



HAL
open science

Les attitudes de l'enseignant dans la construction de l'autorité (CE1)

Camille Cornet

► **To cite this version:**

Camille Cornet. Les attitudes de l'enseignant dans la construction de l'autorité (CE1). Education. 2015. dumas-01177140

HAL Id: dumas-01177140

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177140>

Submitted on 16 Jul 2015

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.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION
DE L'ACADEMIE DE PARIS**

LES ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT DANS LA CONSTRUCTION DE L'AUTORITE

(CE1)

**CAMILLE CORNET
Professeur des écoles**

Groupe A

Directeur de mémoire : Isabelle DELHAYE

Année 2014/2015

Mots-clés : autorité, attitudes, communication non-verbale, enseignant.

Table des matières

INTRODUCTION	2
Partie 1 : FONDEMENTS ET PRINCIPES DE L'AUTORITE	5
I- Qu'est-ce que l'autorité ?	5
A) Définition	5
B) Les caractéristiques de l'autorité	7
II- Des dérives à éviter	8
A) L'autoritarisme	8
B) La permissivité	9
III- L'autorité en question	11
Partie 2 : MA CONCEPTION DE L'AUTORITE	12
I- Une autorité stricte mais bienveillante	12
A) Une autorité qui s'exerce dans un cadre rigoureux, où l'obéissance est requise	12
B) Une autorité bienveillante	14
II- Une autorité au service de l'émancipation de l'élève	16
Partie 3 : DES ATTITUDES QUI TRAHISSENT MON AUTORITE	17
I- Les attitudes de l'enseignant	17
A) Tentative de définition	17
B) Les différents éléments de la communication non verbale	18
II- Le corps en action : gestion de l'espace	20
A) Les déplacements	20
B) La position	22
Partie 4 : LA MAITRISE DE MES ATTITUDES, AU SERVICE DE MON AUTORITE	24
I- Un décalage entre autorité conçue et affichée	24
II- Des attitudes à maîtriser pour respecter ma conception de l'autorité	26
A) Des déplacements pour créer et maintenir le contact	26
B) Des placements et positions favorisant l'émancipation	27
Conclusion	29
Bibliographie	31

INTRODUCTION

Le référentiel de compétences des enseignants au BO du 20 janvier 2013 précise notamment que les professeurs des écoles doivent « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». La vocation première de l'École est en effet d'assurer l'acquisition de compétences variées et complexes, déclinées en connaissances, capacités et attitudes. L'élève devenu adulte sera ainsi en mesure de s'épanouir pleinement dans sa vie personnelle et professionnelle.

Cette compétence de l'enseignant suppose sa capacité à mener de front l'enseignement des apprentissages fondamentaux et la gestion de classe indispensable à cet enseignement. Dans ce cadre, un terme-clé s'avère indispensable dans la définition de la pratique enseignante : l'autorité. En effet, malgré la volonté d'amener les élèves à agir en tant que citoyens d'une société démocratique, l'École n'est pas une démocratie et les élèves ne possèdent donc pas le pouvoir. Ils jouissent de droits et de devoirs, mais ne votent ni les choix de l'enseignant, ni les disciplines enseignées, par exemple. L'enseignant est imposé de manière légitime aux élèves dont il a la responsabilité et qu'il veut mener vers l'autonomie. La question de l'autorité paraît donc un point essentiel de la pratique enseignante, quels que soient l'expérience, le niveau de classe, l'effectif ou le lieu auquel l'enseignant est affecté. Ainsi, l'enseignant, bien qu'il soit maître de sa classe du fait de son statut, doit exercer et instituer une autorité éducative, sans sombrer dans la dictature. La justification par le statut ne suffit pas à garantir et légitimer son autorité, comme l'exprime Bruno Robbes dans son ouvrage *L'autorité éducative dans la classe*, paru aux éditions ESF en 2010 : « La dimension statutaire de l'autorité des enseignants étant insuffisante pour que l'autorité soit acquise d'emblée, celle-ci est aujourd'hui à construire en situation. ». Du fait de l'évolution de la société, la place conférée à l'École n'est plus la même. L'enseignant n'est plus considéré comme le maître tout-puissant, « hussard de la République » et détenteur d'un savoir suprême. Il doit justifier de ses compétences dans sa pratique quotidienne pour acquérir le respect qui lui était auparavant accordé sans transiger.

La question de l'autorité s'est imposée d'elle-même dans ma pratique quotidienne en classe de CE1 lors de cette année de stage filé. En effet, alors que j'appréhendais la construction et la mise en œuvre de situations d'apprentissage, c'est véritablement la gestion

de la classe au quotidien qui me pose encore le plus de difficultés. Sans entrainer une remise en cause de ma vocation d'enseignante, la mise en œuvre d'une autorité éducative positive, juste et constructive, c'est-à-dire rigoureuse, impartiale, bienveillante et amenant les élèves vers l'autonomie, m'interroge et cela a encouragé recherches et réflexions dans le cadre de ce mémoire professionnel.

Alors que je pensais construire tout au long de l'année un cadre stable et rigoureux avec mes élèves, je fais régulièrement face à une remise en cause de mon autorité et à des infractions aux règles. Ce constat au quotidien me donne à réfléchir sur l'attitude que j'adopte dans ma mise en place de l'autorité. En effet, mes élèves, bénéficiaires directs de l'autorité que j'exerce, ne me renvoient pas l'image de cette autorité éducative que je pensais et souhaite mettre en place et maintenir. Ma posture actuelle d'enseignante ne semble donc pas pertinente et adaptée.

Divers auteurs ont réfléchi à cette question de l'autorité, indissociable des attitudes adoptées par l'enseignant en classe. Claude Pujade-Renaud, dans son livre *Le corps de l'enseignant dans la classe*, paru aux éditions L'Harmattan en 2005, s'intéresse ainsi à l'articulation entre le corps de l'enseignant et l'exercice de l'autorité. Les attitudes de l'enseignant réunissent les différentes voies non-verbales de l'autorité, au-delà de toute mise en œuvre didactique et pédagogique. Ainsi, la mobilité dans l'espace de la classe, l'alternance entre contact et distance avec les élèves, le regard, les modulations et le recours à la voix, le balancement entre tension et détente dans l'exercice de l'autorité, sont tout autant de facteurs posturaux jouant un rôle sensible dans la mise en œuvre de l'autorité éducative. Selon Claude Pujade-Renaud, les attitudes de l'enseignant ne résultent pas de dispositions naturelles comme on l'affirme parfois, mais bien d'éléments professionnels à construire, à maintenir ou à faire évoluer, et ce tout au long de la carrière enseignante.

Il se pourrait donc que mes attitudes en classe n'abondent pas dans le sens d'une pratique de l'autorité éducative, au vu des situations auxquelles je suis confrontée. Il m'apparaît alors nécessaire de m'intéresser à ce que révèlent mes attitudes, et à la manière dont je pourrais les faire évoluer, afin de permettre la mise en œuvre d'une autorité éducative telle que je la conçois. Quels sont les effets de mes attitudes en classe et leurs conséquences sur la mise en œuvre d'une autorité éducative ? En quoi mes attitudes desservent-elles ma conception de l'autorité ? Comment parvenir à la maîtrise de ces attitudes afin de renforcer une autorité positive, juste, et durable ?

Mon mémoire portera sur cette question de l'articulation entre ma posture d'enseignante et ce qu'elle permet d'établir comme relation d'autorité, ainsi que sur la transformation qui pourrait résulter de ce constat, en vue de l'exercice d'une réelle autorité éducative. Bruno Robbes, dans son ouvrage *L'autorité éducative dans la classe*, écrit ainsi que « l'autorité éducative se construit. Elle n'est jamais acquise une fois pour toutes. »¹. Mes réflexions et recherches s'articuleront autour de cette construction de l'autorité, et plus particulièrement autour de la problématique suivante : En quoi la maîtrise de mes attitudes permettrait-elle de garantir l'autorité dans ma classe, telle que je la conçois ? Je pose ainsi cette hypothèse : il existerait un décalage entre ma conception de l'autorité et l'autorité que je construis de manière effective par mes attitudes en classe.

Tout d'abord, je m'intéresserai aux fondements et principes de l'autorité. Puis, je tenterai de définir ce qu'est ma propre conception de l'autorité. Enfin, je m'interrogerai sur mes attitudes en classe qui trahissent ma conception de l'autorité. Dans une quatrième et dernière partie, je réfléchirai à la transformation de mes comportements non-verbaux, compétences à acquérir.

¹ ROBBERES Bruno, *L'autorité éducative dans la classe*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2010, p169.

Partie 1 : FONDEMENTS ET PRINCIPES DE L'AUTORITE

Dans un premier temps, nous allons nous attarder sur la définition de l'autorité éducative et ses caractéristiques, puis nous élargirons cette réflexion aux dérives qui menacent l'autorité éducative. Enfin, nous réfléchirons à la remise en cause actuelle de l'autorité et les enjeux que cela représente pour les enseignants, notamment les enseignants débutants.

I- Qu'est-ce que l'autorité ?

A) Définition

L'autorité se définit dans sa dimension première comme le droit de commander, le pouvoir d'imposer l'obéissance à un sujet, d'après le dictionnaire Larousse. Ce pouvoir s'exerce dans différentes sphères de la société, et ce, depuis toujours. Ainsi, en France, on peut parler d'une autorité politique, incarnée par la personne du président de la République ; d'une autorité religieuse, représentée par le Pape de Rome en ce qui concerne l'Eglise catholique, par exemple. Une personne, ou une institution, se voit ainsi conféré le droit de commandement sur un sujet ou un ensemble de sujets, qui s'exerce dans un domaine défini.

Nous allons nous intéresser, dans ce mémoire, à l'autorité éducative, c'est-à-dire l'autorité qui s'exerce à l'Ecole en la personne du professeur des écoles. Celui-ci dispose d'un pouvoir, qui lui est attribué en vertu de plusieurs critères.

Dans un premier temps, l'autorité de l'enseignant est une autorité statutaire, c'est-à-dire conférée par le statut. Cette caractéristique de l'autorité se justifie par l'étymologie du mot, dérivé du latin *potestas*. Bruno Robbes² évoque ce sens que prend l'autorité par l'expression : « être l'autorité ». Le professeur des écoles est donc en droit d'exercer une autorité du fait de sa fonction, légitimée par l'institution d'une part. Il s'agit de l'autorité que l'enseignant exerce sur l'élève. D'autre part, le professeur des écoles jouit également d'un pouvoir, du fait de la composante générationnelle de son statut : l'enseignant est un adulte, qui exerce une autorité

² *ibid.*

sur un enfant. De par ces deux composantes de l'autorité de statut, l'enseignant « est autorité », autorité légitime du fait du statut.

Dans un deuxième temps, l'autorité est autorité de savoir. L'enseignant dispose de savoirs disciplinaires larges, acquis et mis en pratique lors de sa formation. Il s'agit de savoirs didactiques et pédagogiques, qu'il doit dispenser aux élèves de sa classe. Le professeur des écoles mobilise ces différents savoirs suivant la situation rencontrée, l'élève concerné, la classe qui lui est attribuée. Bruno Robbes évoque notamment les compétences concernant les dispositifs pédagogiques, et les savoirs communicationnels, qu'il regroupe sous la désignation « faire autorité ». L'enseignant « fait autorité » en classe, du fait de ses capacités et compétences spécifiques.

Enfin, l'étymologie du mot « autorité » permet de prendre en compte l'ascendant personnel de l'enseignant. En effet, le mot latin *auctoritas*, duquel dérive le mot « autorité », renvoie au charisme personnel du professeur des écoles. Pour Bruno Robbes, la confiance en soi et la responsabilité de l'enseignant représentent également une part importante dans l'exercice de l'autorité éducative. L'enseignant « a de l'autorité ». Martine Boncourt, dans son ouvrage « L'autorité à l'école, mode d'emploi » évoque également cette dimension lorsqu'elle écrit que l'enseignant doit avoir « la conviction d'être à sa place »³. Ainsi, la clé de voûte de l'autorité éducative semble résider dans cette capacité de l'enseignant à être sûr de lui, à assumer son statut et ses choix, et à mettre en place et maintenir un climat de classe propice aux apprentissages.

L'autorité éducative renvoie à l'exercice de ces trois types d'autorités décrites ci-dessus, qui sont en constante interaction et indissociables les unes des autres. Ainsi, un enseignant dont la compétence est remise en question rencontrera des difficultés dans la gestion de classe malgré son autorité de statut indiscutable et la maîtrise de savoirs sans doute savants et complexes.⁴ Bruno Robbes propose cette définition de l'autorité éducative : « l'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même »⁵. Il

³ BONCOURT Martine, *L'autorité à l'école, mode d'emploi*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2013, p26.

⁴ FOUSSARD Cécile, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris : Hachette éducation, 2011.

⁵ ROBBES Bruno, *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*, Les cahiers pédagogiques, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

présente l'autorité éducative sous la forme d'un triangle : à chaque angle correspond l'un des types d'autorité définie ci-dessus, autorité statutaire, autorité de capacité et compétence, autorité de l'auteur ; le centre du triangle, qui doit être parfaitement régulier et équilibré, constitue l'autorité éducative.

B) Les caractéristiques de l'autorité

La relation d'autorité induit une relation d'asymétrie entre l'enseignant et l'élève. Ainsi, l'enseignant est en position de pouvoir vis-à-vis de l'élève. Comme je l'évoquais dans l'introduction, l'Ecole n'est pas une démocratie, et l'enseignant est maître dans sa classe. L'élève lui doit obéissance. Cependant, le rapport d'asymétrie, qui découle du statut de l'enseignant, n'est pas suffisant pour garantir l'autorité. Face à l'imposition d'un pouvoir autoritaire, justifié par le statut, l'élève est alors soumis. La soumission de l'élève ne permet pas son développement en tant que sujet, et va donc à contre-sens des finalités de l'Ecole. Un tel type d'autorité était courant et banalisé il y a encore un siècle, mais est aujourd'hui considéré comme une dérive autoritariste de l'autorité éducative. De plus, un rapport d'asymétrie exacerbé risque également d'entraîner une réaction de rejet de l'autorité par l'élève.

Ainsi, il est important d'instituer également dans la relation d'autorité une reconnaissance et un respect mutuels entre le maître et ses élèves. L'enseignant respecte ses élèves en tant que personnes, élèves, et citoyens en devenir, et ceux-ci le respectent également en tant que personne, adulte, et enseignant. Bruno Robbes justifie cette relation de respect, d'autant plus importante qu'elle permet aux élèves d'accepter avec souplesse l'autorité de statut : « Je m'applique à moi-même ce que j'exige d'eux. »⁶. La tension entre asymétrie et symétrie est donc au cœur de l'autorité éducative et ne doit pas être négligée. Il s'agit de trouver un équilibre entre asymétrie et symétrie, afin d'éviter d'entraîner l'élève vers la soumission.

Cependant, il faut également veiller à ne pas laisser une trop grande part de liberté à l'élève. Celui-ci est un individu en construction, qui doit développer des compétences d'initiative et d'autonomie, mais cela ne peut se faire dans un cadre scolaire laxiste. L'élève n'est pas l'égal de l'enseignant. Il doit cependant être considéré comme un sujet libre d'accepter ou de refuser l'influence de son enseignant, puisque, comme je l'ai expliqué, il est impossible de construire une autorité éducative en l'imposant par le statut. Comme l'évoque

⁶ ROBRES Bruno, *L'autorité éducative dans la classe, op. cit.*, p72.

Bruno Robbes, l'enseignant doit être capable « d'obliger l'élève à adhérer librement »⁷, et donc de trouver un équilibre entre la soumission sans condition, et la liberté absolue. Bruno Robbes évoque cet équilibre par la tension dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté ». Il explique que l'autorité doit dépasser cette tension dialectique et se situer dans la sphère de l'obéissance et du consentement. L'autorité éducative ne peut admettre la soumission de l'élève, mais il n'est pas pertinent de lui laisser une totale liberté. Ainsi, il est nécessaire que l'élève progresse vers l'autonomie tout au long de sa scolarité, mais il doit également accepter de composer avec un certain nombre de contraintes propres à l'Ecole, qui garantissent les apprentissages et le développement de l'enfant. Le rôle de l'enseignant est alors de construire et de garantir un équilibre qui permette à l'élève d'expérimenter obéissance et consentement. Ainsi, la soumission ou à l'inverse la liberté, dans leurs extrêmes, représentent des dérives que l'enseignant doit éviter.

II- Des dérives à éviter

L'enseignant se doit donc d'éviter deux dérives latentes dans la construction de son autorité. Ces dérives sont d'autant plus menaçantes au vu du contexte actuel, qui voit l'autorité de l'enseignant mise à mal par les contestations et revendications des élèves, et parfois même des parents. Le professeur doit puiser dans ses ressources pour faire face à cette remise en cause. Les dangers qui menacent son autorité sont ceux de l'autoritarisme et de la permissivité, que j'ai déjà brièvement évoqués.

A) L'autoritarisme

L'autorité se définit dans son sens premier comme le pouvoir d'imposer l'obéissance. Ce pouvoir peut être exercé de manière exagérée par certains enseignants, au cours de leur carrière. Ainsi, l'autoritarisme est une dérive de l'autorité qui consiste à rechercher la soumission de l'élève. Il s'agit de limiter à l'extrême la marge de liberté des élèves, afin que ceux-ci soient dominés par l'enseignant. Cela peut se caractériser par la réduction de leur liberté d'expression d'une part, mais également de leur accès au choix, et de faire face aux cas éventuels d'indiscipline avec fermeté et rigidité. L'enseignant se construit une armure résistante et parfois presque agressive, afin de se protéger et de garantir le maintien de son autorité.

⁷ *ibid.*, p107.

Cette situation permet à l'enseignant de contrôler complètement sa classe, ce qui facilite grandement la gestion du groupe et l'organisation des apprentissages. Cependant, l'autorité éducative vise la construction de l'autonomie. Dans ce cadre liberticide, caractérisé par une absence de dialogue, une méfiance continue, l'élève ne peut développer sa pensée propre. Bernard Rey⁸ explique que l'on ne doit pas rechercher la soumission de l'élève, puisque celle-ci ne lui permet en aucun cas d'être acteur de ses apprentissages et de s'émanciper progressivement de la tutelle de l'adulte pour être adulte à son tour. Certes, l'élève évoluant dans un climat autoritariste peut acquérir des compétences indéniables, absence de liberté n'étant pas synonyme d'absence d'apprentissage. Mais ces apprentissages n'auront que peu de sens pour lui, et l'atmosphère anxiogène qu'il aura expérimentée durant sa scolarité risque de le paralyser dans ses prises de décisions futures, et freiner l'exercice de sa citoyenneté en société. Il s'agit ici d'un tableau extrême de la situation d'autoritarisme à l'École, mais il est important de considérer cette dérive comme réellement troublante pour l'élève.

Pour appuyer cette remarque, nous pouvons faire référence aux écrits de Véronique Guérin, qui dénonce également l'autoritarisme dans son ouvrage *A quoi sert l'autorité ?*, paru aux éditions Chroniques sociales en 2013:

S'il [l'autoritarisme] conduit l'enfant à obéir par peur d'être puni, il ne l'aide pour autant pas à intégrer le sens et la nécessité des règles qui lui sont imposées : lorsque le représentant de l'autorité s'absente, l'enfant enfreint volontiers la règle... De plus, il génère du ressentiment face à cette autorité " toute-puissante " qui refuse d'entendre, ressentiment qui peut se transformer en violence envers les plus faibles ou soi-même ou encore en désir de vengeance.

L'autoritarisme est une dérive qui menace tous les enseignants, quelles que soient leur situation et leurs expériences. Il peut être question d'autoritarisme à un moment précis de la carrière, face à une classe particulièrement difficile ou lors d'une période délicate de la vie personnelle de l'enseignant. Mais, l'autoritarisme peut aussi se manifester par petites touches tout au long de la carrière, et trahit un phénomène de défense créé consciemment ou non par l'enseignant, dès lors que surgit une contestation particulière ou un problème d'indiscipline.

B) La permissivité

A l'inverse, certains enseignants sombrent dans la dérive de la permissivité, caractérisée par une tendance au « laisser-faire », sans contraintes. Bernard Rey⁹, cité par Bruno Robbes,

⁸ Cité par Bruno Robbes, *Ibid.*, p52.

⁹ *Idem.*

la définit comme une « autorité laxiste ». Selon lui, la permissivité trouve ses causes dans la volonté d'éviter les conflits, et la crainte que les élèves ne détestent l'Ecole. L'enseignant se refuse, dans ce cas, à instituer dans sa classe une « discipline rigoureuse comportant des contraintes »¹⁰, et ce pour favoriser des formes d'autogestion par les élèves eux-mêmes. Un enseignant peut aussi glisser vers une situation d'autoritarisme de manière inconsciente. Philippe Meirieu, dans son ouvrage *Faire l'école, faire la classe*, paru aux éditions ESF en 2004, établit une relation entre le caractère libertaire d'un enseignant et la fascination que les élèves ressentent à son égard. En effet, le fait de laisser les élèves libres de leurs choix, actes, apprentissages, peut induire l'adhésion totale du groupe-classe. Les élèves sont alors « assujettis »¹¹, selon l'expression de Meirieu, et ne peuvent se détacher de la dépendance affective dont ils sont victimes vis-à-vis de cet enseignant laxiste.

Si cette situation d'autodiscipline semble intéressante du point de vue de l'expérience de l'autonomie complète, elle ne l'est pas en réalité. L'enfant a besoin d'un cadre stable et de règles, afin de grandir et de se détacher progressivement de la toute-puissance exercée au sein de la famille. Jean-Jacques Rousseau¹² étudiait déjà cette question, avant même la fondation d'une Ecole de la République : pour lui, les enfants ne peuvent se passer de la tutelle des adultes, avant d'accéder au « contrat social ». A l'Ecole, l'enfant apprend à devenir élève et également citoyen ; il est progressivement formé à la conscience citoyenne. Or, la permissivité n'impose aucune règle à l'enfant, ne lui permet pas de prendre sa place dans l'espace collectif. Véronique Guérin met ainsi en garde contre cette deuxième dérive de l'autorité :

Quant à la permissivité, elle n'apprend pas à l'enfant à gérer ses frustrations, à prendre en compte l'autre, à se mettre à sa place. L'enfant reste le centre du monde, il devient un tyran qui continue de vouloir soumettre le monde et satisfaire ses désirs ici et maintenant. Malheureusement pour lui, il régnera sur un territoire de plus en plus petit et sera de plus en plus seul. Seuls resteront ceux qui accepteront de se soumettre à son bon vouloir.

Les conséquences d'une situation de laxisme en classe apparaissent donc clairement dans les réflexions de Véronique Guérin, citées ci-dessus.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Terme utilisé par Philippe Meirieu : MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulioux : ESF, 2004, p93.

¹² Cité par Philippe Meirieu, *idem.*

III- L'autorité en question

L'enseignant a longtemps été considéré comme un modèle, respectable et respecté, par ses élèves, mais également dans la société. L'autorité liée au statut, définie par Véronique Guérin, dans son ouvrage *A quoi sert l'autorité ?*, comme la *potestas* (sens premier de l'autorité), suffisait donc à asseoir une autorité éducative suffisante. Certes, des dérives existaient (et existent encore), mais cette autorité permettait à l'enfant de se construire dans le respect et la reconnaissance. Aujourd'hui, on note un déclin de l'autorité liée au statut. La personne de l'enseignant n'est plus considérée comme toute puissante par le maître et par l'élève, du fait de l'évolution de la société et de la place conférée à l'Ecole dans la société contemporaine. De ce fait, l'autorité de compétence et l'ascendant personnel sont aujourd'hui plus que nécessaires pour rétablir une autorité éducative consistante. L'*auctoritas*, telle que la nomme Véronique Guérin, est à construire par l'enseignant dès la première prise en charge de sa classe, et est basée sur l'ascendant personnel, la pédagogie, la mise en place de dispositifs de communication conséquents. L'autorité éducative de l'enseignant repose désormais sur *l'auctoritas* ainsi que sur le « faire autorité » défini par Bruno Robbes.

La remise en cause de l'autorité est ressentie principalement par les enseignants en début de carrière. Ces jeunes enseignants, dont je fais partie, se retrouvent face à des groupes d'élèves, auxquels ils doivent enseigner le contenu des programmes scolaires. Alain Renaut, cité par Bruno Robbes, évoque un sentiment de culpabilité de l'enseignant débutant qui ne parvient pas à tenir sa classe et se sent alors « défaillant », sans savoir précisément où se situe cette « défaillance ». Le contenu des enseignements, travaillé lors de la formation de l'enseignant, n'est généralement pas en cause. Il existe un volet de la dimension du « faire autorité » négligé par les analyses contemporaines, peu étudié lors de la formation des enseignants, et qui, pourtant, semble primordial dans la mise en œuvre d'une autorité éducative efficace. Jean-François Moulin estime ainsi que « le langage non linguistique [...] semble être une condition essentielle à l'efficacité du discours didactique »¹³. Ainsi, en tant qu'enseignante débutante, je me suis trouvée démunie face à cette remise en cause de mon autorité. Après avoir considéré les différentes dimensions de l'autorité éducative, il me paraît pertinent d'examiner mes attitudes et de considérer leur rôle au service de mon autorité.

¹³ MOULIN Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant », *Carrefours de l'éducation* 1/2004 (n° 17).

Partie 2 : MA CONCEPTION DE L'AUTORITE

Avant de m'intéresser au « discours silencieux de [mon] corps enseignant », pour reprendre l'expression de Jean-François Moulin¹⁴, et à son impact dans la mise en œuvre de mon autorité, il me semble pertinent de définir ma conception de l'autorité. Chaque enseignant dans sa classe souhaite entretenir avec ses élèves une relation qui lui est propre, et s'appuie sur son vécu, sa personnalité, et ses valeurs. Je vais donc tenter, dans cette deuxième partie, de définir la conception de l'autorité qui est la mienne.

I- Une autorité stricte mais bienveillante

Comme je l'ai évoqué dans la première partie, l'autorité éducative doit être assez stricte, d'une part pour garantir des apprentissages réels, d'autre part pour que l'enfant soit amené à respecter des règles avant d'être en mesure de participer à la vie en société. Cependant, la dimension de respect mutuel, qui rétablit une asymétrie parfois écrasante, est primordiale dans la construction de l'autorité. Je vais ici m'attacher à décrire plus concrètement quelle est ma conception de cette autorité que je souhaite mettre en place.

A) Une autorité qui s'exerce dans un cadre rigoureux, où l'obéissance est requise

Ma conception de l'autorité s'appuie sur des représentations ancrées dans mon passif d'élève. Ainsi, et de manière assez traditionnelle, je souhaite incarner cette enseignante respectée de ses élèves. Loin de tout archaïsme de l'Ecole, où les élèves subissaient généralement ce que leur imposait l'enseignant (dans des situations proches de l'autoritarisme parfois), il m'apparaît malgré tout important que les élèves respectent le statut hiérarchiquement supérieur de l'enseignant. L'estime de l'enseignant et son respect quels que soient les situations et décisions, représentent pour moi des aspects fondamentaux de la relation éducative que je souhaite instaurer. La désobéissance, l'insolence, ou encore l'irrespect des règles que je fais appliquer en classe, semblent m'indiquer autant de remises en

¹⁴ MOULIN Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant », *Carrefours de l'éducation* 1/2004 (n° 17).

cause de mon autorité, comme des défis permanents et parfois presque choquants. Ils ne correspondent pas à l'idée de relation d'autorité à laquelle je tente de me conformer : l'enfant n'est pas l'égal de l'adulte, et la prise de conscience de cette asymétrie par l'élève est indispensable. Philippe Meirieu insiste sur cette frontière à instaurer entre l'adulte et l'enfant. Certes, l'enfant réalise à l'Ecole son apprentissage de la citoyenneté, mais il n'est pas encore homme libre et doit le comprendre. Son apprentissage passe par cette nécessaire obéissance aux règles de l'adulte, et par le respect du statut de l'enseignant. Cette situation pourrait se résumer par cette citation : « Voilà ce que la société a décidé pour ses enfants et à quoi vous devez vous soumettre...avant de faire partie de cette société et de décider, à votre tour, de l'éducation des nouveaux venus. »¹⁵.

Les missions qui me sont confiées par l'institution sont de plusieurs ordres. Enseigner apparaît comme le premier des objectifs fixés, mais il s'agit également, en tant qu'enseignante, d'éduquer les élèves, de les former à la citoyenneté. L'autorité éducative doit donc, selon moi, permettre aux enfants d'expérimenter des situations de respect, où le statut de l'enseignant en tant qu'adulte et en tant que formateur, est reconnu. En classe, cela se traduit par l'élaboration de règles de vie, généralement en début d'année. Ces règles de vie sont élaborées par et pour les élèves, assistés de l'enseignant, mais sont soumises à la validation de ce dernier. Les élèves sont tenus de respecter ces règles tout au long de l'année scolaire. Un manquement à la règle induit systématiquement une sanction, décidée par l'enseignant, afin que l'élève concerné puisse progresser dans son comportement en collectivité. Cécile Foussard, dans son ouvrage *La construction de l'autorité à l'école*, précise ainsi que tout franchissement des limites doit être sanctionné, afin que le positionnement de l'enseignant soit considéré comme légitime par sa stabilité et son impartialité. Pour Martine Boncourt également¹⁶, la mise en place de l'autorité à l'école passe par l'instauration d'un cadre « sécurisant » pour les élèves, et de « limites structurantes ». A l'encontre de tout laxisme, les élèves ont besoin de se sentir en sécurité, et donc encadrés par l'enseignant, ce qui permet de structurer leurs apprentissages.

Dans ce cadre, il me semble également essentiel que l'enseignant assume ses décisions face aux élèves et tienne ses engagements. La confiance en soi est alors une clé qui permettra de garantir la cohérence des actions de l'enseignant. Martine Boncourt érige en principe pédagogique le conseil suivant : « Ne dire que ce que l'on est capable de faire et faire toujours

¹⁵ MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe, op. cit.*, p93.

¹⁶ BONCOURT Martine, *L'autorité à l'école, mode d'emploi, op. cit.*, p83.

ce que l'on a dit »¹⁷. Pour obtenir le respect qui lui est dû, l'enseignant doit être convaincu de son autorité et de sa légitimité. Ainsi, je conçois l'autorité comme un engagement qui lie l'enseignant à l'élève, engagement qui implique une fermeté et une cohérence de la part de l'enseignant.

Ce cadre strict et sécurisant me semble fondamental pour que l'élève puisse prendre sa place dans la sphère collective. Mais l'autorité de l'enseignant s'applique également au contenu des apprentissages : c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de l'enseignement des savoirs. En effet, « nul élève ne peut décider de ce qu'il doit apprendre », nous dit Meirieu, et j'approuve cette position. Pour moi, l'enseignant est seul maître des enseignements, que ne peuvent contester les élèves. Il s'agit pour le professeur de susciter et mobiliser l'intérêt des élèves, mais de savoir également ignorer ces intérêts si nécessaire afin de garantir la progressivité des apprentissages.

B) Une autorité bienveillante

Dans un deuxième temps, l'autorité éducative telle que je la conçois doit prendre en compte l'individualité de l'élève au sein du groupe. On ne doit pas négliger le fait que chaque élève en apprentissage est au fond de lui un sujet en construction. C'est pourquoi, il m'apparaît important de privilégier une autorité bienveillante, qui tient compte du passif et de la situation de chaque enfant. Les individus dont je suis responsable ont ainsi plusieurs facettes : d'une part, il s'agit d'enfants, adultes en devenir ; d'autre part, il s'agit d'élèves, citoyens en devenir. S'il est important de différencier adulte et enfant concernant l'asymétrie et le respect de l'enseignant, il s'agit également de tenir compte de cette frontière dans le positionnement face à l'enfant. Ma conception de l'autorité comporte une part de souplesse et de douceur. A aucun moment, dans la sanction ou la réprimande, je ne souhaite faire preuve de violence, d'une distance cassante ou d'inflexibilité, susceptibles de heurter l'enfant dans son développement personnel.

L'enfant, et en particulier le jeune enfant comme c'est le cas au sein de ma classe, ne connaît généralement que la toute-puissance au sein de sa famille. A l'Ecole, il va grandir et prendre sa place dans la sphère collective. Ce changement ne doit pas être une rupture, et l'élève a besoin de se sentir accompagné par l'adulte. Il me paraît alors essentiel d'inscrire l'empathie dans ma conception de l'autorité : la compréhension, l'accompagnement et

¹⁷ *Ibid.*, p57.

l'écoute sont des éléments qui me semblent indispensables. De ce fait, il faut faire preuve de patience et se mettre au niveau de l'élève, afin d'encourager progressivement son émancipation.

Ainsi, cette conception de l'autorité s'applique pour le traitement de l'erreur. L'élève est en apprentissage et a donc droit à l'erreur. Il convient de respecter cette erreur, car indissociable du processus d'apprentissage, et d'encourager l'élève. De même, j'estime qu'il est important de ne pas manifester d'impatience ou agacement en cas de blocage ou incompréhension d'un élève, pour les mêmes raisons que celles évoquées plus haut dans le traitement de l'erreur. Enfin, l'accueil personnalisé de l'élève, lors de l'entrée en classe, contribue également à l'acceptation de l'autorité de l'enseignant.

Cette conception ne m'apparaît pas en opposition avec l'importance du respect et d'un cadre strict que je développais précédemment. Bien au contraire, elle vient tempérer ces propos : un cadre strict n'est pas un espace totalitaire, où la personnalité est niée et les écarts au règlement passibles des pires « punitions » (et non sanctions ici puisque la sanction a une vocation éducative). Ainsi, le respect des sujets comme être éducatibles et capables d'apprendre, la prise en compte des intérêts des sujets, l'absence de violence (verbale aussi bien que physique) sont des critères indispensables, définis par Bruno Robbes¹⁸, et qui correspondent à mon éthique d'une autorité éducative.

En premier lieu et comme décrit ci-dessus, l'autorité induit pour moi le respect et l'obéissance des élèves. Mais, et je ne peux le nier, je souhaite également être appréciée de mes élèves et évoluer dans une ambiance de classe agréable et chaleureuse. Comment encourager les élèves à se respecter les uns les autres si mon comportement ne traduit pas mon respect ? Pour moi, il est indispensable que mon autorité permette à chaque élève de se sentir à sa place, apprécié au sein du groupe, et doté de capacités certaines. Véronique Guérin¹⁹ établit ainsi un lien entre le besoin de l'enfant de se sentir aimé et accepté, et sa facilité à accepter les limites liées à la présence de l'autre. L'acceptation de l'autorité de l'adulte et de la vie en collectivité sera ainsi favorisée par la mise en place d'un climat agréable. La bienveillance est alors une des clés qui participe à cet idéal et permet de contrebalancer l'asymétrie induite par le statut de l'enseignant.

¹⁸ ROBRES Bruno, *L'autorité éducative dans la classe, op. cit.*

¹⁹ GUERIN Véronique, *A quoi sert l'autorité ?*, Lyon : Chronique sociale, 2013

II- Une autorité au service de l'émancipation de l'élève

L'étymologie du mot « autorité » renvoie au terme *auctoritas*, comme nous l'avons évoqué dans la première partie. Ce terme prend plusieurs significations dans le contexte de l'éducation qui nous intéresse ici. Ainsi, il peut aussi signifier « augmenter l'autre, l'autoriser », comme le rappelle Bruno Robbes²⁰. Le but de l'autorité éducative serait alors de rendre chaque élève auteur de lui-même. Concrètement, cela peut se rapporter au processus d'autonomisation mis en place par l'enseignant, qui permettrait à chaque élève de devenir un adulte et citoyen responsable, acteur de sa vie, au terme de la scolarité obligatoire.

De ce fait, il m'apparaît important de ne pas enfermer les élèves dans un carcan qui empêcherait le développement de toute initiative et volonté. En effet, l'autonomie est un processus complexe, non systématique, qui nécessite un accompagnement rigoureux et un espace de liberté. La finesse du travail de l'enseignant réside dans sa capacité à trouver un équilibre entre ce cadre strict et imposé, et cette marge d'émancipation. L'autorité, telle que je la conçois, s'inscrit donc dans cette volonté de rendre chaque enfant auteur de lui-même, ainsi que l'exprime Meirieu.

Le véritable éducateur exerce une autorité qui autorise... Autorise à grandir, autorise à mener des projets communs à leur terme, autorise à s'associer aux autres, en renonçant à imposer toujours et partout son caprice individuel pour retrouver un véritable pouvoir dans l'exercice de la volonté collective.²¹

Mon autorité doit donc être une autorité qui tend à disparaître, une autorité qui permet à l'enfant de grandir, de s'émanciper de la tutelle de l'adulte, et de mener ses propres projets dans le cadre que je lui ai fixé. Je souhaite que chaque enfant puisse se libérer de mon autorité et penser par lui-même, mais cela ne peut se faire que progressivement et par palier, c'est pourquoi, tout au long de la scolarité, doivent être ménagés des situations d'exercice de la citoyenneté et de liberté. L'acquisition de la maturité et de la conscience de sa liberté doit être, à mon sens, encadrée et accompagnée de manière extrêmement délicate et vigilante.

²⁰ ROBRES Bruno, *L'autorité éducative dans la classe, op. cit.*

²¹ MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe, op. cit.*, p92.

Partie 3 : DES ATTITUDES QUI TRAHISSENT MON AUTORITE

Ma conception de l'autorité est un aspect réfléchi et conscient de ma pratique professionnelle. Cette conception semble trahie par mes attitudes, qui résultent davantage de postures adoptées « sur le vif », lors de situations de classe qui nécessitent une réaction et un positionnement rapide. Bien souvent, je n'ai pas conscience de ces attitudes, et de ce qu'elles révèlent, lorsque je suis en action. La lecture de Claude Pujade-Renaud m'a permis de me construire des indicateurs précis afin de revenir sur ces attitudes, et sur ce qu'elles traduisent de ma conception de l'autorité.

Dans un premier temps, je définirais précisément les attitudes de l'enseignant, puis, je m'intéresserais à décrire mes propres attitudes en classe et ce qu'elles traduisent de mon autorité.

I- Les attitudes de l'enseignant

A) Tentative de définition

Claude Pujade-Renaud s'intéresse au corps de l'enseignant et à son rôle dans la relation pédagogique entretenue avec l'élève et la classe. Ainsi, les attitudes de l'enseignant correspondent à ses choix posturaux, conscients ou non, et à la communication non-verbale riche qu'il met en place en classe. Selon Claude Pujade-Renaud, les attitudes, qui jouent donc un rôle primordial dans la construction de l'autorité éducative, ne découlent pas d'une autorité naturelle et innée : « L'utilisation de l'espace et d'une force de dissuasion, la maîtrise du regard et de la voix, le travail de la tension et de la mise en scène ne sont peut-être pas aussi naturels qu'on l'affirme parfois »²². Les attitudes de l'enseignant sont donc des aspects qui se travaillent pour être maîtrisés, et ce tout au long de la carrière enseignante.

Guy Genevois, cité par Bruno Robbes, observe que « les enseignants efficaces utilisent une communication non verbale riche ». Il souligne l'importance de la fonction phatique (langage), de la proxémique (usage de l'espace), et du regard notamment. Cela conforte l'idée que les attitudes de l'enseignant en classe teintent incontestablement sa pratique de classe,

²² PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris : L'Harmattan, 2005, p52.

puisque l'efficacité d'un enseignant peut dépendre de ses attitudes. D'autres auteurs, comme F. M. Jones, ont révélé l'existence d'un langage corporel de l'enseignant.

Pour tenter de définir plus concrètement les attitudes, nous pourrions ainsi les désigner comme les manifestations du corps de l'enseignant en classe. Jean-François Moulin estime que « le corps de l'enseignant émet en permanence un autre message, plus ou moins conscient, plus ou moins maîtrisé, qui crédite ou discrédite son propos didactique et qui exprime la qualité de sa relation au groupe de ses élèves »²³. Ainsi, les signaux corporels émis par l'enseignant peuvent être conscients et maîtrisés, ou réalisées de manière spontanée et non réfléchie. Qu'il s'agisse du premier cas, ou du deuxième, les attitudes traduisent auprès des élèves une autorité en action, qui peut différer de la conception de l'enseignant.

B) Les différents éléments de la communication non verbale

L'enseignant, dans sa pratique de classe, peut utiliser des ressources corporelles variées à sa disposition.

Le langage, ou plus précisément la voix, est le premier indicateur des attitudes de l'enseignant. Ainsi, Célestin Freinet livrait déjà ce conseil utile aux enseignants de son temps : « Parlez le moins possible »²⁴. Martine Boncourt à sa suite évoque un « effet-voix »²⁵ et insiste sur la nécessité de contrôler et poser sa voix. Le cri, par exemple, bien que souvent utilisé dans les classes, est perçu comme une preuve de lassitude et d'impuissance de l'enseignant, et ne permet donc pas de désamorcer une situation délicate. Claude Pujade-Renaud conseille d'adopter une voix neutre, et de travailler sa voix et ses modulations. Elle considère la voix comme un instrument modulable et influent, puisque la trace laissée est perceptible. La voix est sans aucun doute l'élément corporel le plus favorisé par l'enseignant dans sa pratique quotidienne. Dans la mesure où la parole est également l'instrument privilégié de l'enseignement, de la transmission des savoirs, nous allons l'écarter ensuite de notre réflexion, afin de nous concentrer sur des éléments plus discrets mais tout aussi pertinents des attitudes de l'enseignant.

Le regard de l'enseignant est également un moyen privilégié dans ses attitudes pour témoigner de son autorité, au même titre que la parole sinon plus. Claude Pujade-Renaud écrit

²³ Moulin Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant », *Carrefours de l'éducation* 1/2004 (n° 17)

²⁴ Cité par Martine Boncourt, *op. cit.*, p27.

²⁵ *Idem.*

ainsi : « Les regards [sont] capables de suppléer à la parole ou d'interdire la parole de l'autre. »²⁶ Le regard du maître doit, selon elle, être dominant dans la classe. Il s'agit de « tout voir, sans être vu »²⁷. Bruno Robbes conforte l'impact du regard en évoquant des exemples d'utilisation : fixe ou soutenu, il peut établir un contact, ou se détourner, il balaye le groupe, ou se fixe avec insistance sur un élève. Ces usages diffèrent suivant le but recherché, la situation, l'élève impliqué. Le regard est une composante de l'expression du visage de l'enseignant, qui comprend aussi les mimiques associant ou non le regard. Ainsi, par le sourire ou la moue réprobatrice, l'enseignant s'exprime avec son visage afin de signifier à un élève ou à la classe les marques de son autorité.

Les attitudes de l'enseignant se manifestent également par les gestes qu'il effectue. Les gestes viennent souvent appuyer une parole ou une expression du visage, et viennent conforter l'autorité de l'enseignant en classe. Ainsi, croiser les bras sur sa poitrine, ou poser les mains sur les hanches, tout en fronçant les sourcils permet à l'enseignant de manifester son mécontentement face à une situation, pour rappeler à l'ordre des élèves perturbateurs par exemple. Cette réaction non-verbale peut suffire à l'enseignant pour asseoir son autorité à un moment précis. Les gestes peuvent aussi concerner le contact direct avec un ou des élèves. Il s'agit par exemple de toucher l'épaule d'un élève pour qu'il s'apaise, ou de poser sa main dans le dos d'un autre élève afin de l'encourager dans son travail. L'enseignant dispose ainsi d'une vaste palette de gestes, vecteurs d'autorité.

Enfin, les attitudes de l'enseignant se traduisent aussi par sa mobilité, sa gestion de l'espace de la classe. La mobilité assure un pouvoir, estime Claude Pujade-Renaud, qui note que la maîtrise de l'équilibre entre proximité et distance par rapport aux élèves est importante. Ainsi, le rapprochement de l'enseignant peut être assimilé par l'élève concerné à une recherche de contact bienveillant et encourageant, ou à un avertissement plus « menaçant », comme l'explique Jean-François Moulin. Il s'agit alors de veiller de manière presque stratégique à cette alternance réfléchie entre rapprochement et distanciation. D'autre part, le déplacement de l'enseignant dans sa classe a une importance dans le type d'autorité qu'il cherche à mettre en place : un enseignant qui occupe des territoires privilégiés, presque figés, notamment au tableau ou à son bureau, entretient avec ses élèves une relation hiérarchique forte, proche des situations de cours magistraux de l'École d'autrefois. Cependant, cela permet d'assurer contrôle et vision globale. Au contraire, l'enseignant qui se déplace dans sa

²⁶ PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, op. cit.

²⁷ *Idem*.

classe fréquemment, aussi bien au fond que dans les allées latérales, peut évoquer chez les élèves un maître bienveillant et disponible. Dans son article, Jean-François Moulin fait ce constat :

Le déplacement du débutant dans la classe est motivé par des tâches pratiques d'enseignement, alors que la variété des déplacements effectués par des maîtres expérimentés n'a pas de justifications apparentes sinon celle d'investir l'espace de la classe pour maintenir le meilleur contact possible avec les élèves.²⁸

Manifester sa présence par ses déplacements dans l'espace de la classe est ainsi essentiel. Claude Pujade-Renaud conseille de varier mobilité et immobilité, ce qui permet ainsi d'articuler contact et contrôle.

Ces différents facteurs corporels de l'attitude de l'enseignant véhiculent une conception de l'autorité particulière. Ces facteurs se combinent et se complètent en permanence, et leur articulation sur la scène pédagogique éclaire les processus de la relation entretenue entre le maître et ses élèves.

II- Le corps en action : gestion de l'espace

Je vais m'attarder dans cette seconde partie à décrire les processus mis en œuvre dans ma propre pratique de classe. Les écrits de Claude Pujade-Renaud m'apportent des outils utiles afin de décrire et comprendre mes attitudes, et leurs conséquences dans la construction de mon autorité. Je m'intéresserai ainsi à ma gestion de l'espace de la classe.

A) Les déplacements

La classe de CE1 dont j'ai la responsabilité cette année compte 32 élèves, âgés donc de 7 à 8 ans en début d'année. L'effectif chargé se ressent au niveau de la disposition des élèves dans la classe : l'espace de la classe est rempli. L'organisation du placement des élèves a été modifiée à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire, mais cela n'a pas eu de conséquence sur mes déplacements.

Ainsi, mes déplacements sont relativement restreints. La prise de distance par rapport à mes attitudes m'a permis de me rendre compte que j'occupais principalement le devant de la classe. Je reste près du tableau, instrument principal de mon enseignement, et me déplace

²⁸ Moulin Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant », *Carrefours de l'éducation* 1/2004 (n° 17)

rarement jusqu'au fond de la classe. Cette attitude se justifie par la crainte de perdre le contrôle de ma classe si je m'éloigne du tableau vers lequel convergent tous les regards. En demeurant sur le devant de la scène, je pense dominer l'attention de mes élèves et exercer un pouvoir plus efficace sur le collectif. Cependant, cette attitude me dépasse et trahit ma conception de l'autorité. Ainsi, le fait de rester proche du tableau et à bonne distance du groupe-classe peut être interprété comme une peur latente des élèves. L'enseignante qui reste proche du tableau cherche à se protéger de la « masse informe d'élèves »²⁹, comme la désigne Claude Pujade-Renaud. Je cherche sans doute à garder le contrôle, mais je perds ainsi le lien direct avec mes élèves, qui sont spatialement unis, en bloc, face à moi.

D'autre part, lorsqu'il m'arrive de circuler dans la classe, j'occupe rarement le fond de la classe, où se trouvent généralement isolés les élèves perturbateurs. La bienveillance que je cherche à incarner dans mon autorité n'est pas confortée par cette attitude. En effet, les élèves installés au fond de la classe peuvent se sentir négligés et « oubliés » dans la relation pédagogique que je mets en place avec la classe. L'absence de rapprochement limite la création de tout lien, de tout contact, avec ces élèves. Lorsque je leur adresse la parole pour les rappeler à l'ordre, depuis le devant de la classe, j'apparais à leurs yeux comme une enseignante qui sanctionne uniquement. Alors que je souhaite lier avec chacun de mes élèves de manière égale une relation agréable et respectueuse, je reste inaccessible à ces élèves isolés qui échappent alors à mon contrôle. Jean-François Moulin considère qu'il existe « des places stratégiques dans la classe que le maître devra investir, car ces places, à distance calculée de certains élèves, seront peut-être déterminantes pour gérer l'agitation de certains, la vivacité des uns, la passivité des autres »³⁰. Mon inexpérience ne me permet pas d'organiser et de conscientiser mes déplacements de manière stratégique. Les conséquences (perturbations, absence de travail) me semblent des remises en cause de mon autorité, alors même que j'ai induit ces comportements d'élèves par mon attitude.

Si l'on reprend les réflexions de Claude Pujade-Renaud, deux thèmes sont à articuler continuellement : contact/proximité/familiarité doivent être utilisés en alternance avec contrôle/domination/pouvoir, il s'agit de deux tensions de la mobilité de l'enseignant. Il semblerait que je ne maîtrise pas encore parfaitement cet équilibre délicat, ce qui ne permet pas de mettre en œuvre ma conception de l'autorité en classe.

²⁹ PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe, op.cit.*, p36.

³⁰ MOULIN Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant », *Carrefours de l'éducation* 1/2004 (n° 17)

B) La position

Après avoir évoqué ma gestion de l'espace de manière globale, concernant mes déplacements dans la classe, je souhaite m'intéresser à mon positionnement par rapport à l'élève.

Le premier constat que je peux observer concerne ma position assise : je reste la majeure partie du temps debout, et il est très rare que je prenne un siège et m'asseye. Alors que les élèves sont la majeure partie du temps assis, je demeure debout face à eux. Cette attitude conforte la hiérarchie entre l'enseignant et ses élèves : en restant debout, je me distingue des élèves assis et me positionne comme supérieure à eux. Jean-François Moulin estime que les postures élevées permettent « d'avoir de la hauteur et de dominer physiquement ses élèves »³¹. Cette attitude trouve donc son explication, tout comme le fait de demeurer devant la classe, dans ma volonté de garder le contrôle sur la classe. Il semble que la crainte d'échapper à leur champ de vision, en m'asseyant au même niveau qu'eux, me pousse de manière inconsciente à rester debout. Je chercherais à imposer par ma stature droite et dressée l'autorité qui ne m'est pas tout à fait acquise.

D'autre part, alors que je souhaite favoriser le processus d'autonomisation de mes élèves, le fait de toujours rester debout et visible contredit ma conception d'une autorité qui cherche l'émancipation. Ainsi, puisque mes élèves sont habitués à me considérer comme la ressource principale, statue figée et dressée, ils peuvent rencontrer des difficultés à se dégager de cette dépendance. Le fait de m'asseoir, de m'effacer et de me mettre légèrement en retrait, amènerait une atténuation du regard constant que j'exerce sur eux, regard toujours asymétrique et plongeant, et il leur serait alors possible de s'émanciper de mon regard et de ma présence visible. Ainsi, il apparaît nécessaire de préserver des moments où l'enseignant s'efface, conseille Jean-François Moulin, lors du travail en autonomie des élèves notamment.

Mon recours à la position assise intervient à de rares exceptions et j'ai pris conscience de sa fonction. Je soulignais précédemment que je demeurais généralement debout devant la classe. Ainsi, lorsque je m'assois, cela se produit face à la classe, proche du tableau. Je dispose d'un banc mais également d'une chaise haute qui me permet de m'asseoir tout en restant visible de mes élèves, que je surplombe. J'utilise ces sièges uniquement dans les situations de brouhaha où il ne m'est plus possible de me faire entendre. Je m'assieds alors,

³¹ *Idem.*

souvent en croisant les bras devant ma poitrine, et regarde mes élèves en fixant plus longtemps les élèves qui bavardent, afin d'encourager le retour au calme. Cette attitude est explicite et efficace, mais le fait de m'asseoir uniquement dans ce type de situations semble encourager une croyance chez mes élèves : « si la maitresse s'assoit, c'est qu'elle est fâchée/que la situation n'est pas normale et que nous (les élèves) devons changer d'attitude ». Les outils que j'ai construit en m'appuyant sur mes attitudes (ici il s'agit d'une réaction consciente) dépassent mes intentions premières et trahissent ma conception de l'autorité auprès des élèves. Ainsi, lorsque je suis assise, c'est toujours seule et face à eux : je me pose alors en adulte et enseignante extérieure au groupe-classe. Le simple fait de m'asseoir de temps en temps parmi eux viendrait pourtant équilibrer cette relation fondée sur l'asymétrie, en instaurant un rapport d'égalité et de compréhension mutuel. Claude Pujade-Renaud estime que l'enseignant peut s'inclure dans le groupe-classe lors de moments propices d'unité³², ce que je ne parviens pas à faire, inconsciemment.

Un deuxième constat peut être développé et concerne ma position lorsque je m'adresse à un élève. Je viens de souligner plus haut que je n'étais jamais assise parmi mes élèves. Cela s'applique aussi à ma position lorsque je souhaite travailler ou échanger avec un élève précisément : si je me rapproche alors de l'élève concerné, créant ainsi un contact provisoire, je demeure cependant debout à côté de lui. Cette attitude s'explique par mon désir de continuer à surveiller la classe et donc de rester visible et supérieure par ma station debout. Cependant, je ne suis jamais pleinement disponible pour l'élève concerné et entretiens une relation asymétrique avec lui.

J'interviens parfois auprès d'un élève afin de corriger une erreur sur sa copie. Cependant, je réalise cette correction ou modification en restant debout auprès de lui, et me rapproche simplement en inclinant légèrement le buste. Cette attitude corrobore une relation asymétrique et n'encourage pas la conception du statut de l'erreur qui est la mienne. Ainsi, par cette posture, j'entretiens cette conception plus ou moins conscientisée par mes élèves : la maitresse seule détient le savoir et n'admet pas l'erreur, qu'elle signale de manière toute-puissante. Le fait de m'asseoir auprès de l'élève concerné ou de me positionner accroupie à ses côtés permettrait au contraire d'accompagner l'élève plutôt que de le corriger : je signifierais alors par ma posture que je suis capable de me mettre à son niveau, de le comprendre et de comprendre son erreur.

³² PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, op.cit., p49.

Partie 4 : LA MAITRISE DE MES ATTITUDES, AU SERVICE DE MON AUTORITE

Ces réflexions me permettent de valider mon hypothèse, posée en introduction : il y a bien décalage entre ma conception de l'autorité, et les attitudes inconsciemment adoptées en classe. Nous allons nous intéresser à ce décalage afin de l'analyser, et définir l'autorité effective traduite par mes attitudes. Puis, nous réfléchirons aux attitudes qu'il s'agit de maîtriser, afin qu'elles soient au service de l'autorité que je conçois.

I- Un décalage entre autorité conçue et affichée

Au quotidien, j'adopte en classe des attitudes de manière inconsciente et spontanée. En effet, en tant qu'enseignante débutante, je cherche mes repères et construis mon identité professionnelle par tâtonnements et ajustements progressifs, en fonction des effets et des réactions de mes élèves. Bruno Robbes estime justement que l'élaboration de l'identité professionnelle dépend du regard des élèves et cite les propos de Daniel Thin pour conforter sa position : « L'autorité pédagogique n'existe que si elle trouve un public prêt à l'accepter »³³. Ainsi, je ne prends pas conscience, en situation, de l'impact de mes attitudes sur la construction de mon autorité. Mais les lectures et réflexions menées dans le cadre de ce mémoire m'ont permis de prendre le recul nécessaire pour mesurer le décalage entre ma conception de l'autorité, et celle effectivement instaurée en classe par mes attitudes.

Je me suis principalement intéressée à la gestion de l'espace, qui constitue bien un élément du langage corporel de l'enseignant. Par l'utilisation de mon corps et sa disposition dans l'espace de la classe, je manifeste un message, non conscient ni maîtrisé, qui discrédite ma conception de l'autorité.

Ainsi, j'envisage mon autorité comme bienveillante et empathique vis-à-vis de l'élève, mon objectif étant que chaque élève se sente à sa place dans la classe. Pourtant, mes déplacements sont très limités, et les élèves placés au fond de la classe, déjà isolés du fait de

³³ ROBBES Bruno, *L'autorité éducative dans la classe*, op. cit., p46

cette disposition, sont ainsi négligés la plupart du temps. On note ici un décalage entre ma conception d'une autorité qui prenne en compte chaque élève et mes attitudes en classe. Puisque je ne suis peu, voire pas, proche de ces élèves, ces derniers peuvent se sentir moins appréciés que les élèves des premiers rangs, qui bénéficient de ma proximité. L'autorité que j'affiche de cette manière est alors discriminatrice, et probablement perçue comme « injuste » par certains de mes élèves : je ne me déplace pas pour me rapprocher d'eux et cette absence de contact les exclut du groupe et par conséquent du contenu du cours. De plus, ces élèves, se sentant oubliés, peuvent décider de manifester leur présence par des perturbations qui viennent parasiter les séances d'enseignement. L'autorité que j'affiche peut être ressentie inconsciemment comme laxiste par ces élèves, en plus d'être inéquitable. En effet, si je ne m'intéresse pas à eux, du fait de mes attitudes en classe, ils sont amenés à considérer que leur comportement n'a que peu d'importance au sein du groupe et que les règles à respecter dans la classe ne les concernent pas. De ce fait, l'autorité évacuée ou permissivité constitue une dérive affichée et induite par le « discours silencieux »³⁴ de mon corps, qui ne concerne cependant qu'un effectif restreint d'élèves de ma classe.

D'autre part, ma conception de l'autorité fait une place à la compréhension et à l'encouragement, concernant le traitement de l'erreur ou le soutien lors d'un travail individuel notamment. Je considère qu'il est important de se mettre à la place de l'élève, de le guider afin qu'il progresse au lieu de corriger son erreur, de faire preuve de compréhension, mais mes attitudes ne traduisent pas cette conception. Ainsi, puisque je reste debout lorsque je m'adresse à un élève en particulier, j'affiche une autorité qui s'apparente à l'autoritarisme. En effet, puisque je me présente comme supérieure, cette hiérarchie encourage l'élève à la soumission : l'élève ne peut corriger seul son erreur ou se sentir libre de développer ses recherches dans la mesure où j'exerce un pouvoir inconscient sur lui par ma position.

Dans la seconde partie de ce mémoire, j'expliquais que l'autorité que je conçois devait mener l'élève vers l'émancipation progressive. Aménager des espaces de liberté, au sein du cadre et des limites fixées par mon autorité, m'apparaît fondamental. Néanmoins, en classe, je m'assois peu, ou uniquement sur un siège surélevé, et stationne devant la classe. Ces attitudes ne permettent pas l'expérimentation de l'autonomie des élèves et mettent en évidence une certaine angoisse de ma part. Il semblerait que laisser une marge d'indépendance aux élèves, même lors d'un travail individuel, ne soit pas encore une compétence que je maîtrise. Je tente

³⁴ Terme employé par MOULIN Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant », *op. cit.*

de conserver le contrôle par mes attitudes, mais l'autorité affichée est alors distincte de l'autorité que je conçois. Ainsi, il s'agit d'une autorité toute-puissante, une fois encore à la limite de l'autoritarisme : mes attitudes traduisent une volonté d'exercer un pouvoir sur les élèves en toute situation, alors même que je souhaite en réalité exercer une autorité équilibrée, qui tend à disparaître au profit de l'émancipation de chaque élève.

Pour conclure, l'autorité affichée en classe par mon langage corporel, et en particulier par la gestion de l'espace, est en décalage avec ma conception de l'autorité. D'une part, il semblerait que mes attitudes révèlent une autorité autoritariste. D'autre part, un certain laxisme est induit par mes attitudes envers certains élèves. Enfin, mon autorité en classe est une autorité qui enferme et freine le processus d'autonomisation.

II- Des attitudes à maîtriser pour respecter ma conception de l'autorité

Mes attitudes en classe trahissent ma conception de l'autorité, comme nous l'avons analysé précédemment. Afin de respecter ma conception de l'autorité, conforme à mes valeurs, principes et volontés, il apparaît nécessaire de faire évoluer ces attitudes. Le langage corporel dont je fais usage me dépasse et me trahit ; il semble pertinent d'accéder à la maîtrise de mes attitudes, mises au service de mon autorité et de ma gestion de classe. Quelles sont alors ces attitudes à travailler pour mettre en phase autorité conçue et affichée ? Je vais ici m'interroger sur l'évolution de mes attitudes, particulièrement les attitudes liées à la gestion de l'espace, déjà décrites précédemment.

A) Des déplacements pour créer et maintenir le contact

Mes déplacements limités dans la classe sont une entrave à la mise en œuvre de mon autorité telle que je la conçois. Il convient alors de les conscientiser et de leur donner du sens, afin qu'ils soient vecteurs d'une autorité stricte mais bienveillante.

Afin de contrôler l'agitation de certains élèves de manière plus efficiente, je ne dois pas rester devant la classe, au plus proche du tableau, de manière systématique, mais me déplacer fréquemment dans tout l'espace de la classe. Depuis le fond de la classe, la vision globale sur la classe est différente mais tout aussi intéressante, et permet de prendre des indicateurs précis et utiles pour la gestion de classe. Par ce déplacement, je pourrai voir les

élèves de dos, et donc embrasser d'un seul regard l'élève interrogé au tableau et le reste de la classe. Mon « contrôle » exercé sur la classe ne serait pas amoindri, et c'est également l'occasion de se rapprocher des élèves les plus distants du tableau, afin de les intégrer à la séance d'enseignement en cours. De même, il s'agit pour moi de varier les déplacements de manière générale, aussi bien pour aller me placer au fond de la classe, que pour circuler régulièrement dans les allées latérales et au fond. Par mes déplacements, je signifierai à tous les élèves que je suis disponible pour les accompagner s'ils en éprouvent le besoin, et accessible pour chacun de la même manière, puisque je me déplace auprès de chaque élève.

Si l'on reprend la tension établie par Claude Pujade-Renaud, déjà évoquée plus haut, contact/proximité/familiarité doivent être utilisés en alternance avec contrôle/domination/pouvoir. Pour pallier le déséquilibre que j'ai construit par mes attitudes, qui met l'accent sur le pôle de domination du groupe-classe, il est nécessaire que mes attitudes évoquent désormais davantage de proximité et de contact avec les élèves, et cela peut se mettre en place par des déplacements raisonnés et réguliers dans tout l'espace de la classe. C'est de cette manière que l'autorité affichée sera analogue à l'autorité conçue : accessible et disponible, et ce pour chaque élève, afin que chacun trouve sa place au sein du collectif.

B) Des placements et positions favorisant l'émancipation

Le placement lors d'un contact avec un élève en particulier est également un point que je dois travailler. En effet, ma position debout à ses côtés appuie ma supériorité face à l'élève, au détriment d'une réelle proximité qui favoriserait sa confiance en lui. Ainsi, lorsque je m'adresse à un élève, j'essaie désormais de me mettre à sa hauteur pour échanger avec lui : je m'accroupis généralement à côté de sa chaise ou déplace une chaise suivant le temps consacré à cet accompagnement. Les effets de cette attitude sont multiples et servent ma conception de l'autorité. L'élève perçoit ma présence comme un accompagnement non prescriptif, et l'autorité bienveillante s'en trouve renforcée. Il se sent également compris et pourra reprendre confiance en lui pour se développer et s'émanciper. L'erreur est alors ressentie comme condition essentielle du progrès et non comme une « faute » que l'enseignant efface ou rature.

D'autre part, il me faut aussi accepter de relâcher le contrôle sur mes élèves de temps à autres, notamment en m'asseyant parmi eux ou légèrement en retrait. Lors de certaines phases de travail (le débat par exemple), il me semble pertinent de m'asseoir au milieu de mes élèves, pour les laisser expérimenter un espace de liberté, où je ne dirige pas la séance mais l'organise

de telle manière que les élèves dirigent eux-mêmes cette séance. Une telle situation doit être préparée en amont mais le fait de m'asseoir parmi eux jouerait un rôle certain dans la création d'un climat de classe agréable et favorable aux apprentissages, et permettrait de renverser la tendance autoritariste qui menace mon autorité. Lors des phases de travail individuel en autonomie, j'envisage également de m'asseoir en retrait, afin de favoriser leur autonomie, ce qui est en phase avec ma conception d'une autorité émancipatrice.

La maîtrise de mes déplacements et positionnements dans la classe permettra d'approfondir ou de maintenir la relation pédagogique bienveillante que je souhaite entretenir avec chaque élève. Mises au service de mon autorité, ces attitudes favoriseront également l'émancipation de mes élèves, puisqu'elles rendraient effectif l'équilibre entre mon contrôle tout-puissant, et l'expérimentation d'espaces de liberté.

Conclusion

Nous pouvons désormais établir que la communication non-verbale est une composante nécessaire de l'autorité de l'enseignant. Ainsi, elle peut la servir et la conforter, si elle est maîtrisée et conscientisée, ou au contraire l'entraver. Il apparaît indispensable pour chaque enseignant de définir clairement sa propre conception de l'autorité, afin de déterminer les attitudes qui sont susceptibles d'appuyer sa mise en place effective.

L'analyse de mes attitudes en classe m'a ainsi permis de prendre conscience de leurs effets, et de leurs conséquences sur l'autorité éducative affichée. Alors que ma conception de l'autorité prend en compte la nécessaire bienveillance et empathie à l'égard des élèves, et leur émancipation progressive indispensable, mes attitudes ne traduisent pas cette conception au quotidien. Ainsi, l'étude de mes déplacements et positions dans la classe, effectués de manière généralement inconsciente et spontanée, renvoie l'image d'une autorité très – trop – rigide, proche de l'autoritarisme, et qui ne favorise que très peu l'autonomie des élèves.

Mes attitudes actuelles ne favorisent donc pas la mise en place de l'autorité éducative telle que je la conçois, au contraire, elles semblent parfois la contredire. Il apparaît alors nécessaire de réfléchir aux moyens qui me sont offerts afin de maîtriser ces attitudes, et les mettre ainsi au service de l'autorité qui me caractérise. La gestion d'une classe d'effectif aussi chargé, dès ma première année d'enseignement, constitue un défi délicat, que j'ai, malgré tout, relevé et accompli de mon mieux. Ma jeunesse et mon inexpérience m'empêchent encore d'accéder à la conscience et à la maîtrise complète de ma communication non-verbale. L'autorité éducative se construit et évolue tout au long de la carrière, et je ne cesserai d'approfondir cette question de l'articulation entre ma posture d'enseignante et la relation d'autorité que je souhaite mettre en place afin de progresser.

La maîtrise de mes attitudes, vers laquelle je tends, me permettra de respecter ma conception de l'autorité. Si, pour ce mémoire, j'ai ciblé mon analyse sur le point particulier de la gestion de l'espace, il s'agit dans la pratique de développer également et de manière homogène les différentes dimensions indissociables de la communication non-verbale. Cette maîtrise doit également s'accompagner d'une ritualisation et d'une explicitation à destination des élèves. Ainsi, des gestes maîtrisés peuvent ne pas avoir l'impact souhaité par l'enseignant s'ils ne sont pas compris par les élèves. La cohérence, et la clarification des attentes de

l'enseignant, sont essentiels pour conférer du sens à la communication non-verbale, afin que la relation d'autorité soit basée sur le partage de ce code non-verbal commun. A tout moment de la carrière, en tant qu'enseignant, il est primordial de ménager des pauses réflexives et de prendre le recul nécessaire pour analyser les effets des attitudes sur les élèves et la pratique de classe.

Ce mémoire m'a conforté dans le sentiment que la profession d'enseignant fait appel à des compétences variées et élargies, qui dépassent la connaissance des domaines d'enseignement de l'école primaire. Ainsi, la formation de l'enseignant doit continuer tout au long de sa carrière. On pourrait déplorer l'absence d'un module de formation consacré à cette question des attitudes de l'enseignant en classe, car le volet de la communication non-verbale me paraît être un aspect négligé mais primordial de la profession, dont on ignore parfois les conséquences pernicieuses sur la pratique enseignante au quotidien.

Bibliographie

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Au risque d'enseigner*, Paris : Presses universitaires de France, 2013. 222p.

BOIMARE Serge, *La peur d'enseigner*, Paris : Dunod, 2012.158p.

BONCOURT Martine, *L'autorité à l'école, mode d'emploi*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2013. 176p. (Pédagogies)

FOUSSARD Cécile, *La construction de l'autorité à l'école*, Paris : Hachette éducation, 2011. 111p. (Pédagogie pratique à l'école)

GUERIN Véronique, *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*, Lyon : Chronique sociale, 2013. 207p.

LEGAULT Jean-Pierre, *Gestion de classe et discipline, une compétence à construire*, Outremont : Logiques, 2002. 103p.

MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2004. 188p. (Pédagogies)

MOULIN Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant », *Carrefours de l'éducation* 1/2004 (n°17), p.142-159, www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm

PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris : L'Harmattan, 2005. 150p. (Histoire et mémoire de la formation)

ROBBES Bruno, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Les cahiers pédagogiques*, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de.html>

ROBBES Bruno, *L'autorité éducative dans la classe, douze situations pour apprendre à l'exercer*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2010. 265p. (Pédagogies)

ROBBES Bruno, *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*, Amiens : SCÉREN-CRDP de l'Académie d'Amiens 2013. 252p. (Repères pour agir)

Résumé

Ce mémoire s'articule autour de cette question : En quoi la maîtrise de mes attitudes permettrait-elle de garantir l'autorité dans ma classe, telle que je la conçois ? Nous pouvons formuler ces hypothèses : la communication non-verbale joue un rôle dans la construction de l'autorité, et dessert ma conception de l'autorité. Les réflexions quant à ma conception de l'autorité permettent de mettre en valeur plusieurs principes pédagogiques : bienveillance, fermeté et émancipation doivent se ressentir dans ma pratique. Or, mes attitudes en classe, et particulièrement mes déplacements et positions dans l'espace, révèlent une autorité de contrôle et asymétrique. Il existe donc un décalage entre l'autorité que je conçois et l'autorité effectivement affichée. La maîtrise de mes attitudes serait la clé afin de mettre en phase ma conception et la construction effective de mon autorité. La communication non-verbale représente une condition nécessaire, bien que non suffisante, de l'autorité de l'enseignant.