenche et les élèves peuvent se remettre en mouvement après que le maître leur ait fait un signe. Cette dernière méthode marque bien le retour à une période durant laquelle l'enseignant aura le contrôle sur ses élèves.

4. Selon l'organisation du travail de classe

Si nous en revenons aux moments spécifiques des leçons, nous pouvons nous demander si la figure d'autorité se comporte de la même façon selon la manière dont est organisé le travail à savoir en collectif, en groupes ou individuel.

4.1 Travail en collectif

Lors d'un travail en collectif, la difficulté que peut ressentir l'enseignant est de parvenir à capter constamment l'attention d'une vingtaine voire d'une trentaine d'élèves en même temps tout en menant ses enseignements de manière efficace. Les professeurs exigent donc une certaine posture à l'élève et notamment l'immobilité afin d'optimiser la concentration. Mais, cette attitude ne peut être demandée en maternelle par exemple puisque des enfants de cet âge ne peuvent se concentrer sur une longue durée. C'est pourquoi le collectif est peu usité dans ces classes et que le travail en ateliers ou en demi-groupe est privilégié. Dans une classe de maternelle que j'ai observée, l'enseignante avait mis au coin un élève trop perturbateur, preuve que le collectif peut provoquer des mesures plus radicales de la part du maître. Selon Guy Vincent (1980), «les élèves sont réprimandés lorsqu'ils parlent sans nécessité, parfois même punis, et le lieu dénommé piquet n'a pas disparu de certaines petites classes. ». Cette pratique que l'on croit donc dépassée serait donc encore fréquemment usitée, preuve que selon les situations qui se présentent, les techniques les plus éprouvées font de nouveau surface dans les classes. Face au retour de ces méthodes traditionnelles, d'autres déjà évoquées et perçues comme plus innovantes comme les jeux de mains, les comptines et chansons, la relaxation (fermer les yeux et

écouter les bruits environnants) remportent également l'unanimité même si elles sont plus employées dans les classes maternelles que dans les classes élémentaires. Mais, selon les thèmes abordés, les élèves peuvent être passionnés et dans ce cas, le recours à l'autorité et aux méthodes de retour au calme peut s'avérer inutiles.

Ensuite, des règles habituelles de vie de classe sont également renforcées lors d'un travail en collectif comme l'obligation de lever le doigt pour parler afin de faciliter la discussion. En majeure partie, lors de phases collectives, l'enseignant a donc le contrôle sur les événements. Pourtant, il faut noter une évolution dans la manière de conduire les enseignements puisque désormais, l'élève doit être au cœur de ses apprentissages et la parole lui est de plus en plus donnée, et le maître s'efface au profit de la parole de l'enfant. Ainsi, lors d'une séance d'anglais en collectif, j'ai vérifié que les élèves avaient acquis le vocabulaire souhaité, je leur ai donné les consignes de travail puis ils ont poursuivi la leçon qui était une phase de réinvestissement oral en discutant entre eux. Étant figure d'autorité de la classe, je me suis donc effacée tout en restant discrètement aux aguets tout de même pour veiller à l'attention de tous. Mais, la notion de figure d'autorité peut s'avérer difficilement perceptible par les enseignants si on leur conseille de s'effacer même durant des phases de travail collectif. Comment demeurer l'Autorité dans ces conditions? D'où une volonté parfois des enseignants de rester traditionnel dans la manière d'organiser la transmission des savoirs.

4.2 Travail en groupes

Le concept de « travail en groupe » recouvre de multiples réalités en milieu scolaires. En effet, il convient d'analyser de manière différente la formation de groupes de niveaux et la formation de groupes hétérogènes par exemple.

Si nous nous intéressons d'une part au premier cas à savoir la formation de groupes de niveaux, il est à noter que le maître adopte deux attitudes différentes simultanément. En effet, pour les groupes dans lesquels les élèves sont considérés comme « bons », le maître les laisse travailler en autonomie afin qu'ils apprennent à acquérir de nouvelles connaissances sans avoir constamment besoin de faire appel à lui. Il ne cherche donc pas à s'imposer dans l'activité de transmission des savoirs et donne de la liberté à ses élèves. Par contre, avec les groupes dans lesquels les élèves sont considérés comme plus en difficulté,

l'autonomie n'est pas l'objectif principal. Avec ces groupes, le maître adoptera la posture de l'Autorité qui guide les élèves et est à l'écoute de leurs problèmes. Lors de séances en classe de maternelle, les élèves étaient regroupés en groupes de niveaux et l'enseignante restait aux côtés des groupes les plus en difficultés afin de les aider.

D'autre part, les groupes créés lors d'activités peuvent être hétérogènes c'est à dire regrouper des élèves de niveaux scolaires différents. Ce type de formation peut permettre le « monitorat » (Meirieu, 1999) à savoir que « ce n'est pas le maître qui est chargé d'« enseigner », mais un élève qui est placé en position de « moniteur » ». Comme l'explique l'auteur, ce type d'activités a pour but de consolider les connaissances de ceux qui savent et de faciliter l'apprentissage des élèves les plus en difficultés grâce à leurs camarades. Dans ce cas, le maître accepte donc de déléguer une partie de son autorité à savoir l'autorité concernant les savoirs. Mais le risque de ces pratiques en groupes est que l'enseignant passe d'autorité créatrice d'autonomie à autorité créatrice d'inégalités au sein de la classe puisque ce sont les meilleurs élèves qui sont mis en valeur et les moins bons peuvent se sentir humiliés d'avoir à apprendre grâce à leur camarade. Par ailleurs, lors de travail de groupes, il arrive que le maître n'interroge que ces mêmes bons élèves pour la correction. Dans ce cas la figure d'autorité ne peut plus être considérée comme juste puisqu'elle n'accorde pas la même valeur aux propos de tous. Nous entrons donc dans une autorité personnelle car élitiste.

Mais, pour en revenir à un point plus positif sur ce type de travail, nous pouvons de nouveau nous référer au texte de Philippe Meirieu de 1999 qui avance l'idée que le travail de groupes possède une fonction socialisatrice. Le maître n'enferme pas l'élève dans un dialogue maître/élèves, mais le laisse interagir avec ses pairs également. C'est ce que l'on nomme le socio-constructivisme, apprendre par et avec les autres, ce qui est à l'opposé de l'autorité personnelle où le maître déverse son savoir.

Enfin, la mise en place de travail en groupe nécessite que le maître et les élèves négocient ensemble les conditions de travail à savoir que certes, le maître leur accorde de la liberté mais ils ont un contrat à remplir à savoir effectuer le travail demandé dans une atmosphère sereine et non empreinte de tensions. Ce contrat maître/élèves met en exergue le fait que le maître accorde sa confiance aux élèves et accepte la discussion.

4.3 Travail individuel

Il arrive également que le maître ait à travailler de manière individuelle ou presque avec un élève dans le cas de l'aide personnalisée mais pourquoi pas durant un travail autonome des autres élèves de la classe. Ce rapport individuel révèle une autre facette de l'Autorité que nous avons développé dans la deuxième partie à savoir celle qui aide à surmonter les difficultés des élèves. Un rapport particulier se noue entre l'enseignant et l'élève qui constate que le maître s'occupe de lui. En plus d'être légitime, l'enseignant obtient le respect de son élève. Par ailleurs, comme le maître n'a plus à se préoccuper d'un groupe entier, il apparaît plus détendu et peut prendre le temps de varier les méthodes de travail pour optimiser les chances de réussite de l'élève. Ainsi, Julien, un élève de CE2 se montrait boudeur quand il s'agissait de travailler et disait ne pas y arriver. Or, quand je venais le voir pendant les activités, que je le conseillais et m'intéressais à son travail, il se montrait tout de suite plus motivé. Il a besoin de ce rapport privilégié avec l'enseignant. Mais, il n'est malheureusement pas possible en classe où l'attention doit être accordée à tous.

Selon que le travail s'effectue en collectif en groupes ou soit plus individuel, le maître ne se positionne pas de la même façon de la classe. Il ne joue pas le même rôle. En collectif, sa présence sera plus forte car il doit gérer la classe ; en groupes, il aura tendance à s'effacer pour favoriser l'expression des élèves et en collectif, sa présence sera très importante mais dans un but de conseil et d'aide.

5. L'influence du milieu social des élèves sur la figure d'autorité

En France, comme l'explique Jacques Donzelot dans *Quand la ville se défait* (2006), les différences classes sociales ne s'installent pas dans les mêmes quartiers (phénomènes de gentrification de périurbanisation et de relégation sociale). Par conséquent, les enfants issus de milieux aisés côtoient souvent les mêmes écoles et il en va de même pour les enfants issus de milieux défavorisés. Les zones dites difficiles concernent souvent les classes accueillant des enfants de milieux dits populaires. La zone géographique stigmatise donc immédiatement les élèves. Il serait donc judicieux de se demander jusqu'à quel point le milieu social environnant peut avoir un impact sur la manière dont le maître construit son autorité.

5.1 Les élèves issus de milieux populaires

Selon Bourdieu qui a développé le concept d'habitus de classe, les familles défavorisées ont développé une culture qui est éloignée de la culture scolaire, ce qui fait que les enfants arrivent à l'école avec certains manques par rapport aux autres élèves qui sont habitués chez eux à être confrontés à cette culture (lectures, sorties culturelles...) . Ces élèves « défavorisés » socialement et scolaire intériorisent parfois le stigmate puisque l'on attend souvent leur échec. Cette intériorisation peut être causé par l'enseignant lui-même sans qu'il ne s'en rende compte. Cette idée est développée par Pierre Périer (2010) où il explique les élèves s'autodépréciant à cause de cette stigmatisation. Jakobson et Rosenthal ont nommé ce phénomène l'effet Pygmalion à savoir la « mise en conformité des comportements d'une personne avec les attentes à son égard »⁸. De plus, comme le maître possède une légitimité et une crédibilité, cette intériorisation est d'autant plus facilitée. Pour expliciter un peu plus cette théorie, nous pouvons dire que les préjugés que l'enseignant, souvent issu des classes moyennes ou supérieures de la population, qui habitent l'enseignant à propos des milieux populaires influencent sa manière de se comporter avec les élèves issus de ces milieux sociaux. Par exemple, si un maître est affecté en Zone d'Éducation Prioritaire, il va éprouver quelques craintes car il part du principe que son public sera difficile à gérer. Rosenthal a développé la « théorie des quatre facteurs » à savoir ce sont les points sur lesquels le maître opère une différenciation selon le milieu et le niveau des enfants. Ces quatre points sont le climat de classe, l'attention et le temps accordés à l'élève, les opportunités qu'il lui offre et le système de punitions récompenses. Les recherches ont montré que les maîtres sourient moins et gardent une certaine distance avec les élèves de ces milieux. Par ailleurs, lorsque les différentes catégories sociales sont réunies, la parole est moins souvent et moins longtemps donnée à ces élèves comme si elle avait moins de valeur venant de leur part. Enfin lorsqu'ils sont interrogés, ils le sont sur les points les plus superficiels des apprentissages. Lors d'un stage d'observation en CM1-CM2, l'enseignante n'interrogeait que les élèves volontaires et pas ceux qui étaient en difficultés et par conséquent qui ne se manifestaient pas. Ainsi, dans ce type de situation, sans le savoir, l'enseignant fait preuve d'autorité personnelle puisque son attitude varie selon les élèves. C'est ce que Bressoux nomme l'effet-maître. Si celui-ci encourage, félicite, conseille, l'élève quelque soit son milieu sera motivé à faire des efforts et inversement si le maître le dénigre
⁸http://www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=253&Itemid=84

et le juge « mauvais » à chaque erreur. Ce sont ces comportements qui sont parfois inconscients chez le maître.

Par ailleurs, face à un public dit défavorisé l'enseignant aura tendance à hausser plus facilement la voix pour demander le calme, considérant l'usage de « la force » comme le moyen le plus efficace face à des enfants perçus comme rebelles. J'ai pu constater cela lors d'un stage en école accueillant une majorité d'enfants « défavorisés ». La journée se passait dans les cris incessants. De la même manière, même si cela est interdit, un enseignant de cette même école avait expulsé un élève de sa classe dans la cour pendant une dizaine de minutes. Comme l'explique Tardif et Lessard (1999, 65), « l'école apparaît comme un fétu de paille balloté par les forces sociales ambiantes ». Or, les familles populaires n'ont pas les mêmes attentes de l'école que les autres familles. Ils souhaitent avant tout que leur enfant soit « dressé » et bien élevé (nous en revenons au sens premier d'éduquer qui vient du verbe latin ducere signifiant conduire). Les attentes sont différentes, les familles populaires remettront en question le maître quant à sa manière de gérer la classe tandis que les familles aisées remettront en cause l'autorité dans le domaine des savoirs et de la didactique de ces savoirs. Face aux attentes de ces familles « défavorisées », les maîtres agissent parfois en renforçant la discipline et l'austérité, en se montrant donc plus intransigeant.

5.2 Les élèves issus de milieux aisés

A l'inverse, les enfants « favorisés » proviennent de familles dont la culture est plus proche de la culture scolaire. Ils partagent avec l'école les mêmes valeurs (goût d'apprendre, de découvrir,...) d'où une proximité avec l'enseignant qui est facilitée. Si nous reprenons les mêmes critères que précédemment, nous pouvons avancer que le maître se montre plus prévenant et plus souriant à l'égard de ces élèves. Cette attitude plus agréable peut être due au sentiment de partager des valeurs communes, l'impression qu'il y a une plus grande compréhension mutuelle.

Par ailleurs, l'adéquation avec la culture scolaire fait que ces élèves éprouvent moins de difficultés que les autres lors des apprentissages. C'est pourquoi, le maître préfère les interroger sur les questions plus pointues et essentielles des apprentissages. En effet, ces élèves permettent au professeur de se rassurer car ils parviennent à assimiler rapidement les savoirs et à effectuer correctement les exercices demandés. Des recherches ont montré que

le maître accordait plus de temps pour répondre aux élèves issus de milieux aisés. Cela signifie donc que le maître croit en les capacités de l'élève ; la situation est inversée pour les autres enfants. Dans le cas où un élève favorisé se retrouverait en difficulté , les professeurs vont privilégier une fatigue passagère tandis que la cause sociale sera la première évoquée si un élève défavorisé est dans la même situation. Nous ne retrouvons pas l'idée d'une fatalité sociale comme nous la trouvons pour les élèves défavorisés.

Enfin, le dernier point concerne les apprentissages. Les élèves dits favorisés ont plus souvent l'opportunité de travailler en groupe, en autonomie voire sur ordinateurs car ils sont jugés plus aptes. J'avais essayé de réaliser une séance d'informatique avec des élèves de milieux populaires sans grand succès. La réponse du conseiller avait été de me dire que si les élèves n'étaient pas habitués dans leurs familles à travailler sérieusement sur un ordinateur et en autonomie, cela ne servait à rien de tenter à moins d'entamer un travail de fond. Je me suis donc résignée à travailler de manière plus traditionnelle que si je m'étais trouvée avec des élèves aisés ayant accès à un ordinateur chez eux. Le milieu social a influencé ma façon de transmettre les savoirs aux élèves.

Les préjugés que peut avoir le maître sur les milieux favorisés et défavorisés mais également la réalité de ces différents milieux jouent donc sur la façon dont le maître conçoit et instaure son autorité. Ces questions du regard que porte l'enseignant sur l'origine sociale de leurs élèves sont au cœur de l'article de Jean-Noël Delplanque⁹. Les questions rhétoriques qu'il se pose telles que « Peut-on croire que l' Institution scolaire, macrocosme acteur important du devenir de la société, n'est pas influencée (oserait-on dire contaminée ?) et qu'elle offre à tous ses publics, quel que soit leur terreau social, des chances égales de réussite ? Est-elle un des moteurs du fameux ascenseur social censé éviter la répétition du schéma de la pauvreté et contribue-t-elle au combat contre la paupérisation et la stigmatisation des citoyens les plus faibles ? ». Ces questions dont la réponse selon lui est évidemment non, montre à quel point, il est difficile pour l'enseignant, figure d'autorité de la classe censée offrir les mêmes chances à tous, de se montrer

⁹ Article de J-N Delplanque publié le 27 avril 2010 sur le site <http://www.skolo.org/spip.php?article1205>

exemplaire du point de vue des traitement offerts à chaque élève indépendamment de ses origines sociales.

Conclusion

Le fil conducteur que j'avais choisi dans le cadre de ce mémoire était la notion d'autorité étant donné que c'est une question qui se pose à chaque nouvel enseignant et qui se pose encore à tout enseignant chevronné. J'ai tâché d'explorer les notions que recoupe celle d'autorité afin d'en dégager les différentes facettes et également les principes nécessaires à toute construction d'autorité comme la légitimité et la crédibilité.

A partir de cette vaste définition de la notion, les ouvrages théoriques, les témoignages d'enseignants recueillis par les auteurs ou mes expériences personnelles m'ont permis de dégager une typologie des différentes formes d'autorités en classe. Grâce à cette typologie sont apparues clairement deux grands types d'autorité à savoir l'autorité personnelle et impersonnelle. Mes lectures tendaient à parler au passé de l'autorité personnelle et à associer l'autorité impersonnelle à l'école contemporaine et aux pédagogies nouvelles. C'est pourquoi, dans le dernier grand point de ce mémoire, j'ai tenté de dépasser cette barrière entre autorité d'aujourd'hui et autorité d'autrefois afin de tenter de montrer que toutes les formes d'autorité pouvaient coexister au sein d'une classe selon certains critères comme l'enseignant, le moment de la journée, le milieu social...

Au moment du choix de mon thème de mémoire, j'étais loin de m'imaginer que la question de l'autorité serait au cœur de mon stage en responsabilité. Cet embryon de recherche que j'ai mené sur ce sujet durant quelques mois m'a poussée à expérimenter les différentes méthodes découvertes par le biais de mes lectures dans le but de jauger par moi-même de leur degré d'efficacité. Mais, quatre semaines de stage dans une classe qui n'est pas la nôtre ne peuvent suffire à maîtriser la construction de son autorité. Et, comme je l'ai expliqué, les conditions de classe sont tellement changeantes que la réflexion sur ce sujet se poursuivra très certainement tout au long de ma carrière.

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau de responsabilité en classe de CP

Je suis responsable		
du cahier de cantine  Noah Sylvain	de la date lundi 11 septembre Louka Camille	des feuilles à distribuer  Gannelle Billa
d'essuyer le tableau  Albert Inès	de passer avec la poubelle  Louka Najma	des feuilles à ramasser  Aya Lorie
d'arroser les plantes  Louis Sacha	des cahiers à distribuer  Lou-Anne Ilies	des cahiers à ramasser  Anne-Lyse Inès
d'être le facteur  Florian Jade	de ranger la classe Noél	Remplaçant

Annexe 2 : « Die unartigen Kinder » (Les enfants désobéissants), 1849



Bibliographie

- DELAUNAY M., *Démocratie, autorité et école*, *Revue Pédagogique*, 2005, n°433
- DELPLANQUE J-N., 2010, *L'enseignant : acteur de l'exclusion sociale ou scénariste d'un monde plus juste ?*
- FRACKOWIAK P., 2009, La montée de l'autoritarisme dans le premier degré du système éducatif in *Pour une école du futur. Du neuf et du courage*, Lyon, Chroniques sociales.
- GASPARINI R., 2000, *Ordres et désordres scolaires*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle
- HERVIEU-WANE F, 2009, *Le guide du jeune enseignant*, Éditions Sciences Humaines
- LEONARD F, 2008, *Autorité et conduites de classe*, Paris, Nathan.
- LESSARD C., TARDIF M., 1999, *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Les universités de Laval
- MEIRIEU P., 1999, *Pourquoi le travail en groupes des élèves ?*, INRP
- PERIER P., 2010, *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, PU Rennes, coll. « Le sens social »
- PRAIRAT E, 2010, *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, Toulouse, Éditions Érès
- PRAIRAT, 2007, *La sanction éducative*, conférence à l'Université de Nancy II,
- ROSENTHAL R., JAKOBSON LF., 1971, *Pygmalion à l'école*, Paris, Ed.Casterman, (2ème édition.)
- VINCENT G., 1980, *L'école éclatée, L'école primaire française*, Lyon, Éditions de la maison des sciences de l'Homme