



HAL
open science

L'autorité des enseignants : dépasser le dualisme entre autorité et éducation : instaurer la relation d'éducation dans la gestion des conflits et situations difficiles

Élise Bertin

► **To cite this version:**

Élise Bertin. L'autorité des enseignants : dépasser le dualisme entre autorité et éducation : instaurer la relation d'éducation dans la gestion des conflits et situations difficiles . Education. 2018. dumas-01813322

HAL Id: dumas-01813322

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01813322>

Submitted on 12 Jun 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

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

Mention Encadrement Educatif

**« L'autorité des enseignants : dépasser le dualisme
entre autorité et éducation »**

**« Instaurer la relation d'éducation dans la gestion des
conflits et situations difficiles »**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par Elise Bertin - 16C511E

Sous la direction de Céline Chauvigné

Année 2017-2018

Remerciements

Arrivée au terme de mon mémoire, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée, conseillée et soutenue durant ces deux années.

Je remercie particulièrement Madame Chauvigné, directrice de mon mémoire pour sa réactivité, sa disponibilité afin de m'apporter au mieux ses conseils avisés. Grâce à sa pertinence et son exigence, j'ai pu progresser dans ma réflexion et avancer efficacement dans mon mémoire.

Merci à ma tutrice de stage, Madame Robert pour son aide et sa confiance. Elle a su me mettre à l'aise, me confier des responsabilités et faciliter mon intégration auprès de l'équipe pédagogique.

Grâce à l'écoute et la bienveillance des enseignants, j'ai pu réaliser des entretiens dans les meilleures conditions. Leurs confidences sur leur expérience et discernement sur leur pratique, m'ont permis d'obtenir des résultats pertinents et enrichissants.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes amis, qui m'ont apporté leur soutien, leurs avis et simplement leur précieuse présence à mes côtés.

Merci encore.

Elise Bertin

Sommaire

Introduction	p.1
Partie 1 : Les fondements de l'autorité	p.4
I - Evolutions du concept d'autorité	p.5
1.1 L'autorité comme attribut du pouvoir	p.5
1.2 L'autorité ne pouvant s'exercer avec l'usage de la force et/ou de la persuasion	p.7
1.3 Une autorité qui ne va plus de soi	p.9
II - Les causes sociales et familiales entraînant une contestation de l'autorité	p.11
2.1 Le déclin de l'autorité dans la société moderne	p.11
2.2 Une modification de la sphère familiale et le déclin de l'autorité traditionnelle	p.13
2.3 L'adolescent et l'impact de l'effondrement de l'autorité dans sa construction identitaire et son éducation	p.17
2.3.1 Modification de la place de l'enfant au sein de la famille	p.17
2.3.2 L'adolescence : de la sortie de l'enfance à l'entrée dans le monde adulte	p.19
III - L'autorité à l'Ecole la relation enseignant-élève	p.21
3.1 La relation d'autorité dans l'éducation de l'enfant et de l'adolescent	p.22
3.2 L'autorité sacrée des enseignants	p.23
3.3 Typologies des formes d'autorité	p.24
3.3.1 Une autorité naturelle	p.24
3.3.2 L'autorité charismatique	p.25
3.3.3 L'autorité autoritariste	p.25
3.3.4 L'autorité évacuée	p.26
3.3.5 L'autorité éducative	p.26
3.4 L'enseignant face aux situations difficiles	p.27
3.4.1 Savoir affirmer son autorité et apporter des réponses aux transgressions	p.27
3.4.2 Savoir punir en cas de manquement aux règles	p.29
IV - Conclusion	p.30

Partie 2 : Recherches	p.32
I - Problématique et hypothèses	p.33
1. Problématique	p.33
2. Hypothèses	p.33
II - Méthodologie	p.34
III - Analyse des résultats	p.39
1.Savoir s'imposer et imposer son autorité : un exercice long et complexe	p.40
1.1 L'autorité s'acquiert au fil du temps	p.40
1.1.2 La réputation : possible faire-valoir de l'enseignant	p.41
1.2 L'autorité statutaire, un statut qui ne suffit plus à imposer	p.42
2. La discipline	p.45
2.1 L'instauration du cadre par le pouvoir ou l'autorité ?	p.45
2.2 Quand la discipline fait défaut : savoir constamment s'adapter	p.47
3. Une relation d'autorité nécessaire à l'éducation	p.48
3.1 Créer un lien pour favoriser l'apprentissage	p.48
3.2 Une relation d'autorité nécessaire pour gérer les conflits ?	p.50
IV - Discussion	p.52
4.1 Définition	p.52
4.2 Interprétation des résultats	p.52
4.3 Limites de mon étude	p.55
4.4 Suggestions	p.56
Conclusion	p.57
Bibliographie	p.58
Articles issus du web	p.60
Filmographie	p.60

Annexes	p.61
Annexe 1 : Guide d'entretien	p.61
Annexe 2 : Retranscription	p.64
a) Entretien n°1	p.64
b) Entretien n°2	p.70
c) Entretien n°3	p.75
d) Entretien n°4	p.80
e) Entretien n° 5	p.84
4ème de couverture	p.88

Introduction

L'institution scolaire est fréquemment au coeur des débats et son fonctionnement est remis en cause. La société a de nombreuses attentes envers l'Ecole. Dans les années 60, une vague de contestation anti-autoritaire commence à se former dans les sociétés modernes. En France, dès les années 70, la société ne semble plus en accord avec l'autorité patriarcale et les autorités traditionnelles s'effondrent peu à peu. Plus précisément, on assiste à un déclin de l'autorité où la hiérarchie, les rôles prédéfinis au sein de la famille, l'école et l'entreprise s'estompent. Un constat quasi-unanime des auteurs contemporains s'accordent pour parler de crise de l'autorité au sein de notre société moderne (Renaut, 2009 ; Dubet, 2002).

On assiste aujourd'hui à une demande d'un retour de l'autorité traditionnelle (Finkielkraut, 2009) notamment à l'Ecole. Une élite politique, partie de la société et certains membres de la communauté éducative réclament un retour à l'autorité d'un point de vue autoritariste. Dans l'article du Café pédagogique "*L'autorité de tous les dangers*" (2015), Philippe Meirieu, chercheur et écrivain français, précise que l'autorité autoritarisme renvoie à l'autorité traditionnelle, c'est-à-dire une autorité que les anciens professeurs et les anciens surveillants généraux incarnaient pour garantir l'ordre dans l'établissement. Aujourd'hui cette autorité instituée et traditionnelle est contestée. Cette dernière perd de sa légitimité et de sa crédibilité auprès des élèves. Bruno Robbes, universitaire français parle de la « *crise de la transmission des savoirs scolaires* » en précisant que « *la mise en question de la légitimité des énoncés de savoir, ajoutée au fait que l'école n'a plus le monopole de leur transmission, conduit à constater que l'autorité statutaire de l'enseignant ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir détenu* » (2010, p. 61). Il précise que l'exercice de l'autorité n'est ni naturelle ni uniquement statutaire.

Contextuellement, le concept d'autorité est difficile à appliquer et peut être source de confusions et d'incompréhensions entre les enseignants. L'autorité tend à être confondue avec l'autoritarisme. L'autorité requiert l'obéissance tandis que l'autoritarisme requiert toujours la soumission.

L'exercice de l'autorité n'est pas simple domination, il est de l'ordre de l'influence. L'autorité ne peut donc s'inscrire dans un rapport de force entre un dominant et un dominé.

L'obéissance et la soumission ne sont pas vécues de la même manière. Cette multitude de notions liées à celle de l'autorité engendre nombre de confusions. L'autorité fait débat au sein des établissements. Pour certains enseignants, l'autorité va reposer sur le statut de l'enseignant et de son savoir. Pour d'autres, l'autorité va reposer sur la personne qui l'exerce et son influence auprès des élèves.

Ce qui est sûr, c'est que l'autorité est partie prenante de l'éducation. Cette relation d'autorité met du temps à se développer. En effet, il existe un processus de légitimation de l'autorité éducative qui s'inscrit dans la durée. Dès lors, on peut parler d'autorité éducative. L'autorité éducative a alors pour rôle de permettre à l'élève de « *penser par soi-même* » en créant les conditions pour qu'il accède « *à un rapport critique à la vérité* » (Meirieu, 2005). On fait donc un lien direct entre éducation et autorité. Autrement dit on considère que l'autorité est une condition de l'éducation. Meirieu définit l'autorité comme étant une « *relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » (1997).

Il existe donc une dissymétrie, un rapport hiérarchique entre l'éducateur et l'éduqué. Mais, pour Bruno Robbes (2014), l'autorité éducative ne peut reposer sur le seul statut de l'enseignant ni sur son charisme. L'autorité s'apprend et ne serait donc pas innée. Il n'est pas aisé d'exercer son autorité dans une perspective éducative. Nous pouvons alors nous demander qu'est ce qui fonde l'autorité éducative ? En quoi la relation d'autorité est-elle toujours nécessaire au lien éducatif ? Pourquoi a-t-on assisté au déclin de l'autorité traditionnelle ?

L'autorité traditionnelle a pendant un temps été plébiscitée et reconnue comme légitime à l'Ecole. Elle reflétait les valeurs de la République et l'autorité du maître n'était pas contestée. Or, ce n'est plus le cas aujourd'hui. En effet, au-delà d'une crise de l'autorité, l'école est confrontée plus globalement à une crise de légitimité. L'école est un lieu d'inégalités constantes et ne permet plus l'ascension sociale tant espérée. Cette violence de la société et du système éducatif entraîne une opposition des élèves. Cette opposition se traduit par des comportements plus ou moins agressifs et une perpétuelle remise en cause de l'autorité de l'enseignant, représentant de l'institution scolaire :

Comment l'enseignant parvient-il à dépasser le dualisme entre autorité et éducation auprès des adolescents et à instaurer une relation d'éducation en cas de gestion des conflits et situations difficiles ?

Je verrai dans un premier temps sur quoi se fonde l'autorité en faisant le lien avec les diverses théories scientifiques et philosophiques. Puis je retracerai son évolution ainsi que son effondrement au sein de notre société et à l'école. Dans un deuxième temps je tenterai d'expliquer cet effondrement et son impact sur les adolescents. Enfin, j'aborderai le rapport d'autorité que l'enseignant entretient avec les élèves afin de gérer des situations difficiles.

L'enjeu majeur est de maintenir la relation à l'élève tout en exerçant une influence et une contrainte légitime. Cette contrainte peut aboutir à des punitions voir des sanctions le tout dans un but éducatif. Pour ce faire, j'interrogerai les différents types d'autorité à travers la gestion des situations difficiles. Enfin j'analyserai les pratiques enseignantes et leur rapport à l'autorité.

Partie 1 : Cadre Théorique

I. Evolutions du concept d'autorité

Aujourd'hui il est communément convenu que l'autorité se définit comme un« *pouvoir de décider ou de commander, d'imposer ses volontés à autrui : Affermir, perdre, rétablir son autorité.* » (dictionnaire Larousse, 2017). Cette définition actuelle renvoie à une vision autoritariste de l'autorité. Cependant, elle ne précise pas comment l'on parvient à imposer son autorité. Par l'usage de la force, de la contrainte ou bien de l'influence ? Cette définition occulte complètement la notion de relation dans l'autorité. C'est une relation triangulaire et non duelle comme peut le laisser penser cette définition. L'autorité suppose une tiercité, une référence idéale commune qui fait autorité et la conscience partagée que chaque protagoniste se situe à une distance différente de cette référence (Gauchet, 2002).

En effet, l'autorité repose sur une reconnaissance à laquelle Hannah Arendt fait référence : « *L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté* » (Arendt, 1961, p. 140). Cette reconnaissance est celle du savoir-faire, savoir-être, culture de celui qui nous transmet son savoir. Elle suppose aussi « une référence idéale commune » (Prairat, 2011). On obéit à cette personne car nous avons conscience qu'elle possède des compétences capables de nous faire grandir et gagner en autonomie. Cette relation impose alors une dissymétrie entre celui qui transmet et celui qui obéit tout en reconnaissant la valeur de l'autre. Nous ne pouvons alors imposer ses volontés à autrui sans légitimité et reconnaissance.

1.1 L'autorité comme attribut de pouvoir

Il subsiste encore, aujourd'hui, une ambiguïté entre « pouvoir » et « autorité ». Ceux qui incarnaient une autorité dans nos sociétés anciennes et modernes détenaient le pouvoir : le seigneur, le Pape, le chef de famille etc.

Cela traduit donc la confusion entre le pouvoir et l'autorité, permettant à celui qui l'exerce d'imposer sa position dominante.

Le terme d'autorité se réfère dans un premier temps aux détenteurs de la puissance décisionnelle d'un pays ou d'une personne supposée. L'autorité a la faculté d'augmenter un argument ou un pouvoir même si elle ne repose pas sur ce dernier.

En d'autres termes, elle concède de la légitimité au pouvoir : c'est le faire-valoir du pouvoir. La contrainte et l'usage de la force peuvent être vécus comme étant une forme de violence. Le pouvoir exercé peut, en effet, s'exprimer violemment. Cela se traduit par une réduction des libertés, la concentration des pouvoirs et parfois de vives répressions sur le peuple tentant de se rebeller ou simplement sur les ennemis. Ces révoltes, par rapport à l'exercice de l'autorité afin d'imposer son pouvoir, se sont démontrées à de multiples reprises au cours de l'histoire.

Jusqu'au XIXème, les Etats Nations de l'Europe tentent d'imposer leur hégémonie au reste du monde. Des alliances se créent de toutes parts et des rivalités persistent entre les Etats-Nations de l'Europe. Les revendications nationales sont ignorées et des révolutions sont rapidement contrées par le pouvoir en place. Seules quelques nations résistent à la suprématie européenne comme les Etats-Unis ou le Japon. C'est dans ce contexte, que certains sociologues et philosophes tels que Max Weber et Hannah Arendt, tentent d'expliquer les fondements de l'autorité.

Max Weber, sociologue du XIXème siècle, est l'un des rares à avoir réfléchi sur le pouvoir des Etats modernes et sur cette confusion entre autorité et pouvoir. Dans ces pouvoirs en place, le sens premier de la notion d'autorité n'est pas respecté. L'autorité ne sert pas à augmenter mais à contraindre et légitimer le pouvoir des dirigeants : c'est le monopole de la violence légitime (Weber, 1919). L'Etat incarnant le pouvoir impose son autorité et sa domination par la violence et la coercition. L'armée, la justice et la police peuvent donc utiliser, si besoin, cette violence légitime.

Néanmoins, l'autorité du leader (Weber, 1921) ne peut uniquement reposer sur une croyance ou sur son pouvoir supérieur. L'autorité repose sur le consensus des subordonnés qui vont déléguer leur pouvoir (Rousseau, 1762). Les subordonnés vont alors librement consentir à accorder leur adhésion et pouvoir à une seule institution ou personne. La société ne peut alors reposer sur le despotisme, au risque de voir l'anéantissement du pouvoir en place par le peuple rebelle.

A la suite des deux guerres mondiales, le processus démocratique s'est largement étendu de peur de connaître à nouveau des conflits. La refondation des principes démocratiques s'est entourée d'un cadre légal à l'échelle européenne et nationale. Le but étant de faire la promotion de la démocratie et de limiter les pouvoirs des dirigeants en conférant l'exercice de la souveraineté au peuple. Ce pouvoir n'est donc pas absolu et possède un cadre juridique. La société, y compris l'Etat, obéissent à des règles légales et contraignantes. Le pouvoir s'exerce alors sur des sujets libres dans l'espace de la loi : *« Ils ont devant eux un champ de possibilité où plusieurs conduites, plusieurs réactions et divers modes de comportement peuvent prendre place »* (Foucault, 1975, p. 1056).

L'autorité comme attribut de pouvoir, ne fait plus l'unanimité notamment après ces guerres mondiales et l'anéantissement des pouvoirs autoritaires. Ces événements conduisent la jeunesse à se construire de nouvelles traditions et trouver de nouveaux leaders incarnant l'autorité.

Le passé, la tradition sont des composantes importantes de l'autorité. Cependant, ces composantes peuvent être un poids pour se construire un avenir commun. Cette conception du passé et de la tradition nuisant à l'avenir est soutenue par le philosophe Nietzsche (1876). Il considère alors que la condition de l'existence humaine se référant à la mémoire du passé comme fondement nuit à la vie. Par conséquent, il assimile l'autorité au contexte politique. L'autorité s'exerce alors soit par le biais de la coercition et de la violence étatique ou alors avec la persuasion dans un pays démocratique. Si l'homme est trop tourné vers le passé il n'ose alors plus rien entreprendre. Il cherche alors à critiquer la tradition pour se défaire de l'emprise du passé. L'oubli serait alors la condition du bonheur.

A l'inverse, nous pouvons aussi considérer que sans la connaissance de l'histoire, il est impossible d'avoir les clés pour la compréhension de notre présent. Marx fait reposer son analyse économique et philosophique sur la compréhension de l'histoire du prolétariat (1867 -1894). La lutte des classes est le fruit de l'histoire et des évolutions sociales.

1.2 Une autorité ne pouvant s'exercer avec l'usage de la force et/ou de la persuasion

On observe après la seconde guerre mondiale, un effondrement des autorités traditionnelles telles que le recul de l'autorité paternelle, influence de l'Eglise, de la magistrature etc.

Plus largement, cette façon de rompre avec le passé entre en opposition avec la pensée romaine. Cette conception politique prend racine dans la pensée grecque classique de l'empire romain. Hannah Arendt, philosophe et théoricienne, estime que les tentatives de fondation de l'autorité philosophique et politique dans la société grecque sont un échec (1961). La pensée romaine donne toute sa portée à la notion d'autorité. Les hommes sont liés au passé par la tradition, par la religion, par l'autorité. A Rome, la fonction de l'autorité était politique.

La tradition devient essentielle pour faire le lien avec le passé. Elle est le maillon entre le passé et les nouvelles générations. Les traditions font autorité dans la société romaine grâce au poids du passé. La question de la fondation c'est le point de départ de toute sa réflexion politique. L'autorité est liée à la fondation. Dans notre époque moderne nos sociétés sont auto-fondées. Par exemple, la société politique française s'est fondée sur la Révolution française sans aucune aide et poids des traditions. Paradoxalement, les révolutions peuvent trouver en elles-mêmes des fondations pour ensuite faire autorité au sein de la société. La révolution va alors servir comme valeur de référence pour une autre révolution. Elle va, en quelque sorte remplacer la tradition et faire autorité.

La vision initiale du pouvoir est alors erronée. L'autorité ne peut se fonder sur un rapport de force et l'exercice du pouvoir d'un homme sur un autre. L'autorité n'est pas la domination qu'ont pu imposer les pouvoirs totalitaires en Europe, au XXème siècle. L'apparition de régimes totalitaires au XXème siècle fondés sur l'usage de la terreur a fait basculer la civilisation européenne dans le non-sens.

Pour la philosophe Arendt, l'autorité repose essentiellement sur le poids des traditions. Elle conteste la vision que partagent de nombreux philosophes sur la notion d'autorité : « *la violence est la manifestation naturelle du pouvoir* » (1972, p. 135). La violence ne peut être à l'origine du pouvoir. Au contraire elle peut engendrer son anéantissement. Si nous devons ne citer qu'un extrait de la pensée d'Arendt cela serait un extrait de l'article « *Qu'est-ce que l'autorité ?* » dans *La crise de la culture* : « *Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué.* » (1961). Cette citation fait alors écho à l'effondrement des autorités traditionnelles à la suite de la seconde guerre mondiale.

Aujourd'hui, notre société moderne ne sait plus reconnaître l'autorité car elle s'est perdue. Le fil de la tradition a été rompu. L'autorité n'est plus innée, elle ne s'impose plus à l'homme, elle ne va plus de soi. L'après-guerre a établi cette perte. Nous sommes donc situés dans une brèche entre le passé et le futur ; ce qui amène des crises au sein de notre société.

1.3 Une autorité qui ne va plus de soi

Le déclin des fondements de l'autorité lié aux évolutions sociales et familiales que nous aborderons plus tard, fragilise toutes les formes de pouvoir plus ou moins institutionnalisées. La réflexion sur le pouvoir de commander s'accompagne par une crise de l'autorité et de sa légitimité amorcée dans les années 1960-1970. Cet effondrement a eu des répercussions sur l'École. L'autorité n'est plus perçue comme une obéissance inconditionnelle mais comme étant le fruit d'une adhésion volontaire à un discours légitimateur de la classe politique. Par exemple, Alain Renaut, philosophe français, observe que la légitimité des élections ne suffit plus à assurer la confiance des citoyens (2009).

Les leaders politiques se retrouvent confrontés à l'érosion de la légitimité du pouvoir politique. Plus largement, le modèle démocratique, bien qu'il fut un temps plébiscité, perd toute véritable légitimité. Aujourd'hui chaque citoyen a le droit d'exercer sa liberté et peut directement intervenir dans les affaires politiques, notamment par le droit de vote. Cette nouvelle approche de la citoyenneté entraîne des modifications de perception du rôle et de la place de l'élève à l'École.

Cette dernière donne progressivement des droits aux élèves et valorise son autonomie ; le tout se faisant en lien avec les évolutions sociales.

Par exemple la loi de 1975 veut aider les élèves à accéder à l'autonomie afin de mieux s'intégrer dans la société. La citoyenneté rentre alors en confrontation avec l'affirmation de l'individualisme et la revendication des droits individuels dissimulant le rapport d'altérité. La citoyenneté serait une forme « d'utopie créatrice » fondée sur l'égalité et le respect de tous malgré leurs différences (Schnapper, 2000).

Progressivement, la balance s'inverse et l'autorité va plus de soi car l'adhésion se renforce. L'autorité doit constamment prouver sa légitimité au sein de notre société. L'autorité statutaire de l'enseignant ne lui suffit plus pour exercer son métier sereinement. Autrefois l'autorité reposait essentiellement sur la religion et la tradition y compris en politique. Le sacré s'imposait donc par nature aux hommes et allait de soi.

On ne pouvait donc contester l'autorité. On obéissait alors au passé et à la tradition. Notre société actuelle est tournée vers l'avenir et n'est plus en adéquation avec les fondements de l'autorité traditionnelle analyse le sociologue Marcel Gauchet (2002).

Se développe alors la « *société des individus* » (Gauchet, 2016) marquée par une mutation de la société dans les années 70-80 ainsi qu'une sortie de l'omniprésence de la religion. Sa thèse soutient que l'individu contemporain et démocratique se pense comme une entité autonome. Il évolue au sein d'une société qu'il ignore. On peut alors considérer que l'individu entre en conflit d'intérêt avec ses propres intérêts et ceux de la communauté représentant l'intérêt général. Il existe alors un clivage entre le vivre ensemble et l'entre-soi. Afin d'étayer les propos de Gauchet, Alain Renaut indique une autre piste de réflexion induisant l'érosion de l'autorité dans notre société. Il envisage certains types d'autorité.

Certains sont plus vulnérables que d'autres. Il recense le pouvoir politique, le pouvoir pédagogique, pouvoir judiciaire et médical. Ces quatre pouvoirs se retrouvent tous contestés ou ébranlés par un phénomène contemporain comme par exemple l'érosion de la responsabilité personnelle dans notre société. Prenons pour exemple le pouvoir médical. Il ne fait plus autant autorité qu'avant. Le pouvoir médical est exposé au risque de délégitimation de son autorité. Les compétences des médecins sont aujourd'hui plus facilement contestées (Renaut, 2004).

Cet effondrement de l'autorité dans notre société et à l'Ecole (Prairat, 2011) est intrinsèquement lié aux mutations sociales et à la modification de la sphère familiale influant la répartition des rôles au sein de la famille. Ces évolutions ont elles aussi un impact sur les adolescents et leur rapport à l'autorité.

II - Les causes sociales et familiales entraînant la contestation de l'autorité

2.1 L'effondrement de l'autorité dans la société moderne

L'effondrement de l'autorité dans la société moderne a engendré une crise de l'autorité en éducation (Dubet, 2003). Comme nous avons pu le démontrer, la société a muté en profondeur et a connu un accroissement des valeurs individuelles. Avant cette crise, l'autorité reposait sur la légitimité de celui qui l'exerce afin de ne pas recourir à la menace. Or nous allons démontrer que progressivement, l'École a perdu de son bien-fondé ce qui a entraîné l'érosion de son autorité. François Dubet, sociologue français, a pour volonté d'expliquer le terme « *crise de l'autorité* » en faisant le lien avec les changements de la modernité (2003).

Suite au mouvement de mai 68, on constate une modification de la relation des jeunes à l'École. Cela a engendré une contestation globale du système d'enseignement. L'École n'est plus en mesure de répondre à des espoirs de promotion sociale. En effet, l'augmentation du nombre de filières et de débouchés a laissé place à l'anxiété de l'obtention du diplôme. Ce dernier n'est pas en mesure d'assurer la promotion sociale espérée en raison du nombre plus important d'étudiants diplômés. Les jeunes sont de plus en plus incertains quant à leur avenir. En effet, la massification du système scolaire dans les années 60, marque une explosion des étudiants. L'effectif ne cesse d'accroître et les structures ne sont pas en mesure d'accueillir un nombre aussi important d'étudiants. La formule connue « *Il est interdit d'interdire* » (1968) illustre cette volonté de se révolter contre l'autorité.

Cette révolte est avant tout dirigée contre l'autorité gouvernementale incarnée en la personne de Charles de Gaulle. Les années qui suivent sont marquées par de nombreux bouleversements avec notamment la réforme du divorce en 1975 et la loi Veil légalisant l'avortement la même année. Ces changements marquent une émancipation des femmes par rapport à l'homme. Cette importante modification sociale et progrès du droit des femmes est amorcée par le mouvement de mai 68.

Cette succession d'événements marquent l'effondrement de l'autorité traditionnelle où la femme était soumise à son mari. Plus largement, l'individualisme s'impose progressivement comme étant une valeur mettant les valeurs individuelles au dessus de l'intérêt général.

Parallèlement, les inégalités persistent à l'Ecole. On assiste à une reproduction sociale majoritaire au sein même de cette institution. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, deux sociologues français, dénoncent alors le système scolaire : les enfants d'ouvriers sont condamnés d'avance en n'ayant pas les avantages culturels des familles aisées. Ces dernières partagent les codes de l'institution scolaire permettant une meilleure réussite de leurs enfants.

Cette analyse amène à l'époque un réel retentissement, remettant en cause l'autorité de l'école. Les auteurs dénoncent ainsi la « *La Reproduction* » (1970) sociale à l'Ecole. Leurs recherches et statistiques les amènent à faire ce même bilan : l'Ecole assure toujours autant le partage inégal du capital culturel et contribue à la conservation des rapports sociaux déjà existants.

La société tire alors un constat alarmant : L'Ecole ne répond plus aux attentes d'ascension sociale. Elle perd donc de sa légitimité auprès des élèves et son autorité devient contestable. L'autorité pédagogique est elle aussi, de fait, remise en cause. Les méthodes et pratiques d'enseignement ne suffisent plus pour garantir cette progression sociale. Cette remise en cause s'exprime dans la désobéissance et la résistance des élèves par rapport à l'autorité de leurs professeurs. La transmission du savoir est alors compromise par des interventions hors contexte des élèves et des taquineries destinées à pousser à bout le professeur (Thin, 2002).

L'autorité pédagogique ne peut s'exercer que si elle rencontre des élèves prêts à l'accepter. Cette autorité pédagogique des enseignants allouée par l'institution scolaire perd alors de sa légitimité. Le maître ne peut donc plus exercer son autorité statutaire traditionnelle. Son statut d'enseignant ne suffit plus. L'exercice inconditionnel et immédiat de l'autorité sous forme de soumission ne fait plus ses preuves au sein de notre société contemporaine. L'obéissance et le respect du professeur ne vont plus de soi rendant alors l'autorité autoritariste et statutaire inefficaces en pratique. Cette inefficacité est corrélée à l'augmentation des valeurs individuelles et le principe d'égalité entre les personnes.

La vision individualiste omniprésente entre en confrontation avec le principe de « vivre ensemble » et de valeurs communes à l'école. L'école se retrouve alors avec un enjeu de taille : concilier les nouvelles valeurs sociales, créer un lien avec les familles, membre à part entière de la communauté éducative, tout en assurant un cadre commun.

Ce cadre est assuré par un certain nombre de contraintes et de normes collectives. Si l'Ecole s'adapte trop à l'individu, paradoxalement elle passera à côté de son ambition première : contribuer à la construction de cet individu. L'Ecole est « *l'exercice de la contrainte collective au service de son contraire : la promotion de l'individu.* » (Gauchet, 2002). On va alors observer une montée des valeurs individuelles au détriment du collectif. Ce à quoi l'Ecole devra faire face. Le défi sera donc d'articuler droits des élèves et discipline. La relation dissymétrique doit rester en l'état afin de permettre la relation d'autorité et d'éducation. Il est cependant possible de mettre en place une égalité morale dans la communauté éducative afin de permettre un climat serein. Cette égalité passe notamment par un respect mutuel des protagonistes.

L'épanouissement personnel est devenu un objectif de vie à atteindre. Les progrès et avancées sociales tels qu'une plus longue durée de vie, l'apparition des congés payés, l'augmentation du niveau des études pour ne citer qu'elles, ont contribué à modifier profondément la sphère familiale.

2.2 Une modification de la sphère familiale et le déclin de l'autorité traditionnelle

Jusqu'au début du XXème siècle, il pesait sur les épaules du père une importante responsabilité. Il était responsable de l'échec ou de la réussite de sa famille. Son rôle était majoritairement la transmission de son honneur et de ses biens à sa famille. Avec l'aide de la mère, notamment par la pratique religieuse, il transmettait des valeurs et la moralité à ses enfants. L'exercice de l'autorité paternelle était souvent autoritaire et parfois abusive (Daumas, 1990). Si le fils entrait en confrontation avec son père, il pouvait alors se retrouver déshonoré, châtié corporellement et privé d'héritage. Les rapports hiérarchiques au sein de la famille étaient bien distincts et laissaient peu de place à l'autonomie et à la liberté. Le père possédait une place centrale au sein de la famille traditionnelle.

Sa légitimité n'était pas ou très peu contestée. Il était fortement respecté et distribuait les rôles au sein de sa famille : c'est la loi du Père.

Au début du XXème siècle, l'autorité paternelle ne souffre d'aucune contestation. Chacun connaît sa place dans la famille et les rôles sont parfaitement répartis. La mère et les enfants sont soumis au père. Son autorité domine voire triomphe au sein de la famille. Ce schéma est continuellement répété au sein des générations et est ancré dans les esprits (Marcelli, 2003).

Jusqu'à la moitié du XXème siècle, la fonction du père est pleinement assurée. L'ordre et la répartition des rôles règnent encore. Peu à peu commence à émerger dans l'esprit de la mère et du fils un désir de ne plus se soumettre à la loi du Père. La contestation n'est pas possible mais pensable. L'érosion de cette conception s'opère doucement. Progressivement, à partir des années soixante l'autorité du père, se délite en même temps que l'autorité traditionnelle.

La loi du Père n'a pas complètement disparu. Son influence se retrouve juste affaiblie mais sa dimension symbolique reste très présente et nécessaire au sein de la famille. En effet, car c'est lui qui est censé incarner l'autorité. Le discrédit est porté sur la figure paternelle par son enfant mais aussi par la société en général.

En 1970, la loi et les mœurs vivent des changements notables : l'autorité paternelle devient l'autorité parentale incluant le père et la mère ; le divorce peut être célébré par consentement mutuel ; les femmes obtiennent le droit de vote, à la fécondité et à l'égalité professionnelle. La femme devient sujet social et peut garantir ses propres choix. C'est le temps de l'affirmation individuelle. Aussi, les places parentales se voient largement transformées.

Dans notre société moderne, les fonctions paternelles et maternelles se confondent. La parentalité s'exerçant à deux ; les rôles ne sont plus autant imperméables qu'avant. Dans notre société actuelle la paternité est de plus en plus reconnue et valorisée. Elle n'est plus cantonnée à son exercice autoritaire de l'autorité mais fait aussi partie prenante de l'éducation de l'enfant.

En conséquence, les conceptions traditionnelles des parents ne s'appliquent plus à l'heure actuelle. L'évolution de la sphère familiale engendrée par des modifications sociales a bouleversé la représentation classique du père. On assiste à un « *déclin du père* » (Zafiroopoulos, 2003). La vision idéale, et sa toute puissance au sein de la famille, au fil du temps s'est atténuée. En effet, sa figure est reliée au pouvoir.

Plus récemment en 2002, le passage de l'autorité paternelle à l'autorité parentale conjointe, mise au service de l'intérêt de l'enfant marque un tournant majeur de l'autorité du père. L'éducation de l'enfant devient alors l'affaire des deux parents. Ces derniers assument conjointement les fonctions paternelles et maternelles. Il existe donc un partage du rôle traditionnel de la mère et du père. Ce phénomène d'égalisation du rôle des parents est l'aboutissement de l'évolution de la figure traditionnelle incarnant l'autorité. Le père n'est plus l'unique détenteur de cette autorité. La notion de parentalité est alors redéfinie dans un souci d'épanouissement de l'enfant. Cette modification de la notion de parentalité a été amorcée par un phénomène sociologique majeur : le passage du mariage de raison au mariage de l'amour.

Le XXème siècle est aussi celui où le mariage d'amour et la famille moderne vont s'épanouir. Le passage du mariage de raison au mariage d'amour est le résultat d'une lente déconstruction de l'autorité traditionnelle amorcée au milieu du XIXème siècle. Ce passage est fort en symbolique et répond à un nouveau modèle de vie : il modifie la sphère familiale. Le mariage d'amour entraîne alors de nouveaux idéaux qui voient le jour des décennies après ; tel fut le cas en mai 68 comme nous avons pu précédemment le voir.

Sur le plan culturel et historique, le passage du mariage traditionnel au mariage moderne constitue une véritable révolution de l'amour (Ferry, 2010). La notion d'amour au sein du mariage a modifié les modèles traditionnels familiaux. Traditionnellement, le mariage n'avait aucun rapport avec l'amour mais était pour transmettre ses biens et son nom. Un extrait de Jadis de Guy de Maupassant résume parfaitement la vision du mariage traditionnel : « *Le mariage et l'amour n'ont rien à voir ensemble. On se marie pour fonder une famille, et on forme une famille pour constituer la société. La société ne peut pas se passer du mariage. Si la société est une chaîne, chaque famille en est un anneau. (...)* »

Quand on se marie, il faut unir les convenances, combiner les fortunes, joindre les races semblables, travailler pour l'intérêt commun qui est la richesse et les enfants. » (Maupassant, p.283, 1880).

Cet échange entre une grand-mère et sa petite fille est révélateur de la fracture inter-générationnelle entre le mariage de raison et celui de l'amour.

On se marie donc pour transmettre son nom et son patrimoine à l'aîné. Les passions amoureuses arrivent le plus souvent hors mariage et sont source d'imagination pour la tradition orale et ensuite pour les romanciers. Ainsi l'histoire de *Tristan et Iseult* fait son entrée dans la littérature écrite au XIIe siècle. La sémantique de l'amour est davantage présente au XVIIIème siècle. Les jeunes hommes n'hésitent plus à contester l'autorité paternelle pour revendiquer leur amour. Face à cette résistance, les pères doivent adapter leur comportement même si le poids des traditions et de la transmission des biens reste très présent.

Progressivement, le lien d'alliance, autrement dit le mariage, comme fondement traditionnel au sein de la famille ne fait plus autorité (Dubet, 1997). Le mariage d'amour marque la naissance de la famille moderne dès le XXème siècle. Le couple va donc être libre de former sa propre famille avec ses propres codes sans se soucier du poids des anciens. Les parents n'imposent plus leur vision de l'exercice de l'autorité auprès des enfants. : « *Soucieux de respecter leur enfant et sa personne, soucieux de voir se développer pleinement sa capacité d'autonomie, préoccupés aussi de lui donner les règles et les limites dont il a besoin, ces parents s'efforcent, chacun de leur côté, de montrer l'exemple et de citer aux yeux de leur enfant le comportement du conjoint comme modèle de respect à intérioriser en souplesse... La « tiercéité » fonctionne et tous rigolent de cette fumeuse loi du père qui pendant un siècle a obturé les consciences...* » Chaque famille va « bricoler ses codes relationnels ». Il n'y a plus de réelle norme et d'uniformité au sein des familles (Daniel Marcelli, p. 8, 2003). L'autorité, longtemps incarnée par le père perd alors de sa légitimité, tout comme celle du professeur.

L'autorité traditionnelle est devenue obsolète et dénuée de sens. Elle entre en contradiction avec une volonté de respect du jeune. L'adolescence est devenue un état reconnu et un statut.

Il n'existe plus de réelle continuité de l'autorité paternelle où les enfants reproduisaient le modèle qu'ils avaient connu. Le terme de « souplesse » employé par Daniel Marcelli entre en opposition avec l'autorité autoritariste qui exige une discipline et une rigueur.

L'autorité ne fait plus aujourd'hui référence au passé. Chaque famille construit sa propre autorité en se tournant prioritairement vers l'avenir. Cette évolution fondamentale du rapport à l'autorité va entraîner des échanges où tout est discutable et négociable. La place de la hiérarchie, notamment dans la famille est contestée. La figure transcendante du père disparaît. Désormais ce sont les principes démocratiques et la prise en compte des droits individuels qui priment (Gauchet, 2007).

2.3 L'adolescent et l'impact de l'effondrement de l'autorité dans sa construction identitaire et son éducation

2.3.1 Modification de la place de l'enfant au sein de la famille

Le processus d'égalisation qu'a progressivement connu notre société moderne a considérablement modifié le rapport entre les adultes et les enfants. Les mutations sociales ont déstabilisé le modèle traditionnel de l'éducation et la place de l'enfant au sein de la famille à partir des années 60. Un nouveau rapport s'est construit entre l'enfant et ses parents. La relation d'autorité ne prédomine plus.

Une nouvelle définition de l'enfant, une analyse approfondie de sa psychologie et une nouvelle approche de l'autorité a entraîné un déclin de l'autorité parentale. Plus précisément, c'est l'autorité parentale coercitive qui ne trouve plus sa place au sein des familles modernes. En effet, le dialogue est privilégié. Quand le dialogue est impossible, les parents plébiscitant ce mode de relation se retrouvent parfois désarmés. On constate alors des difficultés d'affirmation parentale et dans des cas les plus extrêmes, nous pouvons parler de « démission parentale ». L'affirmation de l'enfant a entraîné une bascule dans les rapports familiaux et sa place au sein de la famille. Peu à peu, la frontière entre le statut de parent et enfant se brouille. Certains parents ne parviennent plus à poser des limites et à assumer leur position asymétrique par rapport à leur enfant (Robbes, 2006). L'importance de la famille est toujours très présente au sein de notre société mais est en pleine mutation.

En parallèle, les progrès de la médecine ont permis aux couples de mieux maîtriser la procréation. Cela se traduit, entre autres, par la possibilité pour un couple de programmer la venue de son enfant afin de l'accueillir au mieux. « *L'enfant n'est plus le fruit aléatoire de la sexualité* » (Gauchet, 2004). Les parents privilégient alors l'épanouissement psychologique et l'autonomie de leur enfant. Les couples préfèrent limiter leur nombre d'enfant afin d'améliorer leur éducation et leur rapport avec eux.

L'enfant est aujourd'hui considéré comme étant un être à part entière. Cette affirmation entre en corrélation avec la dynamique individualiste de la société. L'importance du mariage a laissé sa place à l'enfant dans la famille (Théry, 1993). A l'extrême, les places respectives peuvent même s'inverser, lorsque l'enfant a l'ascendant : « *C'est lui qui dirige la famille, c'est dans son intérêt quasi exclusif que la famille se structure. Ce n'est plus l'enfant qui sert l'intérêt de la famille, de nos jours, c'est la famille qui est au service de l'intérêt de l'enfant.* » (Marcelli, p.263, 2003). Même si ce modèle ne prédomine pas encore dans notre société : c'est ce vers quoi elle tend, avec une nouvelle façon d'aborder le rôle de parents et des enfants. L'auteur et pédopsychiatre Daniel Marcelli, tire ce constat alarmant suite aux nombreuses plaintes des parents qu'il reçoit, se plaignant d'être dépassés par leur « enfant roi ».

Aujourd'hui, les parents veulent privilégier des liens affectifs et égaux au sein de leur famille privilégiant ainsi l'épanouissement de chacun (Cicchelli-Pugeault, 1999). Les places et les rôles ne sont plus alors déterminés. La qualité des relations demeure alors importante. Cette évolution des rapports familiaux influe sur les liens parents-enfants.

Les parents consacrent une grande partie de leur temps à former un individu autonome (Neyrand, 2000). Le travail parental s'est complexifié voulant concilier réussite scolaire et épanouissement personnel de l'enfant puis de l'adolescent.

2.3.2 L'adolescence : de la sortie de l'enfance à l'entrée dans le monde adulte

L'adolescence est définie par nombre de dictionnaires comme étant une phase de transition entre l'enfance et l'âge adulte : « *Période de la vie entre l'enfance et l'âge adulte, pendant laquelle se produit la puberté et se forme la pensée abstraite.* » (dictionnaire Larousse, 2017).

Le statut et la place des adolescents sont alors peu identifiables. La définition du Larousse reconnaît elle-même le caractère abstrait de cette période où l'individu n'est plus un enfant ni un adulte. Cela traduit une vision péjorative que la société se fait de l'adolescence. Cette phase transitoire est alors pleine d'ambiguïté pour ceux qui la vivent mais aussi la famille, l'école et le monde du travail. Il n'est pas toujours évident d'appréhender l'adolescence car elle demeure peu connue et comprise.

L'adolescence est une période charnière où le jeune acquiert progressivement de l'autonomie et se socialise auprès de ses pairs. Il faut souligner que le jeune est en constante interaction avec l'École et sa famille. Ces deux instances sont continuellement en mutation et influent considérablement sur la construction identitaire du jeune. Ce sont des environnements et lieux de vie incontournables. Le jeune d'aujourd'hui ne dépend plus des traditions et des idéologies transmises auparavant. Il entretient de nouveaux rapports avec ses proches et plus particulièrement avec les membres de sa famille. Une des difficultés majeures pour les jeunes du début de XXI^{ème} siècle est que la famille donne davantage de liberté (Marcelli et Braconnier 1998).

La famille en prend pleinement conscience et autorise plus le jeune à s'émanciper et découvrir par lui-même sa vie sentimentale. Il se retrouve moins en confrontation avec celle-ci et s'aperçoit qu'il a beaucoup à perdre en la quittant. La famille représente un nid, une bulle de protection contre l'extérieur dont l'adolescent a conscience. L'adolescent va alors mettre plus de temps à entrer dans la vie d'adulte même si sa famille encourage son autonomie et esprit critique.

Cette problématique sociale est incarnée dans la comédie française « Tanguy » réalisée par Étienne Chatiliez en 2001. Ce film raconte comment des parents ont du mal à rompre les liens qui les séparent de leur fils, Tanguy. Ce dernier se plait tellement chez ses parents, qu'il n'envisage pas la possibilité de quitter son foyer familial et prendre en main sa vie d'adulte. Ce film a marqué les esprits et est même rentré dans le dictionnaire sociologique. Aujourd'hui on parle de phénomène Tanguy faisant allusion aux jeunes adultes, presque trentenaires, qui ne quittent pas leur nid familial pour de multiples raisons.

Au-delà des figures naturelles de référence (c'est-à-dire celle du père et de la mère), le champ des autorités va s'élargir à l'adolescence. L'autorité ne va plus s'exercer sous forme traditionnelle, mais l'adolescent va lui-même désigner les personnes qui font autorité sur lui. C'est une manière pour lui de s'émanciper de ses parents. Ils n'accordent plus le monopole de l'autorité à ces derniers. Ils éprouvent alors le besoin de se créer des figures symboliques d'autorité. Ce passage est nécessaire dans l'évolution du jeune et va lui permettre de se trouver et de forger sa propre identité, indépendante de ses parents.

L'influence des pairs va être primordiale à l'adolescence. Il va être en constante interaction avec ses semblables et amis. Peu à peu, la culture des pairs cède le pas à la culture des pairs (Prairat, 2009).

A l'adolescence, les relations avec les autres jeunes de son âge sont primordiales : une mauvaise entente avec ses pairs peut entraîner un isolement et une attitude violente voire agressive, traduction de son mal être. La reconnaissance du rôle des pairs dans le développement des adolescents est reconnue depuis peu par Pascal Mallet, psychologue (Mallet et Kindelberger, 2006). Durant la période adolescente, les relations sociales entre pairs sont nombreuses et influent le jeune. Il accorde notamment beaucoup d'importance à ses amis. Ces derniers peuvent devenir prioritaires par rapport à la famille. Une étude réalisée par Nicole Tutiaux-Guillon et Marie-José Mousseau a démontré ce phénomène : sur 100% d'adolescents interrogés, 89% de attachent « *beaucoup ou énormément* » d'importance aux relations amicales (1998, cités par Boyer & Coridian, 2000). Cet attachement aux amis démontrent un besoin de se détacher progressivement de la tutelle parentale. Cette phase est l'une des transitions vers l'âge adulte.

Cette transition est pleine de turbulences. L'adolescence laisse l'enfance derrière elle et rentre en confrontation avec les adultes incarnant l'autorité. Le refus des règles, la contestation de l'autorité font parti de sa construction. Cette opposition est nécessaire afin qu'il puisse s'affirmer. Sans règles et cadre posé, l'adolescent n'aura aucune règle à contester. Sa remise en cause sera alors difficile car il n'aura pas repères.

Aujourd'hui cette obéissance inconditionnelle à l'adulte ne va plus de soi. L'application d'une discipline, de l'obéissance n'est plus aussi évidente. Les adultes vont alors tenter de justifier leur autorité souvent confondue et vécue comme étant de l'autoritarisme. Les éducateurs et enseignants vont exercer leur autorité dans un cadre et contexte parfois difficile.

III - L'autorité à l'Ecole la relation enseignant-élève

La remise en cause de l'autorité dans le système éducatif ne date pas d'hier. Dès 1762, Jean-Jacques Rousseau, écrivain et philosophe défend l'idée que l'autorité n'a pas de place dans l'éducation. Il rajoute qu'elle peut même produire le contraire de son but. Il proscrit donc toute idée d'obéissance et d'action de commander. La relation dissymétrique entre l'élève et le professeur produirait alors des incompréhensions : « *En essayant de persuader à vos élèves le devoir de l'obéissance, vous joignez à cette prétendue persuasion la force et les menaces, ou, qui pis est, la flatterie et les promesses. Ainsi donc, amorcés par l'intérêt ou contraints par la force, ils font semblant d'être convaincus par la raison.* » (Rousseau, p. 438, 1762).

Cette remise en cause est parfois plus importante. Certains considèrent que la notion d'autorité et de discipline n'a pas sa place dans l'éducation. L'autorité en éducation a échoué comme le démontre l'histoire (Houssaye, 2012) : « *Par conséquent, aujourd'hui comme hier, l'autorité échoue sur deux plans : à respecter les conceptions éducatives et à résoudre les problèmes du quotidien de l'éducation. L'autorité a traversé les siècles sous le signe de l'échec.* » (Houssaye, p. 12, 2012). L'expression de l'autorité serait alors perçue comme trop violente au cours de l'histoire, agrémentée d'humiliations et d'intimidations. Il faudrait favoriser le bien-être des élèves. L'institution doit donc favoriser l'empathie, la communication, la prise en compte du besoin des élèves en excluant l'autorité en tant que telle (Rogers, 1969).

Cette remise en cause de l'autorité à l'école serait le fruit d'une crise de l'autorité dans notre société (Dubet, 2011). En effet, L'Ecole n'est plus en mesure d'assurer ses promesses d'ascension sociale. Elle est même parfois responsable de l'augmentation des inégalités de par une ségrégation scolaire (Dubet, Duru-Bellat, 2000). Le principe d'égalité des chances et de principe méritocratique est alors largement remis en cause.

L'universitaire Eirick Prairat, professeur de sciences de l'éducation, est d'autant plus attaché au terme « érosion » que « crise » dans l'éducation. Il justifie son propos en indiquant que le statut du professeur est moins stable et assuré. Le passé et la tradition ne sont plus des piliers. Sa position est toujours garantie par les institutions mais celle-ci s'est dégradée et n'a plus autant d'importance que par le passé (Prairat, 2011).

Concernant l'autorité s'appliquant en classe, avant cette dernière allait de soi (Renaut, 2004). Elle s'exprimait sous une forme de soumission et d'obéissance des élèves à l'égard des professeurs. On pouvait alors parler d'autorité stricte. Ainsi, on observe une baisse de l'influence des professeurs relevant d'une méthode traditionnelle : la méthode du « maître parle et l'élève écoute » est remise en question.

3.1 La relation d'autorité dans l'éducation de l'enfant et de l'adolescent

Il subsiste toujours une confusion entre pouvoir, humiliation et autorité, que ce soit auprès des élèves ou des enseignants. Ces derniers ayant été eux aussi élèves, ont vécu l'autorité comme étant, parfois, une forme d'humiliation. Naturellement, certains rejettent l'autorité l'assimilant à quelque chose de négatif. Ne sachant plus se positionner, ils oscillent entre une position « cool » voir laxiste et des tentations d'autoritarisme dans des situations critiques. L'autorité est souvent confondue avec la soumission et l'humiliation entraînant des comportements paradoxaux.

Dans les années 70, Stanley Milgram, psychologue américain a voulu comprendre comment des individus pouvaient se soumettre à l'autorité d'un chef. Ses recherches se sont majoritairement appuyées sur des déclarations des anciens bourreaux comme par exemple Adolf Karl Eichmann, criminel nazi ayant agi sur les simples ordres d'un chef. Il pousse ses recherches en réalisant une expérience scientifique auprès de « citoyens ordinaires » (1974).

Il veut savoir jusqu'où ils sont capables de martyriser des inconnus sous l'autorité de la blouse blanche, censée représenter les besoins de la science. Plus précisément, son expérience porte sur le rôle de la punition dans l'apprentissage. Suite à ses recherches, il déduit que l'obéissance s'explique par la soumission à l'autorité et n'est pas un choix.

Obéissance et soumission dans l'éducation sont parfois confondues. Or l'obéissance du jeune n'est pas sa soumission à l'adulte. L'obéissance va être fondée sur un respect et une confiance mutuelle. La soumission, quant à elle suppose un assujettissement au pouvoir d'un tiers. L'obéissance va aussi laisser au jeune un certain degré d'autonomie en lui accordant des permissions. Cette obéissance est de l'ordre de l'influence : « *L'influence que l'on exerce ne peut jamais être un pouvoir que l'on impose* » (Foucault p.1024,1975).

A l'adolescence, le jeune va donc tester ses limites, ses parents, les interdits et règles qu'ont lui a fixées. Poser un cadre durant cette période est donc important. Faire en sorte que l'adolescent obéisse en tenant une argumentation, va permettre d'éviter des débordements ou situations de blocage avec les parents et/ou l'école. La négociation va alors entrer en jeu. La négociation permet à l'adolescent d'avoir une certaine autonomie et de pouvoir exprimer son ressenti.

Toute négociation est impossible dans la soumission. La « soumission à l'autorité » n'est donc pas envisageable dans une relation d'autorité à perspective éducative.

3.2 L'autorité sacrée des enseignants

Le but apparent recherché par nombre d'enseignants est de gagner en considération pour leurs savoirs et compétences pédagogiques et non pour leur autorité autoritariste. Il est parfois difficile d'instaurer un climat de travail et d'apprentissages dans une salle de classe, comme nous avons pu le constater tout au long de notre scolarité. L'accueil de nouveaux publics amorcé par la massification du système scolaire a engendré la remise en question des pratiques pédagogiques. Les enseignants ont dû gérer des classes hétérogènes avec des élèves en difficultés d'apprentissages et sociales (Navarro, 2012).

Ces évolutions ont entraîné certaines crispations au sein des classes : les échanges sont parfois difficiles, conflictuels, insolents et perturbent l'apprentissage et la bonne dynamique de groupe. Les rapports qu'entretiennent aujourd'hui les professeurs avec les élèves ne sont plus les mêmes qu'avant. Les élèves sont, aujourd'hui, issus de toutes les classes sociales. On constate alors des inégalités d'accès au savoir et d'apprentissages causant des difficultés scolaires.

Progressivement, l'école perd de sa légitimité en ne garantissant pas toujours une facile insertion dans la sphère socio-professionnelle. Cela conditionne donc certaines conduites particulières des élèves, notamment la contestation de l'autorité des enseignants (Dubet, 1991). Les inégalités socioculturelles et le phénomène de reproduction sociale restent prégnants dans le système éducatif français. L'autorité statutaire des enseignants, représentants de ce système ne peut alors plus s'appliquer.

Comme nous l'avons souligné, l'autorité n'est donc pas l'autoritarisme et peut s'exercer sous plusieurs formes. Ces autorités vont alors à l'encontre de la mise en place d'une autorité éducative. Il existe plusieurs types d'autorité sur lesquels les professeurs s'appuient.

3.3 Typologies des formes d'autorité

3.3.1 Une autorité naturelle ?

Certains enseignants s'accordent pour dire que des personnes détiennent une autorité naturelle, allant de soi. Cela suppose alors qu'elles possèdent une personnalité exceptionnelle qui leur permet d'exercer une autorité pouvant s'imposer d'elle-même. Par exemple, un « bon professeur » est celui qui serait naturellement respecté et dont on ne contesterait pas l'autorité, en raison de ses savoirs et de sa personne unique.

Plus généralement, chez certains, l'autorité s'imposerait naturellement aux enfants et à leur entourage. Leur allure autoritaire, leur prise de position face à un public serait en quelque sorte génétique. Ce que conteste ironiquement Bruno Robbes en disant qu'il n'existe aucun gène de l'autorité (2014).

L'exercice de l'autorité ne peut se limiter qu'à une attitude, une présence. Nous ne pouvons prévoir à l'avance la réaction de l'adolescent face à cet exercice. Il est donc important de maîtriser des savoirs et compétences afin d'avoir une interaction constructive avec son interlocuteur. La réflexion sur cette autorité est primordiale notamment dans les métiers du professorat et de l'éducation car l'exercice professionnel ne saurait être purement mécanique. Il n'existe pas de notice, de recette simple ou dite naturelle pour exercer son autorité.

3.3.2 L'autorité charismatique

Dans le même registre, l'autorité charismatique repose sur la personne. Celui qui exerce l'autorité emploie la séduction afin de parvenir à son objectif. Cet exercice s'apparente à une forme de soumission contraire à l'autonomie. Pour expliciter l'autorité charismatique, Max Weber, économiste et sociologue allemand, au début du XX^{ème} siècle, fait le lien avec des « *leaders charismatiques* » tels que Napoléon ou Jules César. Selon lui, cette autorité repose sur des caractéristiques personnelles d'un individu. Les individus obéissent à leurs directives car ils ont une forte connexion et un lien émotionnel avec eux.

Il y a donc confusion entre autorité et pouvoir de soumission. En s'inspirant de ce modèle, l'enseignant peut alors faire preuve de séduction au lieu d'utiliser la force (Robbes, 2014). Contrairement à l'autorité charismatique, François Dubet estime que pour qu'une autorité soit légitime, elle doit pouvoir être expliquée et se justifier (Dubet, 2000). Cette autorité est particulièrement aléatoire car le sujet peut échouer et décevoir son public entraînant alors la perte totale ou partielle de son autorité.

3.3.3 L'autorité autoritariste

On entend souvent par autorité le synonyme d'autorité autoritariste. En effet, une majorité de personnes tend à confondre autorité et pouvoir ou autorité et soumission. Or, l'une des définitions les plus connues de l'autorité précise bien le non recours à la force dans l'exercice de l'autorité (Arendt, 1972). Nombre d'enseignants, parents, citoyens se plaignent d'une perte d'autorité au sein de notre société et plus particulièrement à l'École. Pour les autoritaristes, la solution évidente est le recours à l'autorité traditionnelle, autrement dit l'autorité autoritariste.

Ce retour de l'autorité traditionnelle serait alors la réponse à la crise de l'autorité et perte de valeurs républicaines dans notre société. Ils dénoncent des enseignants trop laxistes et remettent en cause la réussite de l'intégration à l'Ecole. Cette autorité s'exerce de manière inconditionnelle et prend la forme d'une soumission à l'autre (Robbes, 2014). L'obéissance est alors indiscutable et ne laisse pas de place à la liberté et à l'autonomie.

3.3.4 L'autorité évacuée

A l'opposé de l'autorité autoritariste, nous trouvons l'autorité évacuée. Ce phénomène date de la seconde moitié du XXème siècle notamment avec l'apparition de valeurs individualistes. Ces valeurs entrent alors en opposition avec la création d'un lien social (De Singly, 2003). On va alors refuser l'exercice de l'autorité en considérant qu'elle est illégitime et non-éducative (Houssaye, 2012). Certains adultes refusent alors l'idée même d'autorité en soulignant l'importance que chaque individu puisse lui-même créer sa propre norme. Cette notion de l'autorité rentre en opposition avec l'autorité autoritariste.

Dans le cadre de l'enseignement cela peut engendrer une perte de repères pour les élèves qui, en fonction de leur interlocuteur ne vont pas adopter le même comportement. L'autorité évacuée au sein de l'institution scolaire peut se traduire par un nombre important d'exclusions de cours, le refus d'intervenir des professeurs lorsqu'il y a conflit. L'autorité évacuée rentre en opposition avec les exigences de l'institution scolaire qui prône une certaine discipline permettant la réflexion. Cela sous entend que l'adolescent a besoin d'un cadre et d'accompagnement tout au long de sa scolarité.

3.3.5 L'autorité éducative

L'enseignant qui fait autorité n'est pas autoritaire. L'autorité éducative relève de l'obéissance légitime sans exercice de soumission ou de violence. C'est de par ses compétences, son savoir et sa maîtrise qu'il gagne le respect et l'adhésion de ses élèves. Bien que la relation entre l'enseignant et l'élève soit dissymétrique (Meirieu, 1997), un lien de confiance se crée et est indispensable pour une relation bienveillante et favorable aux apprentissages. L'usage de la soumission et de la persuasion n'est pas compatible avec l'autorité éducative. Cette dernière n'est pas innée mais fait partie d'un long processus.

Un enseignant peut être maladroit, faire des erreurs mais il se doit d'être continuellement juste et accepter les difficultés des élèves. De par son statut, l'enseignant possède une responsabilité statutaire.

Cette dernière ne suffit pas car l'autorité ne se décrète pas. C'est une affaire de reconnaissance et d'engagement personnel tout au long de sa carrière. « *Pour tout maître, l'objectif ultime d'une formation réussie est de se trouver en mesure d'exercer son métier, fort des connaissances acquises et des capacités à les mettre en œuvre et fort de ces dispositions d'esprit qui construisent le respect des élèves et permettent d'exercer pleinement son autorité de professeur* » (Robbes, p.1, 2010).

3.4 L'enseignant face aux situations critiques

3.4.1 Savoir affirmer son autorité et apporter des réponses aux transgressions

Tout adolescent transgresse à un moment une règle établie. Cette transgression est normale. Cela ne justifie en rien un manque de réponse adaptée : « *La transgression de l'enfant, du jeune est un langage nécessaire et peut être un outil de progrès. A condition qu'il trouve sur son chemin des adultes capables de lui dire « non » et de poser cette triple contrainte : réparer les dommages causés, rendre des comptes quant aux règles bafouées, et réfléchir aux conséquences pour lui-même de ses actes. Ainsi se construira son rapport à la loi, son rapport aux autres et à lui-même.* » (Maheu, dernière de couverture, 2005).

A défaut d'avoir une « autorité naturelle », les enseignants doivent exercer leur autorité dans différentes pratiques. Certains parlent même de stratégies mises en place afin de lutter contre tout renoncement (Auger et Boucharlat, 2006). L'enseignant doit constamment s'adapter à son public et faire face à la diversité des élèves. Il est difficile, presque impossible, d'obtenir l'adhésion de tous. Il faut savoir concilier son exigence mais aussi l'écoute de l'élève, de ses besoins et de sa singularité. C'est un défi de donner voire redonner confiance dans ses capacités d'apprentissage, tout cela en maintenant une certaine rigueur.

Afin d'affirmer son autorité dans les situations difficiles, l'enseignant doit poser un cadre clair et mettre en place des règles. Ainsi, les élèves connaissent les limites à ne pas dépasser. Le cadre, même posé n'empêche pas la venue de situations critiques. Avant d'avoir à les gérer, l'enseignant doit savoir les anticiper. Au fil de son expérience, il parvient à déceler et à apporter une réponse aux difficultés rencontrées en classe. Chaque enseignant a sa méthode en cas de refus d'obtempérer, d'insolence, de chahut ou violence.

Dès lors qu'une situation dégénère dans une classe entraînant un conflit ou, un manque de respect entre l'enseignant et les élèves ou les élèves entre eux : l'autorité de l'enseignant est remise en cause. Il, en plus de transmettre des savoirs, doit gérer sa classe. Cette gestion est parfois difficile, surtout pour un jeune enseignant. Une mauvaise gestion de la classe peut vite laisser un enseignant démuni.

Face aux tensions et situations de crise dans la classe, un enseignant va alors tenter de développer son autorité. Dans une société où la notion d'autorité est difficile à déterminer, l'enseignant va mettre en place des ruses. En effet, affirmer son autorité en exigeant fermement le silence n'est que peu efficace. Certains ont alors mis en place des stratégies relationnelles au lieu d'entrer en confrontation directe avec les élèves. La relation devient alors constructive. Ces stratégies sont multiples et se transmettent entre professeurs par le biais de leurs témoignages. Par exemple, un enseignant victime d'insulte va essayer de déstabiliser l'élève en tournant en dérision son propos. Chaque enseignant peut opter pour des postures pédagogiques différentes. Il doit veiller à rester bienveillant et ne pas abuser de ruses.

A cela s'ajoute, sa posture, le son de sa voix et la façon de se tenir. La dimension théâtrale de l'enseignant elle aussi s'apprend et vient appuyer son autorité et l'aide à gérer des situations critiques. L'enseignant doit montrer que son action ne se limite pas qu'à faire son cours mais qu'il porte aussi de l'intérêt aux élèves. Cette implication montre aux élèves qu'on leur porte du respect et de la valeur.

Il est important de souligner cette dimension affective de l'autorité de l'enseignant car elle assoit le respect et la reconnaissance des élèves. Cette dimension affective peut faire polémique mais cette implication dans la relation ne doit pas être négligée (Richoz, 2009).

3.4.2 Savoir punir en cas de manquement aux règles

Poser des règles et poser une punition quand cela est nécessaire font partie du rôle de l'enseignant. « *Les punitions scolaires sont prononcées par les professeurs, les personnels de direction, d'éducation ou de surveillance. Elles concernent essentiellement des manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations ponctuelles de la vie de la classe ou de l'établissement. Elles sont des réponses immédiates aux faits d'indiscipline et sont prononcées directement par le professeur (ou le personnel compétent). Elles relèvent d'un dialogue et d'un suivi direct entre le personnel responsable et l'élève.* » (Eduscol)

En effet, quand il s'agit de punir en cas de transgression, l'amalgame persistant entre l'autorité et la sanction ne facilite pas la tâche des enseignants. La difficulté est d'apporter une punition proportionnelle et juste à la faute commise. Jean-Claude Richoz préfère parler de sanction et indique que « *sanctionner est un art qui s'apprend.* » (2009).

L'efficacité de la punition n'est pas universelle, il n'existe pas de réponse propre à chaque transgression. On peut constater l'efficacité d'une punition par ses effets sur le comportement de l'élève. La punition peut s'avérer tout aussi efficace que contre-productive.

En effet, un élève peut mal réagir à une punition et entrer davantage dans le conflit en adoptant un comportement inapproprié. Cela peut s'exprimer par un désinvestissement en classe, une agressivité vis à vis du professeur ou une perte d'estime de soi. Ces conséquences doivent être envisagées par le professeur qui décide de punir un élève.

Afin que son utilisation soit efficace et optimisée, la punition doit s'accompagner d'un dialogue avec l'élève afin qu'il comprenne la punition et réfléchisse aux conséquences de ses actes. De plus, il est important que l'élève ne se sente pas humilié par le professeur. Il est donc primordial d'énoncer des règles valables pour tous et de réagir avec bienveillance tout en faisant preuve de fermeté. La réflexion doit aussi se faire du côté de l'enseignant. Une punition qui se répète et s'avère inefficace, peut résulter d'un problème relationnel ou d'un manque de réponse pédagogique adaptée. Chaque élève est unique et réagira différemment à la punition.

Pour qu'une sanction soit éducative, elle doit poursuivre trois finalités. Une fin éthique qui explique que chaque action que nous faisons a des conséquences auxquelles elle doit répondre ; une fin politique pour restaurer l'instance de la loi et une fin psychologique pour marquer un temps d'arrêt dans l'action négative de l'individu (Prairat, 2003).

Cette sanction ne doit pas servir d'exemple pour le groupe et s'adresser uniquement à un sujet. Cette pensée s'inscrit dans l'interdiction des punitions collectives. Un élève ne peut être incriminé pour ce qu'il n'a pas commis. Cette interdiction incite les enseignants à renoncer au spectaculaire afin de faire asseoir leur autorité quand celle-ci est menacée. De plus, cela privilégie la nécessité d'expliquer la punition au sujet concerné. Sans réel dialogue, la sanction ou punition ne peut s'appliquer. Enfin, la finalité de la sanction éducative est la privation : « *Privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire... Il s'agit, plus largement, de priver le contrevenant des avantages de la communauté. La sanction compromet les droits, les occasions et les opportunités, elle restreint les possibles ; d'un mot elle diminue momentanément la capacité d'agir. Son ressort n'est pas l'humiliation mais la frustration.* » (Prairat, p. 4, 2009).

IV - Conclusion

Aujourd'hui, le concept d'autorité ne va plus de soi et est sans cesse remis en cause. Les évolutions sociales, familiales et institutionnelles ont amené l'Ecole à redéfinir ses missions et accueillir aujourd'hui un public plus hétérogène qu'avant. Ces évolutions ont eu un impact dans les classes et quotidiennement, les professeurs se retrouvent face à des élèves ou classes dites « difficiles ».

Nombre d'auteurs s'accordent pour dire que l'autorité n'est pas liée au pouvoir, ni à la soumission ou persuasion. Qu'en est-il des enseignants qui ont besoin quotidiennement de l'autorité pour mener à bien leurs missions ?

La crise de l'autorité (Dubet, 2010) corrélée aux évolutions sociales a entraîné des interprétations différentes de la relation d'autorité : chacun a une interprétation de l'autorité et de son action. De plus, la crise de l'autorité a en parallèle engendré une crise de la pédagogie et de la légitimité de l'enseignant à instruire.

Les adolescents ont alors une multitude de facteurs qui les poussent à montrer une résistance face à l'autorité de l'enseignant, acteur majeur et représentant de l'institution scolaire.

En réponse à cette résistance, certains éducateurs, enseignants et parents veulent un retour plus affirmé de l'autorité ou au contraire la rejette. En effet, certains croient que celle-ci est innée et culpabilisent dès qu'ils sont dépourvus de cette autorité « naturelle ». Les adultes qui exercent l'autorité et les élèves qui la reçoivent ont chacun une perception et un vécu différent de l'autorité. Ces différentes visions ne doivent pas entraver l'unité de l'Ecole et la nécessité de poser un cadre clair pour les élèves. Même si la notion d'autorité fait encore aujourd'hui débat, elle ne doit pas oublier son caractère éducatif : « *L'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » (Meirieu, 1997). C'est au coeur de cette relation que l'autorité intervient influençant et légitimant l'action de l'enseignant.

Partie 2 : Recherches

I - Problématique et hypothèses

1. Problématique

Suite à mes recherches j'ai constaté que l'autorité statutaire ne suffit plus à un enseignant pour se faire respecter auprès de sa classe. Pour se faire respecter et asseoir son autorité, l'enseignant doit constamment ruser et être vigilant aux situations pouvant le déstabiliser et remettre en cause son autorité. Les élèves recherchent et ont besoin d'autorité. Pour autant, ils n'hésitent plus à contester une parole, un geste, sanction ou punition qu'ils estiment déplacés ou injustes. La difficulté majeure de l'enseignant est de savoir se situer entre autoritarisme et attitude trop permissive. Le but étant de prévenir et de répondre aux situations difficiles quand elles se présentent et de maintenir une situation d'apprentissage. Tous les enseignants n'appréhendent pas l'autorité de la même manière : comment l'enseignant parvient-il à dépasser le dualisme entre autorité et éducation auprès des adolescents ?

2. Hypothèses

Il est difficile de déterminer aisément si un enseignant possède de l'autorité. Dans le sens commun le mot « autorité » désigne un pouvoir, une relation asymétrique reconnue comme étant légitime. Si un professeur est légitime auprès des élèves il réussira à se faire respecter. Le public, va alors, considérer qu'il a de l'autorité. Quand on indique d'un professionnel qu'il fait autorité, on pense que ses compétences, dans le domaine qu'il exerce, sont reconnues auprès de tous. Paradoxalement, un enseignant peut faire autorité auprès de ses pairs, sans en avoir auprès des élèves.

Nous pouvons alors en déduire que l'autorité ne va pas de soi. Cette notion complexe est difficilement déterminable et quantifiable. Mais, en son absence, de nombreux enseignants se retrouvent souvent face à un problème majeur qu'ils soient en début de carrière ou non. Une de leurs inquiétudes réside dans la peur de ne pas savoir faire face à certains élèves qui perturbent leur cours que ce soit en chahutant ou en les provoquant volontairement.

Mes hypothèses font écho à mes recherches théoriques sur la notion d'autorité. Si l'autorité ne va pas de soi, sur quoi repose-t-elle ? Quels sont les piliers et déterminants d'une relation d'autorité sereine avec les élèves ? Afin de répondre à ces interrogations et plus généralement à ma problématique, je me suis focalisée sur plusieurs hypothèses qui seraient intéressantes d'approfondir sur le terrain.

Première hypothèse : L'autorité repose sur une discipline et une rigueur imposée à l'élève ; le recours à la contrainte est parfaitement envisageable en cas de situation dite difficile.

Deuxième hypothèse : L'autorité vient du charisme de l'enseignant. En d'autres termes, l'autorité est un « don » qu'il possède ou non. Cette capacité permettrait d'éviter les conflits ou du moins, les enrayer avec une certaine aisance.

Troisième hypothèse : L'exercice de l'autorité se fonde uniquement sur les savoirs de l'enseignant et imposerait le respect et la reconnaissance systématique des élèves.

II - Méthodologie

Ces nombreuses hypothèses m'amènent à m'interroger sur la gestion de la classe par le professeur notamment lors des situations difficiles. Autrement dit, quand son autorité est remise en jeu et menacée. Comment l'enseignant parvient-il à maintenir une situation d'apprentissage dans un contexte de classe agitée et provocatrice ? Comment réussir à asseoir son autorité et à la maintenir notamment lors de conflits ?

L'autorité de l'enseignant est au cœur de sa profession et de son exercice. Tous les jours, il doit mener à bien ses séances et arriver à transmettre ses connaissances afin de faire réussir scolairement les élèves. Pour cela, je me suis interrogée sur leurs pratiques, mais aussi leur parcours, les outils sur lesquels ils s'appuient quotidiennement et enfin leur vision de l'autorité. Afin de mener une étude qualitative, j'ai utilisé l'observation puis l'entretien. L'observation a nécessité quelques jours afin d'instaurer un climat de confiance que j'aborde plus tard.

Concernant la technique de l'entretien, j'avais trois possibilités qui s'offraient à moi :

- L'entretien non-directif : la personne interrogée répond largement à un thème posé. Il suit alors le cours de sa pensée sans interruption ou presque.

- L'entretien directif : c'est l'équivalent d'un questionnaire à question ouverte. Ici, la transmission d'information se fait à l'oral.

- L'entretien semi-directif : la personne interrogée répond à plusieurs thèmes au préalable préparés par l'enquêteur.

Le choix de l'entretien semi-directif était le plus pertinent pour recueillir les informations. Le but étant d'avoir des entretiens personnalisés en fonction des réponses données. Afin d'infirmes ou confirmer mes hypothèses, j'ai interrogé cinq enseignants dans l'établissement dans lequel je suis en stage. La grande majorité de mes entretiens se sont déroulés en face à face avec l'enseignant. Seul un entretien s'est fait par téléphone. Cette technique m'a permis de recueillir en direct les informations et de percevoir les réactions des interrogés dans un cadre non formel. Cela m'a permis d'avoir des réponses spontanées.

Pour ce faire, j'ai dû adapter mon comportement en n'opérant aucun jugement ; parfois en rassurant l'enseignant qui était mal à l'aise ou n'osait pas donner son avis ; en faisant des pauses afin de laisser l'interrogé se questionner ou bien en relançant, reformulant mes questions quand celles-ci étaient mal comprises.

Au-delà de l'aspect qualitatif des entretiens, je peux préciser deux inconvénients. Les retranscriptions m'ont pris beaucoup de temps. Chaque entretien a duré en moyenne 30 minutes. De plus, l'analyse de dizaines de pages d'entretiens génère une importante charge de travail sans compter le lien à établir entre ma partie théorique et mes apports de recherches sur le terrain d'enquête.

Ce dernier n'est pas réputé comme étant difficile et a un public scolaire relativement hétérogène avec une majorité de classes moyennes voire aisées. Il compte au total 423 élèves dont seize en section bilangue et douze en ULIS (Unité locale d'inclusion scolaire). En 2016, le pourcentage de filles était légèrement plus élevé que celui des garçons (53,9 %). La même année, on comptait 54,6 % d'enfants de cadres moyens et cadres supérieurs ou enseignants contre 43,4 % d'enfants d'ouvriers et inactifs, commerçants, artisans, employés ou agriculteurs ; 1,9 % de « non renseigné ». Aucun élève ne réside en zone urbaine sensible.

Concernant les personnels du collège, ils sont au total quarante-cinq avec trente-deux enseignants. Seulement 4,5 % d'entre eux sont non titulaires et 7,9 % sont agrégés. Les enseignants sont en majorité des femmes (70 %) avec pour moyenne d'âge 47,6 ans. Aucun d'entre eux a moins de trente-cinq ans.

Pour la session 2016 du DNB (Diplôme National du Brevet), la note moyenne à l'écrit était de 12,7 avec un taux de réussite du diplôme de 94 %. À la suite du DNB, 69 % des élèves se sont orientés en seconde générale, 6 % en CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) ; 21 % en seconde professionnelle et 27 % en formation dans un lycée professionnel.

Lors de ma période d'observation, j'ai constaté que l'autorité est plus facilement remise en cause par les élèves en fin de collège. J'ai donc décidé de me concentrer sur des enseignants faisant cours au niveau troisième.

Le but étant de moi-même mener l'entretien sans le rendre trop rigide et impératif. Cela m'a permis d'avoir des entretiens très hétérogènes mais aussi très qualitatifs. Je pouvais facilement rebondir sur leurs réponses, échanger plus profondément avec eux sur certains points précis sans perdre le fil de mon entretien.

J'ai dans un premier temps, j'ai établi un premier contact par mail avec la professeure principale d'une classe de troisième. Je lui ai dit que mon mémoire portait sur la gestion de classe et plus largement l'autorité. Je craignais d'avoir peu ou pas de réponses favorables à ma demande d'entretien. En effet, la relation d'autorité est parfois tabou et il peut être difficile pour un enseignant d'être interrogé dessus sans sentir un certain jugement sur ses pratiques.

Je me suis donc limitée au collège dans lequel je suis en stage afin d'instaurer un certain climat de confiance et de convivialité auprès des enseignants que je côtoyais en salle des professeurs ou sur la pause méridionale. Cette précision peut paraître anodine, mais, il me semble qu'elle a considérablement fluidifiée et facilitée mes échanges avec les enseignants. Malgré cette première approche volontaire de ma part, certains ont ignoré mes mails ou bien m'ont, à plusieurs reprises, esquivée, étant mal à l'aise à l'idée d'aborder ce sujet. J'ai pu m'entretenir avec quatre enseignants ayant plus de vingt ans d'expérience et une enseignante stagiaire.

J'ai donc adapté les questions de mon entretien afin de ne pas me focaliser uniquement sur le niveau de troisième mais plutôt de balayer dans un premier temps leurs parcours puis de me concentrer sur leurs pratiques. Il me semblait intéressant d'approfondir dans un premier sur leur carrière professionnelle. Ils pouvaient m'éclairer quant à l'éventuelle progression du rapport à l'autorité d'un enseignant et sa pratique.

Le premier enseignant interrogé est une femme d'une quarantaine d'années (Valérie). Elle est professeure de Français titulaire depuis 2001 et enseigne au collège étudié depuis dix ans. Actuellement, elle est professeure principale d'une classe de troisième. Durant ses six premières années d'enseignements, elle a effectué de nombreux remplacements majoritairement en collège dont quelques uns en ZEP (zone d'éducation prioritaire). J'ai eu que des retours positifs quant à son sujet. Elle semble très appréciée par ses pairs.

Le deuxième enseignant est un homme d'une quarantaine d'années (Olivier). Il est professeur de Français et de Latin depuis 1992 et enseigne au collège étudié depuis dix ans. Pendant les huit premières années, il a été remplaçant dans divers établissements et filières (collège, lycées, prépas scientifiques, prépas commerces) dont une ZEP rurale. C'est un enseignant très discret et peu visible dans l'établissement. Il a pour réputation d'être très stricte avec les élèves.

Le troisième enseignant est une femme d'une quarantaine d'années (Nathalie). Elle enseigne les Mathématiques depuis 1996 et exerce au collège étudié depuis dix ans. Pendant ses trois premières années en tant que remplaçante, elle a enseigné en région parisienne dont un établissement situé en Zone d'observatoire de la violence. Auparavant elle enseigné en collège et lycée.

Le quatrième enseignant est une femme d'une soixantaine d'années (Françoise). Elle enseigne les Arts plastiques depuis plus de trente ans et depuis dix ans dans le collège étudié. C'est le quinzième collège dans lequel elle exerce sa profession. Avant, elle effectuait des remplacements à l'année. C'était une volonté de sa part de souvent changer d'établissement à cause de sa situation familiale. Elle est à mis-temps dans le collège.

En parallèle, elle effectue des missions auprès du Rectorat afin de s'entretenir avec certains enseignants, surtout les remplaçants et nouveaux titulaires afin de leur donner des conseils. Elle semble très appréciée des élèves et n'a pas de problèmes notables d'autorité avec eux.

Pour finir, le cinquième enseignant est une femme d'une vingtaine d'années (Carole). Elle a eu son concours très récemment et enseigne pour sa première année de stage au collège. Elle enseigne les Sciences et vie de la terre. Elle s'investit dans la vie du collège, notamment lors du conseil pédagogique auquel j'ai assisté. Elle ne souffre pas d'une réputation d'une jeune enseignante qui se laisser déborder en classe et reste plutôt discrète. Je n'ai malheureusement pu la croiser qu'une seule fois au collège. Le reste du temps, elle est en formation à l'ESPE (École supérieure du Professorat et de l'Education).

Les premières questions que je leur ai posées étaient simplistes afin d'établir un premier talon sociologique, de mieux connaître le profil de l'enseignant et sa carrière. Ensuite, je les ai interrogés sur leurs méthodes pour poser un cadre puis la gestion d'une classe inattentive et bruyante. La finalité étant, en fin d'entretien, de recueillir leur vision de l'autorité et leurs attentes par rapport aux élèves. Plusieurs thématiques se sont dégagées des entretiens.

Thème 1 : L'expérience

La majorité des enseignants que j'ai interrogé a une longue carrière. Seul l'un d'entre eux est enseignante stagiaire. J'ai donc voulu savoir si l'autorité est innée comme certains semblent l'affirmer. Ou au contraire, si celle-ci s'acquiert avec de l'expérience.

Thème 2 : La discipline

Il s'agit de déterminer si l'établissement de règles et de conduites adoptées plus ou moins strictes permet d'établir un cadre propice au travail. La notion de discipline peut beaucoup varier en fonction de l'enseignant. Il était donc intéressant de savoir quel rapport ils entretiennent avec la discipline et si cela fait partie intégrante de leur pratique.

Thème 3 : La relation éducative

L'autorité est nécessaire au lien éducatif. Il est important de savoir comment ce lien s'établit. Je voulais savoir quelles sont les méthodes pour instaurer un climat propice à une relation d'autorité sereine.

III - Analyse des résultats

A la suite de ces entretiens, j'ai dégagé les idées principales de chacun d'entre eux. Puis, j'ai relevé leurs similitudes et leurs différences. Grâce à ces analyses, j'ai dégagé de grandes tendances qui se distinguaient. Ces dernières s'intègrent dans les thématiques précédemment citées et concernent leur expérience, la façon de concevoir la relation d'autorité, leur relation avec les élèves et leur posture professionnelle.

Pour ce faire, je me suis appuyée sur la méthode d'analyse de contenu de Laurence Bardin (2013). Dans son ouvrage « L'analyse de contenu » elle propose plusieurs techniques d'analyse :

- catégorielle : cette technique est la plus ancienne. Elle vise à repérer la répétition des thématiques dans tous les entretiens. Elle permet donc de découper les entretiens en catégories qui se démarquent du reste. Cette technique reste limitative avec seulement cinq entretiens à ma disposition.

- d'évaluation : « *Elle a pour but de mesurer les attitudes du locuteur à l'égard d'objets au sujet desquels il s'exprime.* » (Bardin, p. 208, 2013). Par exemple, si un enseignant s'exprime de manière péjorative à l'égard de l'autorité ou d'un élève, cela traduit une certaine animosité.

- d'énonciation : « *Elle s'appuie sur une conception de la communication comme processus et non comme donnée. Elle fonctionne par le détour des structures et des éléments formels.* » (Bardin, p.223, 2013).

- propositionnelle du discours : cette technique est complémentaire à l'analyse catégorielle. Elle permet de découper l'entretien en sous-thématiques en palliant certaines insuffisance du premier découpage.

- de l'expression : ici on va s'attarder plus sur la forme que sur le contenu des réponses. L'enquêteur va donc faire attention à l'intonation de la voix, aux silences, rires révélateurs d'une gêne, d'une colère, d'une volonté particulière de l'interrogé etc.

- des relations : on ne se limite pas à catégoriser les thématiques des entretiens mais à analyser les relations entre elles. On va donc essayer d'interpréter les associations de mots dans un même contexte afin d'établir un éventuel lien.

La grande majorité de mes entretiens ont eu lieu en face à face. Comme je l'ai évoqué précédemment, j'ai dû faire preuve de bienveillance et adapter certains de mes comportements. Le professeur Roger Mucchielli, explicite les aspects de la relation interpersonnelle (1966). Dans son ouvrage, il décline de nombreuses méthodes rigoureuses afin de mener au mieux cet entretien. Par exemple, cela passe par la reformulation et l'écoute compréhensive que j'ai moi-même appliqué.

1. Savoir s'imposer et imposer son autorité : un exercice long et complexe

1.1 L'autorité s'acquiert au fil du temps

1.1.1 Une difficile intégration en début de carrière

J'ai pu constater que l'ensemble des enseignants interrogés ont reconnu que l'autorité s'acquiert au fil du temps. Hormis l'enseignante stagiaire, ils ont tous commencé leur carrière par de nombreux remplacements. Ils indiquent tous, que cela fut une expérience enrichissante mais aussi dure moralement. En début de carrière, asseoir son autorité est plus difficile : « *J'ai réussi à tenir toute l'année* » (Valérie), « *La première semaine a été très très compliqué* » (Nathalie), « *A l'époque en plus je n'avais pas forcément les épaules par avoir le dernier mot* » (Valérie). Ici, les enseignants font référence à leurs premières expériences en tant que professeur. Ils témoignent d'un passage difficile mais aussi très formateur pour la suite : « *Avec l'âge c'est beaucoup plus facile.* » (Françoise).

Ensuite, les pratiques se mettent en place et l'enseignant a plus de facilité à gérer sa classe et avoir de l'autorité :

« *C'est tellement automatique maintenant...Quand je parle le monde se tait.* » (Françoise). « *Je pense que petit à petit on peut en avoir avec de l'entraînement. Je pense que ça peut s'acquérir (cf l'autorité)* » (Nathalie).

1.1.2 La réputation : possible faire-valoir de l'enseignant

Une fois que l'enseignant a pris sa place au sein de l'établissement, la réputation l'aide considérablement à poser un cadre auprès d'une classe. Parfois, ils ne ressentent plus la nécessité de rappeler des règles et d'instaurer une discipline stricte : « *Je n'ai plus besoin de poser les choses comme si je débarquais dans un établissement.* » (Valérie). Tous s'accorde pour dire que la notion de réputation est un atout pour asseoir son autorité auprès des élèves : « *Je pense qu'avoir une réputation aide beaucoup.* » (Nathalie) « *Ca fait 10 ans que je suis là, les élèves me connaissent bien.* » (Françoise).

Cette réputation peut vite vaciller et, au contraire, pénaliser l'enseignant dans sa pratique : « *On est jugé par les parents d'élèves, par les collègues, par l'administration. Il faut à un moment donné restaurer une image de soi.* » (Olivier). L'image que le professeur renvoie et son rayonnement dans l'établissement est donc importante. Elle facilite considérablement l'instauration d'un cadre. Les élèves connaissent déjà l'enseignant et ses possibles réactions avant même d'avoir cours avec lui : « *Les 6e-5e me connaissent de réputation.* », « *Je récupère beaucoup les petits frères et les petites soeurs.* » (Valérie).

Malgré la réputation qui peut être un faire-valoir pour le professeur, j'ai relevé que l'autorité n'est jamais complètement acquise. Peu importe que l'on soit en début ou fin de carrière : « *Dans tous les cas on est sur une mer... parfois la mer est calme parfois on a des tempêtes. On est chahuté, on est secoué. Avec les années, on a le pied marin et parfois ça peut chavirer.* » (Olivier).

Cette autorité est plus facile à mettre en place selon sa place dans le collège. Comme le souligne l'enseignante stagiaire, les élèves ont tendance à plus tester un jeune enseignant ou un nouvel enseignant afin de parvenir à jauger son rapport à l'autorité « *..Une classe en début d'année qui essayait vraiment de me tester.* » (Carole).

Ce sentiment d'être testé en début de carrière est confirmé dans un autre entretien : « *On a vraiment l'impression que les élèves mettaient à l'épreuve les enseignants. Certains ne tenaient pas une semaine.* » (Nathalie), « *Quand t'es remplaçante et qu'on te teste..* » (Françoise).

En d'autres termes, un remplaçant ou un nouvel enseignant aura tendance à être moins légitime auprès des élèves : « *C'est pas évident parce que même si...j'avais mon CAPES on est toujours la remplaçante de Monsieur de Madame intel. Donc pour eux on est quelque part un peu moins légitime.* » (Valérie).

Progressivement, l'enseignant possède des connaissances et une expérience suffisante : « *Etre pédagogue, travailler correctement avec les élèves, savoir faire. Et ça, ça n'est pas toujours facile, cela s'acquiert au fur et à mesure.* » (Olivier). Bruno Robbes souligne cette importance de la temporalité dans la construction de l'exercice de l'autorité. Un enseignant réussit plus facilement à déterminer dans la durée s'il possède ou non de l'autorité. Cela passe notamment par sa réputation. Cette dernière n'est jamais complètement acquise (Robbes, 2014).

1.2 L'autorité statutaire, un statut qui ne suffit plus à s'imposer

En effet, comme j'ai déjà pu le souligner précédemment, l'autorité statutaire n'a plus d'impact auprès des élèves et ne suffit plus pour obtenir le respect des élèves (Prairat, 2011). Ce constat est lié à la perte de légitimité de l'Ecole qui ne garantit plus une ascension sociale. En réaction à ce sentiment d'injustice et de violence du système éducatif, les élèves ont tendance à plus facilement contester l'autorité du professeur (Dubet, 1991).

Lors de mes entretiens, j'ai pu nuancer cette affirmation. Certes, cela ne suffit plus, mais, la majorité d'entre eux, a ressenti le besoin d'affirmer son statut dans des situations délicates : « *Il faut parfois rappeler son statut d'enseignant et ce pourquoi on est là* », « *Il a fallu que je... que je leur dise que c'est moi le prof.* » (Nathalie), « *Moi je suis enseignante et je dois apprendre aux élèves. Ca n'est pas négociable. J'ai dû leur faire comprendre que c'était mon métier.* » (Françoise). Faire référence à son statut et son utilité auprès des élèves est désormais indispensable. Dans un sens, les enseignants éprouvent parfois le besoin de se justifier auprès des élèves.

A l'inverse, l'enseignante stagiaire a préféré ne pas préciser qu'elle était stagiaire : « *J'ai préféré ne pas leur dire que j'étais professeure stagiaire. Je pense que cela n'est pas utile et que ça pourrait leur mettre des doutes sur mes pratiques.* » (Carole).

Cela prouve donc que le statut conféré à un enseignant a son importance pour les élèves. Ces derniers peuvent alors avoir moins de respect et moins légitimer la place de l'enseignant dans la classe. Le statut est donc un atout en plus de sa place dans l'établissement. Il ne suffit plus d'obtenir le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de

l'enseignement du second degré) pour parvenir à se faire respecter plus facilement par les élèves.

Aujourd'hui, il doit en plus de son statut, s'appuyer sur de nombreux outils pour parvenir à s'imposer auprès des élèves. En effet, s'appuyer sur des outils pédagogiques aide dans la pratique quotidienne : « *Je les place par ordre alphabétique.* » (Valérie), « *J'ai une note de travaux pratiques.* » (Olivier) « *Il y a le système de croix quand le travail n'est pas fait.* » (Nathalie) , « *Ils sont évalués sur se mettre au travail rapidement.* » (Françoise).

Deux enseignants ont plus recours aux outils pédagogiques et surtout aux punitions pour s'imposer auprès des élèves « *Ils ont le carnet avec un système de croix que je trouve efface.* », « *Au bout de tant d'oublis je leur fais conjuguer «Oublier et se souvenir » à tous les temps de l'indicatif au bout de trois oublis.* » (Olivier) , « *Souvent on travaille en groupe et je rappelle aux « gardiens du silence » de bien faire leur boulot.* », « *Souvent je leur dit « premier avertissement », au deuxième avertissement il y a une croix.* », « *Je n'hésite pas à faire un rapport si l'élève a été trop loin.* » (Carole). Ici le recours à la menace est employé faisant alors échouer la relation d'autorité (Arendt, 1961).

L'enseignante stagiaire a été la seule à évoquer le rapport et l'exclusion d'un élève de cours. Je peux alors en déduire que le seuil de tolérance face aux élèves est peut être plus faible en début de carrière par peur de se laisser dépasser par les événements.

Dans ce cas de figure, l'enseignant peut alors craindre de ne plus être respecté s'il ne réagit pas immédiatement à une situation qu'il estime remettre en cause son autorité. L'exclusion est la traduction d'un refus d'exercer son autorité en considérant qu'elle est illégitime ou non-éducative. L'enseignant va donc avoir recours à l'autorité évacuée en refusant d'intervenir auprès d'un élève perturbateur (Robbes, 2014).

A l'inverse, certains enseignants privilégient le dialogue et le relationnel avec les élèves : « *Quand les élèves arrivent dans le couloir je leur dis bonjour en les regardant.* » (Françoise), « *Je passe beaucoup par la parole. Je ne suis pas du tout punitions.* » (Valérie).

Cette façon de faire s'applique surtout lors des situations conflictuelles ou lorsque la classe est inattentive et bruyante : « *Parfois les remettre à leur place quand ils dépassent les limites. Leur dire quand ils ne sont pas corrects. Essayer de dialoguer.* » (Nathalie), « *Je fais un point avec eux en leur expliquant qu'il faut que cela*

s'arrête. » (Valérie) , « Je vais essayer de discuter. Les rares fois où j'ai fait revenir des élèves le mercredi aprem, ils ont dû mettre le paquet. Je n'aime pas punir. » (Françoise) , « Je suis pas du tout punitions, heures de colle etc. » (Valérie). Certains craignent presque de poser des punitions et privilégient la non-intervention signe d'une autorité évacuée (Robbes, 2014). La volonté d'exclure l'autorité à l'Ecole est partagée par nombre d'auteurs en opposition à l'autorité autoritariste (Houssaye, 2012).

Malgré le fait qu'ils soient seuls devant les élèves, certains s'accordent pour dire qu'un travail d'équipe est une importante source de soutien, notamment dans la gestion de cas difficiles.

L'importance d'une solidarité entre enseignants et le sentiment que celui ci n'est pas isolé permet, en plus de son statut et pédagogie, de se rassurer et s'imposer : *« On y arrivait pas et moi non plus. » (Valérie)*. Ici, l'enseignante fait allusion à une classe difficile qu'elle a pu rencontrer récemment. Le dialogue avec ses collègues l'a aidée. Elle a constaté qu'elle n'était pas la seule à avoir des difficultés avec cette classe, ce qui l'a très probablement rassurée sur ses pratiques. Olivier fait référence aux années d'enseignements dans une Zone d'Education Prioritaire *« Face à cette violence l'équipe était très soudée. L'ambiance en salle des profs et à la cantine était excellente. Le moral était très bon »*. La solidarité et bienveillance entre pairs l'a considérablement aidé à supporter le climat tendu de l'établissement dans lequel il enseignait.

Le dialogue est un outil important permettant de se transmettre des informations *« Echanger ça peut nous aider par la suite. » (Nathalie) « On voit des élèves qui dans l'année changent avec la pression » (cf celle de toute l'équipe éducative), « J'en ai parlé au PP (professeur principal), à la vie scolaire. » (Françoise)*. Ici l'enseignante a souligné l'efficacité d'un travail en équipe pour améliorer la conduite d'un élève.

L'enseignante stagiaire s'est beaucoup appuyée sur ses collègues afin de prévenir d'éventuelles situations difficiles, mais aussi, afin de mieux comprendre la relation d'autorité : *« J'ai demandé autour de moi et j'ai vu que ça se faisait. », « J'en ai parlé avec le PP et je suis allée dans des classes de collègues pour voir sur quoi reposait leur autorité. » (Carole)*. Preuve que l'instauration d'une relation d'autorité n'est pas aisé à s'inscrire. Cela nécessite un engagement que ce soit en début ou en fin de carrière (Robbes, 2014). Même s'il est parfois important de rappeler son statut, l'enseignant doit s'appuyer sur des outils pédagogiques et ses collègues.

Il ne peut plus se limiter à indiquer sa position, au risque d'avoir une attitude dominante et de pouvoir auprès des élèves. Cela peut générer des réactions violentes de ces derniers en réponse à la violence institutionnelle (Pain, 2002 ; Dubet 1998). L'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur du savoir de sa discipline.

2. La discipline : une notion propre à chaque enseignant

2.1 L'instauration du cadre par le pouvoir ou l'autorité ?

Une pratique sereine de la matière enseignée ne peut se faire sans une certaine discipline nécessaire (Thévenoux, 2004).

A l'unanimité, l'idée de ne rien lâcher, de tenir bon est très présente : asseoir son autorité en tant qu'enseignant est en quelque sorte un combat. Ce constat s'explique notamment car l'autorité s'appliquant en classe ne va plus de soi comme autrefois (Prairat, 2010). Ce combat est plus présent au début de carrière et peut s'amoinrir avec le temps. Néanmoins, il persiste une forte notion de résistance face aux élèves : « *Au quotidien il faut beaucoup de résistance.* » (Valérie), « *Face à un groupe on est toujours aux aguets.* » (Olivier), « *C'est un combat permanent.* », « *Dès qu'on est pas en forme ils vont saisir cette petite faille.* » (Nathalie),

« *C'est toute une aventure sur une année.* » (Françoise). La discipline est un moyen d'éviter l'instauration de punitions : « *Très vite je dis à l'élève qu'il y a le système des punitions mais que j'ai pas envie d'en arriver à ce stade là...Je suis très rarement confrontée à ça. Je pense que c'est aussi grâce à ma discipline. Ils aiment ma discipline* » (Françoise).

Parfois la notion de rapport de force est plus présente : « *Il faut s'imposer physiquement par tous les domaines.* », « *Etre là pour faire face à un groupe, faire le poids.* » (Olivier). On assiste à un rapport de force entre l'enseignant et sa classe avec l'expression d'une autorité autoritariste (Robbes, 2014). Cette volonté de s'affirmer auprès des élèves est parfois plus ferme : « *Pour montrer que bah... c'était moi le chef entre guillemets.* » (Valérie).

Aujourd'hui l'autorité tend à être confondue avec le pouvoir. L'autorité n'est pas de l'ordre de la contrainte mais de l'influence (Prairat, 2003). Cette contrainte est nettement exprimée dans un entretien : « *J'impose : à chaque fois, je reviens, je m'interromps jusqu'à ce que la parole soit nettement distribuée, jusqu'à ce qu'ils parlent fort. Je fais répéter celui qui ne parle pas fort. Si quelqu'un se met à parler, je l'interromps, je lui dis « Tu lèves le doigt, non tu n'as pas le droit de parler ! » » (Olivier). La volonté d'une discipline et d'une organisation rigoureuse au sein de sa classe peut alors virer à l'obsession et passe par l'imposition de normes sans possibilité de les discuter (Blanchard-Laville, 2001). « *C'est un dressage...il y a du dressage.* » (Olivier). Ici, l'enseignant entretient une relation autoritariste avec les élèves. L'obéissance aux règles de conduite s'exprime par une forte contrainte et ne laisse pas de place à la liberté (Robbes, 2014).*

Chaque enseignant a une vision propre de la discipline et des règles de conduite à avoir au sein de sa classe. Cependant, tous s'accordent pour souligner l'importance des rituels (Garcion-Vautor, 2003). Ils permettent de bien délimiter les espaces et de créer des sas de décompression.

De plus, cela permet de rappeler le cadre et les règles propres à la classe : « *Je pense qu'il faut imposer un rituel. D'abord avant toute chose, c'est le signal de départ : les élèves sont debout et j'attends qu'ils soient debout en silence, attentifs et une fois que les élèves sont silencieux « Bonjour à tous, asseyez vous ! ».* (Olivier), «*Alors les élèves rentrent. Il restent debout et ensuite quand ils sont calmes, ils s'installent. Déjà ça pose un cadre. C'est une manière de saluer et de savoir qu'on est vraiment en cours.* » (Nathalie), « *Le b.a.-ba c'est quand les élèves arrivent dans le couloir je leur dis bonjour en les regardant* » (Françoise). « *J'applique beaucoup de rituels en classe : j'attends que les élèves se rangent dans le couloir après la sonnerie. Je les fais rentrer par un ou deux et leur dis bonjour en les regardant bien dans les yeux avec un sourire* » (Carole).

La nécessité, voire le besoin d'instaurer des rituels, notamment en début de cours est plus présente chez l'enseignante-stagiaire. Dans ces exemples, j'ai remarqué que l'instauration d'une discipline passe par les rituels, mais aussi la reconnaissance de la singularité de chaque élève. Les enseignants cités tiennent à saluer chaque élève et lui montrer qu'il est une personne à part entière. Je développerai la création d'un lien avec l'élève dans la relation d'autorité.

2.2 Quand la discipline fait défaut : savoir constamment s'adapter

Parfois, l'instauration d'un cadre et d'une relation bienveillante avec les élèves ne suffisent pas à imposer un climat propice aux apprentissages dans la classe.

Lorsque la gestion de classe est plus difficile, les enseignants prennent alors l'habitude d'opter pour un certain mode opératoire : « *Soit je reprends le cours comme si de rien était, soit je fais un point avec eux en leur expliquant qu'il faut que ça s'arrête* » (Valérie), « *J'arrête. J'évite de crier. Soit je m'arrête complètement et j'attends, soit je parle de moins en moins fort.* » (Nathalie). « *On lève le doigt, la parole se distribue mais on parle pas en même temps que tout le monde. J'élève jamais la voix. Si jamais ça ne va pas je me tais.* » (Françoise). Ces enseignantes passent beaucoup par la parole, ou au contraire, par l'absence de celle-ci afin de marquer un temps d'arrêt. A l'inverse, d'autres préfèrent interpeller les élèves de manière plus sévère: « *Alors je croise les bras et j'attends. Et si ça ne marche pas je hausse le ton avec une voix grave pour que ça les étonne et rappeler que tout le monde s'écoute.* » (Carole).

En fonction de la classe, l'enseignant appréhende différemment la réaction de ses élèves ; ce qui peut rendre sa pratique complexe : « *Il y a certains établissements où aller d'emblée au conflit...ça peut être risqué. C'est-à-dire qu'il y a certains élèves notamment les grands où...et physiquement et par la parole ont une certaine violence et où du coup il vaut mieux essayer d'être peut-être dans l'ironie ou les remarques fermes mais pas dites d'une manière agressive pour ne pas les heurter quoi.* » (Valérie). Il peut y avoir une certaine crainte de ne plus pouvoir instaurer une discipline si son autorité est remise en jeu : « *Je crois que quand le pli est pris et quand tu as chaviré c'est très dur de remettre le bateau à flots et je crois que j'ai été...dictatorial... L'année suivante j'ai rééquilibré les choses.* » (Olivier).

Parfois, la façon d'appréhender les manquements aux règles est différente en fonction du niveau de la classe : « *Après il y a une différence entre les 6e et les 3e. Les 3e on tendance à moins faire leurs devoirs. Alors j'essaye de leur faire comprendre qu'ils ne travaillent pas pour moi mais pour eux et que c'est eux qui vont en pâtir.* » (Nathalie).

L'enseignant doit continuellement adapter sa pédagogie en fonction du public. Au-delà de l'instauration d'un cadre, il n'en oublie pas ses méthodes d'enseignement. De ce

fait, il doit constamment être en mesure de s'adapter que ce soit par son comportement mais aussi sa pédagogie. « *Après dans les classes plus difficiles ça m'est arrivé de noter les choses au tableau « En premier on va faire ça, en deuxième on va faire ça ». On verbalise et organise le cours. Ca c'est pour les élèves plus difficiles à cadrer. J'essaie de structurer. »* (Françoise), « *Après j'adapte mon niveau d'exigence en fonction du niveau. Je suis plus souple avec les 3e.* » (Carole).

3. Une relation d'autorité nécessaire à l'éducation

3.1 Créer un lien pour favoriser l'apprentissage

Créer du lien avec les élèves paraît indispensable pour mener à bien son cours et favoriser un climat serein. La création du lien s'exprime de multiples manières. Cela passe par une individualisation de l'élève, sa reconnaissance en tant qu'individu singulier et son écoute : « *Etre à l'écoute sans pour autant tout entendre.* » (Nathalie). L'exigence peut être élevée chez certains : « *Je m'obligeais à connaître tous mes élèves en un mois. Le cours ne fonctionne pas de la même manière si on connaît bien leurs prénoms. L'élève se sent plus en adéquation avec le cours et le prof.* » (Françoise).

L'instauration du lien passe aussi par une bonne entente entre le professeur et ses élèves, avec même parfois une certaine complicité passant par l'humour. L'enseignante stagiaire, s'est aperçue en allant assister à un cours d'un collègue que celui-ci était peu sévère et plaisantait avec ses élèves. Elle a précisé que l'enseignant ne se faisait pas, pour autant, manquer de respect. Elle a donc adapté son comportement afin d'être plus proche de ses élèves : « *J'ai réagi en étant moins sévère et en étant plus cool. En étant plus proche d'eux.* » (Carole).

Cette proximité permet que les élèves se sentent plus à l'aise en classe et ne redoutent pas l'enseignant. Plusieurs d'entre eux m'ont alors expliqué leur attentes par rapport aux élèves. Les réponses ont majoritairement démontré la même pensée : « *Que les élèves puissent faire avancer le cours et pas seulement moi. Qu'ils soient à l'aise. Qu'ils viennent en classe... je ne pense pas être autoritaire... qu'ils n'aient pas peur de moi.* » (Nathalie).

La volonté qu'ils soient à l'aise est parfois plus marquée. L'enseignant peut ressentir le besoin d'être apprécié des élèves : « *Je sens bien qu'ils sont plutôt*

bienveillants à mon égard c'est-à-dire que je sens qu'aucun élève ne m'est hostile. » (Valérie), *« Qu'ils soient contents de me voir. Difficile à avouer mais on est un peu là pour être aimé. »* (Françoise). L'enseignant désire plus ou moins consciemment de marquer ses élèves et d'être admiré. Cela peut parfois est un sujet tabou à aborder quand il s'agit d'exprimer son besoin d'être apprécié de ses élèves, car cela implique une dimension affective et sentimentale avec les élèves. Il existe donc, actuellement, une gêne autour de cette notion de sentiment et d'émotions à l'école. Cette gêne peut être expliquée par la valorisation des compétences techniques au dépend de l'aspect relationnel du métier (Virat, 2015).

A l'inverse, une enseignant a exprimé un avis contraire. La dimension affective du métier est alors très peu envisagée. Cela peut être un moyen de se protéger d'une éventuelle déception, par rapport à un élève auprès duquel l'enseignant se serait trop investi émotionnellement.

Cette distanciation du lien affectif, s'est démontrée dans un entretien : *« Je ne suis pas là pour me faire aimer. Ce sont des élèves pas des enfants, des gamins. Ce sont des élèves. J'attends du respect, le reste on verra. Après il peut y avoir de l'affection entre guillemets, mais je ne suis pas là pour être apprécié. »*. Il a précisé le comportement à adopter auprès des élèves : *« Ne pas vouloir être trop adulte ou au contraire vouloir être trop complice. »* (Olivier).

Les travaux de Vincent Yzerbyt (1997) montrent que nous avons tendance à juger une personne compétente en opposition à sa « chaleur » humaine. Les qualités relationnelles viendraient alors altérer les compétences de l'enseignant. Cette vision stéréotypée est une possible explication de la négation du lien affectif entre le professeur et l'élève.

L'utilisation de l'humour est une autre façon possible d'instaurer un lien : *« Ca peut justement débloquer certaines situations parce qu'à partir du moment où ça fait sourire ça désamorce certaines situations. »* (Valérie). Cela permet de montrer une certaine humanité à l'enseignant : *« Je raconte une blague dans la séance, ça les fait rire et ça détend l'atmosphère. Ils se rendent compte que je ne suis pas quelqu'un pour leur mettre des sales notes. »* (Carole), *« Les classes avec qui on ne peut pas plaisanter c'est qu'il y a un problème. »* (Françoise).

On assiste donc à l'une des formes d'autorité de l'enseignant : l'autorité charismatique (Robbes, 2014). Elle fait le lien avec la dimension affective et sentimentale que j'ai précédemment évoquée. Il existe alors une part de séduction dans la relation pédagogique (Gauthier & Jeffrey, 2002). Il substitue alors une ambiguïté entre autorité et pouvoir. L'enseignant se sert alors de son charisme, de son humour pour obtenir des élèves ses volontés. L'autorité de l'enseignant viendrait alors de lui-même.

3.2 Une relation d'autorité nécessaire pour gérer des conflits ?

L'enseignant ne peut s'empêcher d'avoir des sentiments, des émotions plus ou moins violentes face à une situation qu'il estime insupportable. La gestion des émotions est une part importante du métier d'enseignant. Savoir gérer ses émotions permet de mieux gérer des situations conflictuelles.

Avant même d'envisager la gestion des conflits, certains enseignants ont reconnu jouer un rôle. Cette façade peut être un atout pour des situations difficiles. Certains font donc le lien entre la classe et une pièce de théâtre : *« C'est une forme de théâtre. On en impose comment ? Par la voix, par les gestes, les menaces...C'est un jeu d'acteur ! »* (Olivier), *« En fait je pense que l'autorité ça vient comme une pièce de théâtre. Si quelqu'un ne sait pas s'exprimer à l'oral, il a déjà beaucoup de difficulté en tant qu'enseignant et d'autorité. »*, (Carole).

L'enseignante a évoqué une certaine constance dans ses émotions : *« Je pense qu'un prof qui un jour est tout joyeux et qui le lendemain n'est pas sympathique, les élèves ne vont plus savoir où est ce qu'ils sont. »*. Cette volonté de maîtriser ses émotions face aux élèves peut aussi exprimer une crainte : *« Je pense que quand on est devant des ados ils sentent tout de suite qu'on a une petite faiblesse. Dès qu'on est pas en forme ils vont sentir cette petite faille.*

Même s'ils ne veulent pas faire de mal à la personne, je pense qu'ils vont saisir cette occasion...pour peut-être tester plus le professeur et tester l'autorité. » (Nathalie). Ne rien laisser paraître serait donc la garantie de ne pas laisser les élèves remettre en cause son autorité.

Une enseignante a précisé : *« Une personnalité. Je pense que les élèves ont besoin d'une personnalité devant eux. »*

Cela rejoint donc l'idée d'avoir un certain charisme digne d'un acteur sur une pièce de théâtre : « *On parlait de la répartie, ça peut être un ton de voix, ça peut être une prestance fin, plein de choses* » (Valérie).

Cette prestance, personnalité relèverait alors d'une part de naturel : « *Je pense qu'il y a des profs qui n'arriveront jamais à être autoritaires naturellement. C'est-à-dire que... il y a des collègues qui vont être obligés d'emblée d'être dans les punitions, les croix, les mots...et que bah quelque part ils n'arriveront jamais à se faire trop respecter.* » (Valérie), « *Je pense qu'il y a des adultes qui ont une autorité naturelle, oui. Je pense que je n'en suis pas trop dépourvue, ça m'a beaucoup aidé oui.* » (Françoise).

Cette vision est partagée par d'autres enseignants mais avec plus de nuance : « *Peut-être qu'il y a une petite part de naturel mais je pense que petit à petit on peut en avoir avec de l'entraînement. Je pense que ça peut s'acquérir.* » (Nathalie), « *Je pense que c'est comme dans tout métier certains ne sont pas capables de le faire. Mais si certains...alors il y a une autorité naturelle. Certains l'ont spontanément et certains l'apprennent. Si on a décidé, si on veut l'apprendre, on l'apprend.* » (Olivier), « *Je pense que l'autorité elle s'acquiert mais il y a une base.* » (Carole).

Ils s'accordent donc tous pour dire que l'autorité a une part de naturelle. Ce constat n'est pour autant pas fataliste. Ils précisent que cette autorité peut s'acquérir, ce qui revient donc à dire que l'autorité naturelle n'existe pas... « *L'autorité est bien souvent perçue, au contraire, comme un don de nature que détiendraient certains et qui, dans l'instantané d'un acte magique, permettrait d'apaiser et de mettre au travail n'importe quel groupe d'élève* » (Robbes, p.9, 2014).

Le respect est une dimension non négligeable de l'autorité. Il est nécessaire afin de mieux prévenir des conflits. Il est une des attentes majeures des enseignants : « *Ce sont des élèves. J'attends du respect, le reste on verra.* » (Olivier), « *Oui j'attends qu'ils respectent ma personne et mon travail.* » (Valérie).

Ce respect doit être mutuel afin d'aborder une année sereine : « *Avoir de l'autorité c'est se faire respecter tout en respectant des élèves.* » (Nathalie). Le respect passe aussi par une tolérance entre élèves : « *Le respect c'est quand un élève ou le prof parle pour donner des infos importantes ou pour poser des questions tout le monde l'écoute. C'est du dialogue mais tout le monde s'écoute.*

Dès que je vois qu'il y a un manque de respect entre élèves je leur dis qu'il faut se respecter. » (Carole), « C'est une classe où l'on peut travailler ensemble et on peut se respecter les uns les autres. » (Valérie). La notion de respect, en lien avec l'autorité revêt plusieurs aspects : l'autorité serait se faire respecter en tant que personne et enseignant ; faire parvenir aux élèves à se respecter mutuellement et à respecter les consignes, conduites à adopter : « *C'est faire respecter les choses. Comprendre ce qu'on peut discuter et ne pas discuter.* » (Françoise).

IV - Discussion

4.1 Définition

A la suite de mes entretiens, il est nécessaire de faire une réflexion autour leur analyse. Le but étant de traduire et faire le lien avec les hypothèses que j'ai émises. Il s'agit d'approfondir mes recherches en établissant les causes et les conséquences de certains résultats.

4.2 Interprétation des résultats

Dans la première partie de mes recherches j'ai observé que l'autorité se développe avec du temps et n'est jamais complètement acquise. Un enseignant ne peut plus se contenter d'énoncer son statut auprès des élèves pour faire valoir son autorité. Ce constat invalide donc l'hypothèse que l'autorité repose uniquement sur les savoirs de l'enseignant. Ce dernier doit donc légitimer sa place auprès des élèves et prouver qu'il est utile pour eux. Cela rejoint donc la thèse de Prairat qui explique « l'érosion de l'autorité » des enseignants par une baisse de l'influence de l'Ecole (2010). En effet, l'enseignant est le représentant de cette institution républicaine.

J'ai noté, qu'au-delà du statut d'enseignant, il existe une différence notable de la représentation que se font des élèves entre le remplaçant, « le nouveau » et l'enseignant déjà présent dans l'établissement depuis un moment. Les enseignants que j'ai interrogés m'ont tous fait part de leurs difficultés en début de carrière. Il était difficile de s'imposer et de se faire respecter.

Je m'attendais plus à ce qu'ils se livrent sur une certaine souffrance durant cette période de début de carrière. Même si la majorité s'accorde pour indiquer que c'était une période difficile, je retiens surtout l'enrichissement et la formation qu'ils en tirent pour la suite. Durant cette période charnière, ils ont mis en place différentes méthodes pour se faire respecter et gérer leur classe.

Pour se faire, l'instauration d'une discipline est primordiale. Cela vient donc confirmer la première partie de mon hypothèse : « L'autorité repose sur une discipline et une rigueur imposées à l'élève ». L'exercice de l'autorité ne peut s'appliquer sans une certaine discipline au sein de la classe. Il s'agit « *d'élaborer les règles avec les élèves, pour qu'ils les intègrent.* » comme l'explique Thévenoux dans un article publié en 2004.

La discipline est un ensemble de conduites à adopter afin d'obéir à des règles. Les enseignants veulent donc instaurer une discipline dans la classe mais s'applique aussi à eux-même une discipline. L'ensemble des enseignants s'imposent une certaine rigueur dans l'exercice de leur fonction. Cela passe par une forme de résistance face au comportement de certains élèves. Les phrases de Nathalie et Françoise sont très pertinentes et résume bien cette notion : « *C'est un combat permanent* », « *C'est toute une aventure sur une année.* ». Les enseignants ont alors conscience que l'autorité n'est jamais pleinement acquise. Il s'agit donc de faire face aux élèves en s'imposant une certaine discipline mais aussi en réagissant très rapidement dès qu'un élève ou la classe ne respecte pas la discipline. Cette volonté de la faire respecter au sein de la classe peut passer par un rapport de force entre l'enseignant et les élèves. Dans un entretien, la notion de « dressage » est marquante et révélatrice d'une certaine dérive autoritariste.

Car dans l'autorité autoritariste, on assiste à une forme de soumission sans possibilité de discuter et négocier la norme (Robbes, 2014). Cette application de l'autorité est donc contraire à une volonté de l'autonomie de l'élève. Quand on parle de dressage cela fait référence à l'exercice d'une autorité sévère, une autorité traditionnelle qui n'a plus sa place à l'Ecole aujourd'hui.

Néanmoins, la seconde partie de mon hypothèse : «... le recours à la contrainte est parfaitement envisageable en cas de situation dite difficile. » est infirmée. En effet, la majorité des enseignants privilégient le dialogue à la contrainte. L'utilisation de la voix est très importante.

Les enseignants ont tous conscience que l'intonation de leur voix, leur gestuelle, l'utilisation des silences leur permet de gérer une situation plus ou moins complexe. De plus, j'ai été marquée par la référence à l'humour. Beaucoup d'entre eux, ont exprimé le pouvoir de l'humour pour désamorcer certaines situations. Cela leur permet de tourner en dérision certains conflits ou bien d'instaurer un lien avec leurs élèves. Ils ont conscience que s'ils ont de bons rapports avec les élèves, ils pourront plus facilement se faire respecter et obtenir leur adhésion.

Bien que cela fut évoqué dans ma partie théorique, j'ai été surprise par la référence au théâtre et à la comparaison des élèves à un public. Certains précisent même qu'ils ressentent le besoin d'être aimés par leurs élèves ou du moins, d'avoir une certaine reconnaissance. C'est l'un des aspects humains du métier. L'enseignant ne peut se contenter de transmettre un savoir avec sa pédagogie sans, en retour, être apprécié et reconnu pour son travail. J'ai remarqué qu'il y avait une certaine gêne quand on abordait ce sujet. Il m'a semblé que certains avaient du mal à assumer cette facette de leur métier.

De plus, je ne pensais pas que certains enseignants jouaient, en quelque sorte, un rôle devant leurs élèves. Cela rejoint donc ma deuxième hypothèse : « L'autorité vient du charisme de l'enseignant. En d'autres termes, l'autorité est un « don » qu'il possède ou non. Cette capacité permettrait d'éviter les conflits ou du moins, les enrayer avec une certaine aisance.» Il convient de nuancer cette affirmation. De par mes entretiens, j'ai constaté que les élèves sont en demande d'une certaine personnalité devant eux.

C'est pour quoi, les enseignants n'hésitent pas à blaguer, à utiliser leur répartie auprès des élèves. Ils ont conscience que les élèves ont besoin de reconnaissance. Cette dernière passe par la connaissance de leurs prénoms, la possibilité de rire avec eux, le respect de leur personne et de leur travail. C'est aussi une manière de les rassurer. Carole, l'enseignante-stagiaire m'a précisé qu'elle faisait cela pour leur montrer qu'elle n'étaient pas là pour leur mettre des mauvaises notes.

Quand j'ai abordé la question de l'autorité naturelle ou bien à un autre moment dans l'entretien, à l'unanimité, ils m'ont dit que oui, l'autorité est naturelle chez l'enseignant. Mais, ils se sont accordés ensuite pour me dire que, l'autorité peut s'acquérir avec le temps. Certains enseignants ont plus de facilités à s'imposer et se faire respecter.

Cependant, il n'existe pas de fatalité. Avec de l'entraînement, de l'expérience, des lectures, un enseignant peut donc obtenir cette autorité dont il aurait été dépourvu initialement. Carole m'a donc expliqué qu'elle s'est rendue dans la classe d'un collègue en début d'année. Cette observation lui a permis de réajuster sa façon de faire auprès des élèves afin de plus facilement instaurer une discipline. Olivier, quant à lui, a lu beaucoup d'ouvrages faisant référence à l'autorité. Ces résultats viennent donc infirmer la seconde partie de mon hypothèse : l'autorité n'est pas un don que possède l'enseignant. Comme l'explique Robbes, il n'existe pas de gène de l'autorité (2014).

4.3 Limites de mon étude

En évoquant le thème de l'autorité auprès des enseignants, je craignais d'avoir une certaine réticence de leur part. Ce fut le cas de certains qui n'ont pas répondu à mes mails et mes relances ; ou bien qui ont plusieurs fois reporté le rendez-vous pris. Heureusement, j'ai eu beaucoup plus de réactions positives et favorables à ma demande.

En choisissant de m'entretenir avec les enseignants sous la forme d'entretien semi-directif, j'ai dû limiter le nombre d'entretien. En effet, il a été parfois difficile de trouver le moment pour s'entretenir sereinement. Il a fallu organiser un certain planning en fonction des disponibilités de chacun. Cela demande une certaine organisation et anticipation. Cette anticipation m'a permis d'obtenir un cadre calme et propice à l'échange.

Enfin, la majorité des enseignants présents dans le collège ont déjà beaucoup d'expérience. J'ai donc un seul entretien avec une enseignante stagiaire de l'établissement. L'autre enseignante présente n'a pas répondu à mes mails. J'ai appris qu'elle vivait mal sa première année de stage, ce qui explique sûrement son silence.

J'ai donc adapté les questions de mon entretien. J'ai tenu à insister sur les premières années de leur carrière afin d'avoir leur avis et recul quant à cette période. Cela m'a permis de recueillir une certaine évolution du rapport à l'autorité de l'enseignant durant ses années d'enseignement. J'ai donc pu analyser des différences entre le début et la fin de carrière ce qui a enrichi mes recherches.

4.4 Suggestions

Avec plus de temps, des recherches autour de la coéducation auraient été pertinentes. En effet, la coéducation est un enjeu primordial du système éducatif. Les interactions entre l'enseignant et les parents ont un impact sur l'autorité des enseignants. Selon la vision et le vécu des parents par rapport à l'Ecole, cela peut favoriser ou bien détériorer la légitimité de l'enseignant. En effet, les familles populaires n'ont pas le même rapport à l'Ecole que les familles favorisées (Dubet, 1997).

De plus, l'élève a un rôle de messenger. Comme l'expliquent Montandon et Perrenoud (1987), il existe un « go-between » entre les parents et les enseignants. Cette communication indirecte a une importance dans la relation qu'entretiennent les parents avec l'Ecole. Il aurait été intéressant de recueillir l'avis des enseignants quant à l'importance du dialogue et de la communication avec les parents, sur leur relation d'autorité avec les élèves.

Conclusion

L'autorité ne se décrète pas mais se construit. Dans une société en perpétuelle mouvance, l'enseignant doit exercer son autorité avec plus de complexité qu'auparavant. Comme nous avons pu le voir, l'autorité traditionnelle s'est effondrée entraînant avec elle une crise de l'autorité à l'Ecole. Ces phénomènes successifs ont entraîné une érosion de l'autorité de l'enseignant et une perte de sa légitimité. En effet, il incarne aux yeux des élèves, le représentant d'une institution. Cette dernière peine à motiver et perpétrer les espoirs d'une ascension sociale dans une société de chômage de masse.

Les missions de l'enseignant se sont donc développées. Il s'agit de faire grandir l'élève, lui procurer des enseignements et éducations qui lui serviront dans le présent mais aussi dans sa vie future. Ces objectifs ne peuvent pas être atteints sans l'autorité, nécessaire au lien éducatif. Chaque enseignant a sa définition, perception et application de l'autorité. Cependant, j'ai pu constater de nombreuses similitudes dans les propos recueillis. La gestion de la classe est toujours un exercice complexe. A tout moment, l'autorité du professeur peut être renversée. Sa légitimité n'est jamais complètement acquise. Il doit donc indéfiniment s'adapter à la singularité des élèves. L'enseignant a alors de nombreux outils pédagogiques à sa disposition. Ces outils lui permettent de s'adapter avec plus ou moins d'aisance à son public.

Cependant, il ne peut pas uniquement s'appuyer sur la pédagogie pour imposer et se faire respecter auprès des élèves. Sans exercice de l'autorité, il est difficile pour l'enseignant de surmonter le dualisme entre l'autorité et l'éducation. Ces deux notions sont complémentaires. Afin d'instaurer une relation d'autorité chaque enseignant a ses méthodes particulières. La majorité des enseignants interrogés, par leurs expériences mais aussi les échanges entre pairs, procède de la même façon. Ils s'appuient sur l'instauration d'un lien avec les élèves, leur attitude auprès d'eux et leur discipline. Ces méthodes sont des atouts considérables pour prévenir et gérer des situations difficiles. A force de persévérance, d'expérience, d'apprentissages : il est possible pour chaque enseignant de surmonter certaines situations difficiles, sans que son autorité soit remise systématiquement en cause.

Bibliographie

- Auger, M-T et Boucharlat, C. (2006), *Elèves « difficiles » profs en difficulté* (Chronique Sociale), Lyon, France
- Arendt, H. (1961) *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique [Between Past and Future]* (Patrick Lévy) 1972, Collection Folio essais (n° 113) (Gallimard), Paris, France
- Bardin, L. (2013), *L'analyse de contenu* (Presses universitaires française), Paris, France
- Blais, M-C, Gauchet, M et Ottavi, D. (2002) *Pour une philosophie politique de l'éducation* (Bayard) Paris, France
- Blanchard-Laville, C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (Presses universitaires de France), Paris, France
- Bourdieu, P, Passeron, J-C. (1970). *La reproduction* (Editions de Minuit) Paris, France
- Cicchelli, V et Cicchelli-Pugeault, C. (1999), *Les théories sociologiques de la famille* (La Découverte), Paris, France
- Daumas, M. (1990) *Le syndrome des Grioux. La relation père-fils au XVIII^e siècle* (Le Seuil), Paris, France
- De Singly, F. (2003), *Les uns avec les autres: Quand l'individualisme crée du lien* (Pluriel), Paris, France
- Dubet, F. (1991), *Les Lycéens*, Paris (Le Seuil), Paris, France
- Dubet, F. (1997), *Ecole, familles le malentendu* (Textuel)
- Dubet, F, Duru-Bellat, M. (2000), *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique* (Le Seuil), Paris, France
- Dubet, F. (2002), *Le Déclin de l'institution* (Le Seuil), Paris, France
- Dubet, F. (2003), *Éducation : pour sortir de l'idée de crise*, Education et sociétés 2003/1 (n° 11), (De Boeck Supérieur), Paris, France
- Ferry, L. (2010), *La révolution de l'amour* (Plon), Paris, France
- Finkelkraut, A. (2009), *La querelle de l'école* (Gallimard), Paris, France
- Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir* Collection Tel (n° 225) (Gallimard), Paris, France
- Garcion-Vautor, L. (2003), *L'entrée dans l'étude à l'école maternelle: le rôle des rituels le matin*, Ethnologie française 2003/1(Vol.33) (Presses universitaires de France), Paris, France
- Gauchet, M. (2007), *La démocratie d'une crise à l'autre* (Cecile Defaut Nouvelles Eds), Nantes, France
- Gauchet, M. (2016), *La gauche au défi de la société des individus* (Fondation Jean-Jaurès), Paris, France
- Gauthier, C et Jeffrey, D. (2002), *Enseigner et séduire* (Presses de l'université Laval), Laval, France
- Houssaye, J. (2012), *L'autorité ne passera pas* Recherche & formation, 2012/3 (n° 71) (E.N.S. Editions), Paris, France

- Maheu, E. (2005), *Sanctionner sans punir : Dire les règles pour vivre ensemble*, Savoir communiquer, (Chronique Sociale), Lyon, France
- Mallet, P et Kindelberger, C. (2006), *Buts sociaux et relations entre pairs au début de l'adolescence*, Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2006/1 (Numéro 69), (Presses universitaires de Liège), Liège, Belgique
- Marcelli, D. (2003), *Des « godasses » aux « Nike » Petite histoire de l'autorité*, Enfances & Psy 2003/2 (n°22), (ERES), Toulouse, France
- Marcelli, D et Braconnier, A. (1998), *L'adolescence aux mille visages* (Editions Odile Jacob), Paris, France
- Maupassant, G. (1880), *Jadis* (Journal le Gaulois) Paris, France
- Meirieu, P. (1997), *Penser la pédagogie*, Revue française de pédagogie (ENS Editions), Lyon, France
- Milgram, S. (1974), *Expérience de Milgram - Obéissance à l'autorité*
- Montandon, C et Perrenoud P. (1987), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (Peter Lang), Francfort, Suisse
- Mucchielli, R. (1966), *L'entretien de face à face dans la relation d'aide* (ESF Editeur), 2014, Montrouge, France
- Navarro, M. (2012), *Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogique*, Regards croisés sur l'économie, 2012/2 (n° 12) (La Découverte), Paris, France
- Neyrand, G. (2007) *Évolution de la famille et rapport à l'enfant*, Enfances & Psy, 2007/1 (n° 34), (ERES), Toulouse, France
- Nietzsche, F. (1876), *Considérations inactuelles I et II* (Gallimard), 1990, Paris, France
- Prairat, E. (2003), *La sanction en éducation* (Presses universitaires de France), Paris, France
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Quadrige (Presses universitaires de France), Paris, France
- Prairat, E. (2011), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose* (Presses Universitaires de Nancy), Nancy, France
- Renaut, A. (2009), *La fin de l'autorité* (Flammarion), Paris, France
- Richoz, J-C. (2009), *Gestion de classes et d'élèves difficiles* (Favre), Lausanne, Suisse
- Robbes, B. (2010), *L'autorité éducative dans la classe* (ESF Editeur), Montrouge, France
- Robbes, B. (2014), *L'autorité éducative : La construire et l'exercer*, Canopé - CRDP de l'Aisne
- Rousseau, J-J. (1762), *Le contrat social* (Flammarion), 2011, Paris, France
- Rousseau, J-J. (1762), *Emile, ou de l'éducation*, La Haye, France
- Schapper, D. (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Collection Folio actuel (n° 75), (Gallimard), Paris, France
- Théry, I. (1993), *Le démariage* (Éditions Odile Jacob), Paris, France
- Tain, J. (2002), Thèse : *La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale*, Université Paris X- Nanterre
- Thin, D. (2002), *L'autorité pédagogique en question. Le cas des collègues de quartiers*, Revue française de pédagogie, 139, Paris, France

- Tutiaux-Guillon, N et Mousseau, M-J. (1998), *Les jeunes et l'histoire: Identités, valeurs, conscience historique : enquête européenne* (INRP), Lyon, France
- Weber, M. (1919), *Le savant et le politique* (Plon), 1959, Paris, France
- Weber, M. (1921), *La domination légale à direction administrative bureaucratique, Économie et Société* (Plon), 1971, Paris, France
- Yzerbyt, V. (1997), *Psychologie sociale : Etude psychologique des relations à l'autre* (Mardaga), Ixelles, Belgique
- Zafiroopoulos, M. (2003), *Lacan et Levi-Strauss ou Le retour à Freud* (Presses universitaires de France), Paris, France

Articles issus du web

- Meirieu, P. (2005), « *Quelle autorité pour quelle éducation ?* », Rencontres internationales de Genève : www.meirieu.com
- Meirieu, P. (2015), *Philippe Meirieu : L'autorité de tous les dangers* <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/11/13112015Article635829972551978929.aspx>
- Robbes, B (2006), *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>
- Thévenoux, C. (2004), *De la discipline avant toute chose*, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-la-discipline-avant-toute-chose>
- Virat, M. (2015), *Mael Virat : Faut-il aimer les élèves ?* <http://www.cahiers-pedagogiques.net/lexpresso/Pages/2015/10/14102015Article635804030123394066.aspx>

Filmographie

- *Tanguy* (2001) d'Étienne Chatiliez

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Annexe 2 : Retranscription des entretiens

- a) Entretien n°1
- b) Entretien n°2
- c) Entretien n°3
- d) Entretien n°4
- e) Entretien n°5

Annexe 1 : Guide d'entretien

Talon sociologique :

- Bonjour, pouvez-vous nous rappeler votre nom et la matière que vous enseignez ici ?
- Depuis combien d'années travaillez-vous en tant qu'enseignant ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ?
- Où avez vous enseigné avant de venir ici ? (en collège, lycée, LP, CFA, REP ou non) ?
Pendant combien de temps ?

La discipline :

- Quelles sont vos méthodes pour rapidement poser un cadre dans une classe ?
- Quand la classe est inattentive et bruyante que faites vous ?

Le rapport à l'autorité :

- Pouvez vous nous décrire une situation où votre autorité a été remise en cause en classe ?
- Comment avez vous réagi et pourquoi ?
- Pour vous, l'autorité est elle naturelle chez l'adulte ? Pourquoi ?

La relation d'éducation dans l'exercice de l'autorité :

- Quelles sont vos méthodes pour vous faire respecter dans une classe ?
- Qu'attendez-vous des élèves, quelle attitude par rapport à vous au sein de la classe ?
- Utilisez vous régulièrement des punitions et quels types (exclusion de cours, heure de retenue, etc.).
- Dans la classe, avez vous constaté une amélioration du comportement des élèves visés par les punitions ?

La définition de l'autorité :

- Pouvez-vous tenter de définir le mot autorité ?

Annexe 2 : retranscription des entretiens

a) Entretien n°1

Valérie, professeur de français

- Bonjour, peux tu nous rappeler ton nom et la matière que tu enseignes ici ?

Madame P et j'enseigne le français.

- Depuis combien d'années tu travailles en tant qu'enseignant ?

J'ai eu mon CAPES en 2000. Une année en tant que stagiaire et prof titulaire depuis la rentrée 2001.

- Depuis combien de temps tu travailles dans cet établissement ?

J'ai travaillé dans pleins d'établissements car après mon année de stagiaire j'ai été TZR, c'est-à-dire titulaire remplaçante pendant 6 ans et j'étais sur des remplacements de courte et de moyenne durée. En une année je pouvais faire 6 ou 7 établissements. Je suis en poste fixe à Vertou depuis 2007.

- Donc avant de venir ici tu as fait exclusivement des remplacements ?

Oui en collège surtout et un petit peu en lycée.

- En REP (Réseau d'éducation prioritaire) ?

Oui, anciennement les ZEP (Zone d'éducation prioritaire).

- Qu'as tu retiré de ces années de remplacement ?

C'est très formateur parce qu'on est appelé le jour pour le lendemain en n'ayant pas forcément de contact avec le professeur remplacé puisque, par définition ce sont des arrêts qui ne sont pas prévus. Du coup, on apprend à prendre en charge et en main une classe et à avoir des cours je dirais prêts à l'instant où l'on doit y aller. Là dessus, je dirais que c'est extrêmement formateur. Après, c'est aussi stressant car d'abord j'ai fait des remplacements un petit peu partout dans le département... Niveau logistique ça n'est pas forcément simple à organiser, avec un emploi du temps que je n'avais pas choisi...

- Des remplacements de combien de temps à peu près ?

Le minimum c'est 15 jours après parfois ça a été 6 mois. Mais j'étais bien contente d'avoir un poste fixe et d'avoir aussi des collègues fixes... Mais voilà, il y a aussi un côté très formateur où on est obligé d'être opérationnel très vite.

- Et du coup pour te positionner avec les élèves..?

C'est pas évident parce que même si...j'avais mon CAPES, on est toujours la remplaçante de Monsieur de Madame untel. Donc pour eux on est quelque part un peu moins légitime. Donc, si on est remplaçant c'est que quel part on a pas les capacités d'être prof titulaire. C'est un peu ça.

- C'est ce que tu as ressenti ?

Oui ! Oui oui...j'ai jamais eu de mauvaise expérience avec les élèves. Parfois ça se passait d'emblée très bien, d'autres fois où il fallait un peu plus de temps et...j'ai voilà j'ai jamais, j'ai jamais été...mal accueillie.

- Est ce que tu as ressenti une différence en ZEP ?

Oui !

- Significative ?

Oui oui c'était quand même un établissement difficile...j'étais arrivée là-bas en novembre et j'étais déjà leur 3ème prof de français. Il y avait une prof qui avait tenu un mois et l'autre qui avait tenu un mois.

- Comment ça qui avaient tenu un mois ?

Qui au bout d'un mois, qui n'en pouvaient plus de l'ambiance de la classe etc.

...Oui, je suis arrivée et une élève, pourtant je m'en rappelle c'était en 2002, et l'élève m'a dit clairement : « Bah...on en a déjà fait craquer deux, on va bien réussir à faire craquer la troisième. » Le fait est que j'ai réussi à tenir toute l'année scolaire...

- Donc leur objectif était de te pousser à bout ?

Oui ! Enfin pour certains oui. Donc c'est vrai que c'est pas évident mais c'est formateur, parce qu'une fois qu'on a réussi à peu près à enseigner là-bas, on est apte à enseigner un peu partout après. Par contre pour moi, c'est pas une vocation d'enseigner dans ce type d'établissement car c'est épuisant moralement. Il y a de belles choses qui se passent, de grandes satisfactions mais au quotidien il faut beaucoup de résistance.

- Quelles sont vos méthodes pour rapidement poser un cadre dans une classe ?

...Pff à l'heure actuelle quand ça fait beaucoup d'années que tu es dans un établissement, en plus ici c'est pas un établissement très grand, les élèves connaissent tous les profs. Moi même, depuis quelques années je n'ai plus que des 4e et des 3e ; n'empêche que les 6e, 5e me connaissent...de réputation je dirais. Donc je n'ai plus besoin de poser les choses comme si je débarquais dans un établissement où j'ai pu le faire quand j'étais titulaire remplaçante. Moi l'idée en tout début d'année, sachant qu'en plus on est plutôt dans les grands du collège...l'idée c'est de les mettre très rapidement au travail et dans un premier temps de...de les placer par exemple quand ils arrivent en cours.

Je les place par ordre alphabétique si je ne les connais pas du tout. Je les place et j'essaye d'instaurer un cadre de travail très rapidement : que d'une part on avance et qu'ils sentent qu'il va falloir bosser.

- Donc il y a un plan de classe en 3A ?

Oui.

- Tu disais qu'ils te connaissent de réputation, donc selon toi tu as quelle réputation ?

Bah...plutôt bonne je crois ! *rires* Cela peut paraître prétentieux mais...c'est...après j'ai pas...je ne pense que j'ai pas la réputation d'être quelqu'un d'hyper rigide mais en même temps qui peut pousser des gueulantes entre guillemets. Assez mémorables parfois *rires*. Donc après c'est vrai que je récupère beaucoup de petits frères et de petites soeurs que j'ai déjà eus.

- Et justement quand tu faisais les remplacements, est ce que tu avais de méthodes qui changeaient ? Pour le coup, tu n'avais pas de réputation.

Et bien...là aussi c'était on se met très vite au travail...et puis bah forcément être très ferme voir très sèche avec ceux qui essayaient d'emblée de déborder. Essayer de ne rien laisser passer dans les premiers temps. Pour montrer que bah...c'était moi le chef entre guillemets.

- C'est-à-dire ne rien laisser passer ?

Oui. Très vite faire des remarques à ceux qui pouvaient bavarder, avec ceux qui pouvaient se comporter d'une manière pas très correcte et euh...voilà. Mais là encore, je dirais qu'en REP c'est pas forcément les mêmes méthodes que j'ai appliqué. Il y a certains établissements où aller d'emblée au conflit...ça peut être risqué. C'est-à-dire qu'il y a certains élèves notamment les grands où...et physiquement et par la parole ont une certaine violence et où du coup il vaut mieux essayer d'être peut être dans l'ironie ou les remarques fermes mais pas dites d'une manière agressive pour ne pas les heurter quoi.

- Donc il faut une certaine répartie en tant que prof ?

Oui. Ah oui moi je trouve ça essentiel, oui.

- Donc tu utilisais ta répartie mais est ce que tu as dû mettre des mots, donner des punitions, exclusion des élèves etc ? Ou tu te servais exclusivement de ça ?

Alors moi c'est vrai que je passe beaucoup par la parole. Je ne suis pas du tout punitions, heures de colle etc. Ca m'arrive de le faire mais euh...voilà c'est vrai que je préfère essayer de régler les choses dans l'instant, éventuellement voir l'élève après le cours quand j'estime que l'élève a dépassé les bornes ou que moi je n'en peux plus...

essayer de l'exclure de cours. Mais alors oui il y a un système de croix dans le carnet donc ça...je m'en sert assez ponctuellement.

- Quand la classe est inattentive et bruyante que fais-tu ?

Si les chut etc que je peux dire ne fonctionnent pas euh je m'arrête. J'arrête de parler et puis, ils se rendent compte assez facilement que c'est bizarre, il n'y a plus de bruit de fond ? Donc ils s'arrêtent...soit je reprends le cours comme si de rien était, soit je fais un point avec eux en leur expliquant qu'il faut que ça s'arrête voir...je peux me mettre en colère, j'en ai marre. Mais c'est vrai que voilà c'est...stopper son cours c'est assez efficace *rires*.

- Peux-tu nous décrire une situation où ton autorité a été remise en cause en classe ?

Bah oui l'année dernière j'avais une 3e extrêmement difficile fin...où là je sentais que je...je pouvais essayer d'arrêter de parler mais ça allait marcher 10 minutes quoi pas plus et euh où je sentais...et pourtant j'étais aussi leur prof principale...où globalement je voyais bien qu'on avait pas de prise sur eux. C'est-à-dire que ce soit les sanctions, que ce soit par le dialogue que ce soit par les coups de colère etc euh... on y arrivait pas. On y arrivait pas et moi non plus...

- C'était l'ensemble de l'équipe ?

Oui. Oui et puis après des situations personnelles c'était vraiment en REP où là il y avait des moments où...c'est moi qui...capitulais en quelques sortes par rapport à eux. En situation je dirais, individuelles, pas avec toute la classe mais avec certains élèves où je savais pertinemment que je n'aurais pas le dernier mot...qu'à l'époque en plus je n'avais pas forcément les épaules par avoir le dernier mot. Et du coup...je laissais tomber. Et c'est sûr qu'en tant qu'enseignant c'est pas satisfaisant.

- Sur certaines situations tu as décidé de capituler... Pourquoi ?

Par peur de m'en prendre plein la figure. Moralement. Et d'aller jusqu'à craquer devant les élèves. Ca aurait pu être ça...et capituler c'était se protéger.

- Pour toi, l'autorité est elle naturelle chez l'adulte ? Pourquoi ?

Oui. Enfin en tous cas on sait très bien que certains collègues n'ont pas...la même autorité ou en tous cas, la même forme d'autorité et l'autorité ça peut passer par pleins de choses. On parlait de la répartie, ça peut être un ton de voix, ça peut être un prestance fin, pleins de choses mais euh...oui moi je pense qu'il y a des profs qui n'arriveront jamais à être autoritaires naturellement. C'est-à-dire que...il y a des collègues qui vont être obligés d'emblée d'être dans les punitions, les croix, les mots...et que bah quelque part ils n'arriveront jamais à se faire trop respecter.

- Quelles sont tes méthodes pour te faire respecter dans une classe ?

J'ai pas de méthodes préétablies, moi je sais que voilà...je suis vraiment dans... l'instantanéité. C'est-à-dire qu'à une situation je vais réagir immédiatement. D'ailleurs c'est pas toujours une bonne idée, car réagir à chaud n'est pas toujours la bonne solution. Je suis beaucoup dans la répartie qui peut être aussi très humoristique mais voilà je...je ne me dis pas qu'à telle situation correspond telle réaction de ma part.

- Donc vraiment c'est ta spontanéité, tu n'as pas reçu des conseils de collègues ou autre ?
Oui voilà, de toutes façons d'un jour à l'autre ça dépend de mon seuil de tolérance.

- Tu me disais que tu utilises beaucoup l'humour ?

Parce ce que je suis comme ça dans la vie.

- Et tu as remarqué quels effets auprès des élèves notamment dans des situations plus difficiles ?

Ben ça peut... ça peut justement débloquer certaines situations parce que à partir du moment où ça fait sourire ça désamorce certaines situations. Mais après...si au bout d'un moment j'en ai vraiment assez du comportement d'un élève là je...voilà...je crie très fort et je peux avoir des mots très durs *rires*.

- Qu'attends tu des élèves, quelle attitude par rapport à toi au sein de la classe ?

Moi ce que j'attends c'est vraiment le respect. C'est-à-dire que moi je suis pas mal dans l'ironie et l'humour vis à vis des élèves. Ça ne me dérange pas qu'ils le soient aussi tant que je sais que ça reste de l'humour et que ça ne me remet pas en cause professionnellement. Oui j'attends qu'ils respectent ma personne et mon travail.

- Est ce que tu peux tenter de me dire concrètement comment ce respect est démontré ?

Par le fait que...globalement je sens bien qu'ils sont plutôt bienveillants à mon égard, c'est-à-dire que je sens qu'aucun élève ne m'est hostile. Après ça ne veut pas dire qu'ils travaillent etc...fin voilà mais je vois bien qu'ils n'arrivent pas encore de français en se disant « olala je ne peux pas me voir Madame P. ». Ça veut dire qu'ils sont assez à l'aise en classe. Et qu'il y a une certaine sérénité entre nous. Ça ne veut pas dire que tous les cours se passent bien et que j'arrive à leur faire passer ce que je veux mais c'est agréable quand on sent qu'il n'y a pas une certaine hostilité de la part des élèves à son égard.

- Donc tu me disais que tu n'utilises que très peu les punitions. Dans le cas où tu as du poser des punitions est ce que tu as constaté une certaine amélioration des élèves visés par ces punitions ?

...Alors si c'est parce qu'un travail n'a pas été fait plusieurs fois, ça va l'amener à être plus prudent au quotidien. Après pour des punitions pour des élèves au comportement inapproprié, ça dépend du type d'élève.

C'est-à-dire qu'un élève qui derrière va se faire recadrer par ses parents suite à cette punition ça va avoir de l'impact. Après punir un élève qui de toutes façons n'en a rien à faire de l'école ça ne va pas servir à grand chose...Il va peut être se tenir à carreaux quelques temps mais la punition c'est rarement une solution. C'est marquer le coup aussi par rapport aux autres parce qu'il n'y a pas de raisons qu'un élève qui n'ai pas fait son travail ne soit pas sanctionné puisque dans ce cas là, les autres vont se dire « A quoi bon faire son travail puisque si on ne le fait pas, il ne nous arrive rien ? ». Mais...après un impact pédagogique j'en suis pas persuadé mais au bout d'un moment on est bien obligé de poser des actes. Mais à la limite je le fais plus par rapport aux autres que dans l'idée que ça va changer les choses. Je suis en classe comme je le suis à la maison avec mes enfants. Je ne suis pas dans la punition. Je préfère pousser une bonne gueulante sur le moment et après on passe à autre chose *rires*.

- Peux-tu tenter de définir le mot autorité ?

L'autorité pour moi c'est se faire respecter, voilà. En tant que personne d'abord et en tant qu'enseignant ensuite. Ca n'est pas pour moi...faire trembler les élèves. Ca n'est pas une classe où personne ne bronche. C'est une classe où on peut travailler ensemble et on peut se respecter les uns les autres.

b) Entretien n° 2

Olivier, professeur de français et latin

- Bonjour, peux-tu nous rappeler le nom et la matière que tu enseignes ici ?

Monsieur O, professeur de français et latin au collège L. depuis dix ans.

- Depuis combien d'années travailles tu en tant qu'enseignant ?

Je travaille en tant qu'enseignant depuis 1992. J'ai directement commencé en tant que titulaire.

- Où as tu enseigné avant de venir ici ? (en collège, lycée, LP, CFA, REP ou non) ?

Pendant 8 ans j'étais enseignant titulaire remplaçant dans la Mayenne. J'avais toutes sortes de classe : collèges, lycées, prépas scientifiques, prépas commerces. Il fallait avoir son bagage et venir en 48h. C'était des remplacements de courte, moyenne et longue durée. A l'époque ma plus courte durée c'était pendant 10 jours. J'ai fait une ZEP rurale dans une zone difficile où il y avait un fort taux de chômage.

- C'était en début de carrière ?

Oui

- Et quel souvenir tu en as gardé de ces années de remplacement ?

Dans les deux cas, particulièrement en ZEP, d'abord des élèves qui étaient difficiles et face à une violence avérée, une équipe pédagogique très soudée.

- Une violence verbale, physique ?

Ah oui les deux...et face à cette violence l'équipe était très soudée. L'ambiance en salle des profs et à la cantine était excellente. Le moral était très bon.

- Paradoxalement face à des élèves dits violents le moral était bon ?

Oui, par rapport à un collège où ici il se passe moins de choses, on sent moins de la solidarité car on a moins besoin de se tenir les coudes.

- Quelles sont tes méthodes pour rapidement poser un cadre dans une classe ?

Oui...alors des méthodes...Je suis en train de...pour moi il y a 3 verbes que je retiens d'un tuteur qui m'avait justement donné des méthodes. Pour moi il y a 3 verbes : le verbe savoir, être et faire. Et on doit conjuguer les trois. On a tous le savoir qu'il faut largement. Etre c'est la première chose. C'est savoir s'imposer face à un groupe. Face à un groupe on est toujours aux aguets. Il faut être toujours ferme et sévère, je pense que c'est le mot. Le coeur se brise ou se bronze. Il faut vraiment se bronzer. Et puis faire. Etre au tableau, savoir gérer, savoir se faire comprendre.

Faire savoir et faire passer des connaissances. Etre pédagogue, travailler correctement avec les élèves, savoir faire. Et ça, ça n'est pas toujours facile, cela s'acquiert au fur et à mesure.

- Et qu'entends tu par t'imposer ?

C'est bien non pas imposer, c'est s'imposer déjà par une présence physique, par la voix, par des gestes, par un débit de paroles mesuré. Il faut savoir être au centre de la classe, être présent, occuper l'espace, montrer aux élèves qu'on est présent. Etre là pour, face à une groupe, faire le poids, équilibrer dans le sens où les élèves sont là pour répondre à tes demandes. Il faut s'imposer physiquement par tous les domaines. Savoir faire en sorte que les élèves s'écoutent et sachent aussi se taire, savoir distribuer la parole.

- Quand la classe est inattentive et bruyante que fais-tu ?

Déjà je prends le pli dès le début de l'année. Je pense qu'il faut imposer un rituel. D'abord avant toute chose, c'est le signal de départ : les élèves sont debout et j'attends qu'ils soient debout en silence, attentifs et une fois que les élèves sont silencieux : « *Bonjour à tous, asseyez vous !* ». C'est mon rituel *rires*. Cela veut dire pour eux que le cours a commencé et je leur rappelle que les bavardages sont pour l'extérieur et que là, le cours a commencé. Je pense qu'il faut ritualiser un début de cours.

- Ce rituel tu l'as trouvé chez d'autres professeurs, dans des établissements..?

C'est une recette. A l'école on nous disait qu'il fallait trouver un rituel quel que soit. Chacun à sa méthode, son rituel. Ca correspond à la personnalité de chacun. Je sais que dans le collège, je sais que quand un adulte rentre, tous les élèves se lèvent mais ça aussi ça dépend des collègues. Le respect de l'adulte c'est important, cela dépend des collègues. Montrer que l'on ne parle pas à un prof comme à son copain de classe. Mais certains ne font pas la différence. L'éducation avec les parents...Leur montrer qu'il y a dans le fait de se lever, de se taire, qu'il y a une différence.

- Ce type de méthodes tu arrivais à l'appliquer quand tu étais en remplacement ?

Euh...non. Je ne sais pas à partir de quand. Je dirais que ce sont des recettes que l'on empile. Des idées que j'ai eues ou en lisant dans les livres, des expériences que j'ai eues par rapport à d'autres collègues, en discutant en salle des profs. C'est une collection de recettes, il y a beaucoup de bricolage. Mais aussi il y a des grands principes comme l'analyse transactionnelle (Eric Bern). Et lire ce livre m'a beaucoup aidé.

- Lire des livres théoriques ça t'a aidé ?

Oui. Autant je ne pense pas que la pédagogie soit une science exacte...Ce sont des sciences d'expérience. Il y a quand même des recettes. Il y a des erreurs à ne pas commettre.

- Quels types d'erreurs par exemple ?

...Crier tous le temps. Parfois savoir se taire. Par exemple....ne pas vouloir être trop adulte ou au contraire vouloir être trop complice. J'ai vu d'autres jeunes que moi sortant de l'université et s'attendaient à avoir en face d'eux un public d'étudiants et non de collégiens. On oublie très vite qu'on a à faire à un public d'enfants. Il ne faut pas les prendre pour des complices et essayer de les raisonner.

- Peux-tu nous décrire une situation où ton autorité a été remise en cause en classe ?

Oh plusieurs fois ! J'essaye de trouver une comparaison...Dans tous les cas on est sur une mer...parfois la mer est calme parfois on a des tempêtes. On est chahuté, on est secoué. Avec les années, on a le pied marin et parfois ça peut chavirer.

- As tu un exemple significatif qui t'as peut être plus marqué que les autres ?

Long silence...J'essaye de retrouver un passage où je me suis dit là « *ça ne va plus* ». C'était il y a plusieurs années. A un moment donné où des élèves, de bons élèves, sont venus se plaindre à moi même et peut être au professeur principal et viennent se plaindre qu'il y a trop de bruit dans la classe. Et finissent par remettre en cause mon autorité en disant que je ne m'impose pas, je n'y arrive pas et que je ne fais pas face. Hélas, la situation se retourne, les élèves se plaignent, c'est le monde à l'envers, on chavire... ce sont les élèves qui disent que tu n'es plus le capitaine à bord.

- C'est ce que tu as ressenti ?

C'est eux qui sont à ce moment là à la tête, veulent reprendre la maîtrise. Ils sont venus me voir et je crois que c'est revenu au professeur principal. Là, j'ai discuté avec lui et je me suis dit « *Là oui, j'ai perdu pieds...La situation s'est retournée. Le bateau a chaviré.* »

- Comment as-tu réagi ?

A l'époque je ne sais plus, je crois que quand le pli est pris et quand tu as chaviré c'est très dur de remettre le bateau à flots et je crois que j'ai été...dictatorial...*rires*. L'année suivante j'ai rééquilibré les choses.

- Dictatorial avec la classe ou les élèves qui sont venus te voir ?

Avec l'ensemble de la classe. A ce moment, je me suis dit qu'il fallait que je le sois...ça a été la solution de fortune...A ce moment on est un dompteur, on ne laisse plus rien passer. Je me suis dit à ce moment là, je mets mon point d'honneur à ne plus rien laisser passer.

- Tu n'avais peut être pas aussi envie que le professeur principal...par rapport aux collègues.

Il y avait de ça oui ! On passe notre temps à être jugé de toutes façons. On est jugé par les élèves. On est jugé par les parents d'élèves, par les collègues, par l'administration. Il faut à un moment donné restaurer une image de soi. Une autorité c'est certain.

- Pour toi, l'autorité est elle naturelle chez l'adulte ? Pourquoi ?

...Ca s'acquiert. Comme je t'ai dit le coeur se brime ou se bronze. C'est comme je sais pas...l'autorité chez...il faut l'acquérir.

- Tu disais quand il fallait poser un cadre : qu'il fallait s'imposer auprès des élèves. Est ce que tu penses que certains n'arriveront jamais à s'imposer ?

...Faut déjà. C'est une forme de théâtre. On en impose comment ? Par la voix, par les gestes, les menaces...C'est un jeu d'acteur ! Est ce que certains tout frêles, très intellectuels dans leurs livres...Il faut prendre sur soi. Et certains sont ils capables de le faire ? Je pense que c'est comme dans tout métier certains ne sont pas capables de le faire. Mais si certains...alors il y a une autorité naturelle. Certains l'ont spontanément et certains l'apprennent. Si on a décidé, si on veut l'apprendre, on l'apprend. Là encore il y a des techniques. C'est de la comédie !

- Est ce que justement tu as des techniques pour te faire respecter dans une classe ?

Oui parfois savoir se taire, regarder sévèrement, attendre que le silence s'installe. Euh il y a pleins de ficelles...Interroger sans cesse les élèves. Savoir qu'ils sont susceptibles d'être sans cesse interrogés. J'ai une note de travaux pratiques. Il faut qu'ils sachent faire l'exercice. Je les interroge, constamment. Savoir qu'ils ont une épée de Damocles. « *Diviser pour mieux régner* ». Je les place. Fille-garçon, en damier, l'un à côté de l'autre. J'interromps à chaque fois qu'ils sont plusieurs à parler. J'impose la technique du lever de doigt. En 6e/5e je suis dragon. Je suis dragon jusqu'aux vacances de Noël. J'impose : à chaque fois, je reviens, je m'interromps jusqu'à ce que la parole soit nettement distribuée, jusqu'à ce qu'ils parlent fort. Je fais répéter celui qui ne parle pas fort. Si quelqu'un se met à parler, je l'interromps, je lui dis « *Tu lèves le doigt, non tu n'as pas le droit de parler !* » C'est un dressage...il y a du dressage.

- Qu'attends-tu des élèves, quelle attitude par rapport à toi au sein de la classe ?

Le mot respect bien-sûr. Je ne suis pas là pour me faire aimer. Ce sont des élèves pas des enfants, des gamins. Ce sont des élèves. J'attends du respect, le reste on verra. Après il peut y avoir de l'affection entre guillemets, mais je ne suis pas là pour être apprécié.

- Et le respect passe par quoi, comment s'exprime t-il ?

Par le respect du groupe. Qu'ils se respectent eux-mêmes en n'étant pas affalés sur leurs chaises. Je leur dis « *Tu te redresses, tu te mets correctement sur ton siège, tu as une attitude de travail, tu ne mets les mains sur la table, tu travailles avec tes mains.* » Qu'ils se respectent, eux mêmes, entre eux et qu'ils respectent le professeur. Après le reste on verra...

- Utilises tu régulièrement des punitions et quels types (exclusion de cours, heure de retenue, etc.).

Punition, ils ont le carnet avec un système de croix que je trouve efface. Quand je suis PP (professeur principal), j'impose mon visa une fois par mois, je mets des colles aux élèves qui ont trop de croix. Je note les oublis de matériel. Au bout de tant d'oublis je leur fais conjuguer «*Oublier et se souvenir* » à tous les temps de l'indicatif au bout de 3 oublis. C'est corrigé, pour eux c'est de la conjugaison, c'est très bien. Oh chacun a ses recettes !
rires .

- Dans la classe, as tu constaté une amélioration du comportement des élèves visés par les punitions ?

...Euh je trouve. Je crois que là il faut...c'est comme ils sont nombreux, ils oublient. En début d'année ils ont tendance à oublier et très rapidement ils se corrigent. Mais sur le nombre, il y en a qui sont incorrigibles.

- Peux tu tenter de définir le mot autorité ?

Ca n'est pas l'autoritarisme, ça n'est pas imposer c'est s'imposer. C'est un mélange «*autoritas* », augmenter en latin, c'est s'affirmer. Faire en sorte qu'on est pas seulement une personne mais augmente la profession de professeur. Il y a quelque chose en plus. Eh oui comme dans tout métier on a le masque, on a le geste, on a la fonction de professeur. Donc euh...

- As tu des synonymes ?

...C'est à la fois, c'est le pouvoir...l'ordre, la discipline, le calme, sévérité, justice, la justice du juge, c'est l'autorité du juge aussi, l'ordre oui dans tous les sens du terme : donner des ordres et ordonner la classe, ordonner parole, ordonner le travail. C'est aussi le cavalier qui est sur un cheval. Un cheval, si tu le laisses brouter il va se laisser faire. Tandis que si tu tiens les rênes, il va t'écouter.

c) Entretien n°3

Nathalie, professeur de mathématiques

- Bonjour, peux-tu nous rappeler le nom et la matière que tu enseignes ici ?

Madame G et j'enseigne les mathématiques.

- Depuis combien d'années tu travailles en tant qu'enseignante ?

Depuis 1996. J'ai été tout de suite titulaire.

- Depuis combien de temps tu travailles dans cet établissement ?

Depuis...je n'étais pas là à l'ouverture. Je suis arrivée en deux mille huit .

- Où as-tu enseigné avant de venir ici ? (en collège, lycée, LP, CFA, REP ou non) ?

Pendant combien de temps ?

J'ai été une année au collège Jean Monnet. Auparavant j'étais dans un collège plutôt type rural. Avant, j'ai enseigné en région parisienne dans une Zone d'observatoire de la violence. J'ai fait du lycée et du collège. Je suis restée trois ans en région parisienne en tant que remplaçante. Je faisais des remplacements à l'année ou cinq, six mois de remplacement.

- Quels souvenirs tu en as gardé ?

Alors j'ai trouvé que c'était une très bonne formation, mais difficile. Surtout qu'à l'époque je débutais ma carrière mais ça forme. Après quand on arrive dans un établissement où les élèves sont...je dirais pas plus gentils mais plus à l'écoute, on s'adoucit un peu parce qu'au début...

- Est ce que tu peux m'en dire plus au niveau de la gestion de classe, comment c'était ?

Moi, en région parisienne j'ai fait beaucoup de lycées. Quand j'étais en lycée j'avais des classes à trente-cinq, ça allait jusqu'à quarante élèves. En lycée les élèves étaient à l'écoute, c'était un lycée d'enseignement général donc les élèves avaient choisis d'être en lycée. Il n'y avait pas vraiment de... je faisais mon cours... Je n'avais pas vraiment de problème d'autorité. Les élèves étaient à l'écoute, il n'y avait pas de bruit dans la classe. La difficulté était plus en collège. Quand j'ai fait des remplacements en collège, là c'était beaucoup plus difficile pourtant là où j'étais, à Argenteuil ils étaient maxi vingt-six par classe donc c'était des petits effectifs mais il fallait cadrer sans arrêts... Voilà ils étaient pas très intéressés par le cours. Les petits groupes d'élèves qui n'avaient pas envie d'être là, c'est eux qui prenaient tout l'espace et qui captaient toute notre attention.

- Donc ça polluait un peu ?

Complètement. Ils avaient beau être que dix-sept ou dix-huit il fallait sans arrêts gérer quelques élèves alors qu'on avait tout un groupe. C'était difficile.

- Ils étaient bavards, insolents ? Comment s'exprimait cette gêne là ?

C'était dans les années deux mille. Déjà ils répondaient au téléphone en classe, se mettaient du vernis à ongles. C'étaient des actes qui eux ne leurs semblaient pas... eux ça leur semblait normal. J'ai l'impression qu'eux n'avaient pas de limite. Fallait leur rappeler les règles sans arrêts. Moi j'étais remplaçante donc aussi ils me testaient. En cours d'année la première semaine ça a été très très compliqué. Après ça s'est très bien passé. Il a fallu que je... que je leur dise que c'est moi le prof. On a vraiment l'impression que les élèves mettaient à l'épreuve les enseignants. Certains ne tenaient pas une semaine.

- Ils étaient juste narquois ou plus violents ?

Alors moi j'ai jamais rencontré trop de violence. C'est plein de petits faits. Par exemple, certains élèves avant de commencer le cours se dissimulaient dans les couloirs afin de casser des allumettes dans les serrures pour qu'on ne puisse pas faire cours. Et puis de vérifier comment les profs allaient réagir. C'était assez compliqué au quotidien car ils avaient toujours des petits trucs pour empêcher le cours de se réaliser.

Par exemple, je ne faisais jamais cours dos à la classe. Parce que s'ils avaient mangé avant à la cantine, je pouvais me retrouver avec de la « vache qui rit » sur mon tableau.

- Pas seulement dans ces Zones d'observatoire de la violence, quelles sont tes méthodes pour rapidement poser un cadre dans une classe ?

Je sais pas si je peux dire que j'ai des méthodes... Ici je suis là depuis neuf ans je pense que les élèves me connaissent. Je pense qu'avoir une réputation ça aide beaucoup. Déjà je ne commence pas le cours dans le bruit, j'attends que les élèves se calment. Ne pas parler dans le brouhaha.

- Alors ils s'installent ?

Alors les élèves rentrent. Il restent debout et ensuite quand ils sont calmes, ils s'installent. Déjà ça pose un cadre. C'est une manière de saluer et de savoir qu'on est vraiment en cours.

- C'est un rituel ici ?

Alors que je pense qu'on le fait tous. Ici les élèves attendent debout avant de faire le cours. Ça pose tout de suite un cadre entre eux et nous et aussi au niveau du silence. Ils savent qu'il faut se taire. Ça m'est déjà arrivé de refaire sortir des classes trop bruyantes et les faire rentrer.

- Et quand tu as été remplaçante ?

Ca dépendait des classes. Quand j'étais en lycée ils avaient forcément l'épreuve du bac. J'ai pas l'impression d'avoir eu besoin de poser un cadre ou alors ça se posait naturellement. Il y avait aussi un deal : ils m'embêtaient pas, je les embêtais pas. Je n'avais pas la même relation avec les élèves.

- C'était implicite ?

Oui voilà. Arrivé à vingt trois ans et être en lycée, ne pas vouloir travailler ça n'était plus mon problème. J'avais très peu d'élèves dans cette situation. S'ils ne voulaient pas travailler ils ne m'empêchaient pas de faire cours.

- Quand la classe est inattentive et bruyante que fais-tu ?

J'arrête. J'évite de crier. Soit je m'arrête complètement et j'attends, soit je parle de moins en moins fort. Je pense qu'au bout d'un moment ils se rendent compte que le prof ne parle plus, n'écrit plus. Et ensuite il faut expliquer et faire une mise au point.

- Peux-tu nous décrire une situation où ton autorité a été remise en cause en classe ?

Je réfléchis... Je pense qu'ici... Après pas forcément ici..?

J'ai pas de souvenirs comme ça. C'est vrai que quand le cours est interrompu par des gens qui viennent distribuer des papiers c'est un peu délicat car ça casse le fil du cours. Soit les élèves sont en train de travailler ou moi en train d'expliquer. Après, j'ai pas de situation où je me suis sentie remise en cause. Il n'y a pas de... ou alors on fait une pause et on reprend le cours.

- Pour toi, l'autorité est elle naturelle chez l'adulte ? Pourquoi ?

Peut être qu'il y a une petite part de naturel mais je pense que petit à petit on peut en avoir avec de l'entraînement. Je pense que ça peut s'acquérir.

- Avec de l'expérience ?

Oui et aussi en discutant avec certains collègues. Nous, on travaille en équipe mais on est quand même tout seul devant nos élèves. Donc échanger ça peut nous aider par la suite. Et après au fur et à mesure je pense qu'on peut s'améliorer...après il y a une petite part de naturel.

Je pense que quand on est devant des ados ils sentent tout de suite qu'on a une petite faiblesse. Dès qu'on est pas en forme, ils vont sentir cette petite faille. Même s'ils ne veulent faire de mal à la personne, je pense qu'ils vont saisir cette occasion...pour peut-être tester plus le professeur et tester l'autorité.

- Quelles sont tes méthodes pour te faire respecter dans une classe ?

Des méthodes...

- Que ce soit par la paroles, les gestes, une façon d'être...

Je pense que la façon de parler aux élèves : parfois d'être sèche quand il faut et parfois les remettre à leur place quand ils dépassent les limites. Leur dire quand ils ne sont pas corrects. Essayer de dialoguer.

Après ça dépend des classes. Avec des classes plus difficiles, comme l'année dernière, on fait parfois semblant de ne pas entendre certaines choses pour que le cours avance.

- Et qu'est ce qui fait que cette classe était difficile ?

Alors il y avait beaucoup d'élèves...à fort caractère. Des élèves qui avaient besoin qu'on s'occupe d'eux et qui avaient besoin d'avoir toute l'attention. Et ils étaient plusieurs. Ils avaient besoin d'attirer l'attention de la classe et de l'enseignant mais c'est pas possible avec une classe de vingt-huit.

- Est ce que tu penses que l'année se serait mieux passée si ces élèves n'avaient pas été là ?

Oui, si certains élèves n'avaient pas été là ça n'aurait pas été les mêmes classes. Même les autres élèves le savaient aussi. On avait très peu d'élèves pour dire aux autres « *Stop on en a marre de vos bêtises* ».

- Ces élèves là avaient l'approbation du reste ?

Oui parce que ça durait depuis des années. Après c'est difficile pour les élèves de dire aux autres stop, ça n'est pas aussi leur rôle.

- Qu'attends-tu des élèves, quelle attitude par rapport à toi au sein de la classe ?

Déjà en cours, j'estime que je suis là pour les faire progresser, dans l'échange, qu'ils puissent me poser des questions. Faut que je puisse leur faire confiance et inversement. Qu'ils n'hésitent pas à discuter sur leurs difficultés.

- Et sur leur attitude générale en cours ?

Qu'ils soient à l'écoute et qu'ils n'hésitent pas à lever la main pour prendre la parole et ne pas parler en même temps. Qu'ils s'écoutent entre eux, qu'ils se respectent entre eux. Pas de moqueries. Que les élèves puissent faire avancer le cours et pas seulement moi.

Qu'ils soient à l'aise. Qu'ils viennent en classe... je ne pense pas être autoritaire... qu'ils n'aient pas peur de moi.

- Utilises-tu régulièrement des punitions et quels types (exclusion de cours, heure de retenue, etc.).

Je donne rarement de punitions. Je crois que je n'en ai pas donné cette année. Après dans le carnet de liaison il y a le système de croix quand par exemple le travail n'est pas fait.

- Pourquoi n'utilises tu pas de punition ?

Ca n'est pas dans mon fonctionnement.... Déjà ça ne me vient pas à l'idée. Je préfère comprendre pourquoi un élève n'a pas fait son travail. Je pense qu'on peut tous une fois avoir oublié son cahier, etc. Ca n'est pas grave. Je le signale par une croix c'est tout.

Après il y a une différence entre les 6e et les 3e. Les 3e ont tendance à moins faire leurs devoirs. Alors j'essaye de leur faire comprendre qu'ils ne travaillent pas pour moi mais pour eux et que c'est eux qui vont en pâtir. Mais euh c'est vrai que je mets une croix pour le signaler aux parents.

- Et pour un élève que tu considères avoir été insolent ? Comment tu réagis ?

J'ai rarement des élèves insolents. Ca m'est arrivé d'exclure des élèves. Si l'élève a dépassé les limites. Je mets rarement des élèves à la porte.

- Dans la classe, as-tu constaté une amélioration du comportement des élèves visés par les punitions ?

Après souvent l'élève présente ses excuses car je pense qu'il n'a pas le choix de le faire mais je pense que ça ne change pas vraiment... Je pense que si l'élève est comme ça avec moi, il peut être comme ça avec d'autres. Donc le problème est peut-être ailleurs. Ca peut fonctionner sur certaines séances mais le pli est vite repris.

- Peux-tu tenter de définir le mot autorité ?

Je n'y ai jamais réfléchi...

- Par rapport à tout ce qu'on s'est dit, ta vision.

Avoir de l'autorité c'est se faire respecter tout en respectant des élèves. Etre à l'écoute sans pour autant tout entendre. Je pense qu'avoir de l'autorité ça vient aussi à travers le cours. Si les élèves ont confiance en le cours et ce qu'on leur apprend, ça vient tout seul. C'est difficile de définir l'autorité...

- Des synonymes ?

Euh... Je ne sais pas. C'est un mot que je n'utilise jamais. Je pense qu'il en faut pour enseigner : il faut mettre un cadre et des limites. C'est peut-être ça l'autorité. Il faut qu'ils sachent à quoi s'attendre s'ils dépassent les limites. Qu'il y ait un espèce de contrat. C'est tacite, c'est implicite.

d) Entretien n°4

Françoise, professeur d'arts plastiques

- Bonjour, peux-tu nous rappeler ton nom et la matière que tu enseignes ici ?

Madame R, arts plastiques.

- Depuis combien d'années travailles-tu en tant qu'enseignante ?

Une trentaine d'années.

- Depuis combien de temps tu travailles dans cet établissement ?

Dix ans, depuis l'ouverture du collège.

- Où as tu enseigné avant de venir ici ? (en collège, lycée, LP, CFA, REP ou non) ?

Pendant combien de temps ?

C'est mon quinzième collège je vais avoir du mal à dire... Auparavant j'ai fait des remplacements à l'année pendant des années.

- As tu enseigné en REP (Réseau d'éducation prioritaire) ?

Officiellement non.

- Que gardes-tu de ces années de remplacements ?

Un grand enrichissement mais c'était difficile de bien connaître tous les élèves. J'ai pu observer des façons différentes de travailler des collègues donc ça m'a beaucoup apporté, même si je ne souhaite pas à d'autres de faire autant de remplacements. C'était très formateur. Je m'obligeais à connaître tous mes élèves en un mois. Le cours ne fonctionne pas de la même manière si on connaît bien leurs prénoms. L'élève se sent plus en adéquation avec le cours et le prof. On entre dans le vif du sujet très vite.

- Quelles sont tes méthodes pour rapidement poser un cadre dans une classe ?

Au point de vue de la gestion de classe ?

- Oui

Ici ça fait dix ans que je suis là, les élèves me connaissent bien. Euh je sais pas...Le b.a.-ba c'est quand les élèves arrivent dans le couloir je leur dis bonjour en les regardant. Faut que les élèves soient accueillis. Je m'adresse à ces élèves là, à cette classe là. Je les oblige pas à rester debout... car je trouve que ça ne sert pas à grand chose...

- Et en début d'année fais-tu quelque chose de particulier ? Ou quand tu étais en remplacement ?

C'est tellement automatique maintenant... Quand je parle tout le monde se tait. Un élève qui me parle ne me tourne pas le dos. Il y a un niveau sonore à maintenir dans une classe.

On travaille en îlots donc les élèves échangent mais on échange pas comme dans la cours. C'est une question de bon sens. Je n'ai pas beaucoup besoin de leur expliquer. On a de meilleurs résultats dans une classe calme.

- Quand la classe est inattentive et bruyante que fais-tu ?

Les échanges à la table ça fait partie du cours d'arts plastiques. C'est surtout repérer l'élève qui n'arrive pas à parler doucement, chuchoter. Qu'il prenne conscience qu'il est en train de gêner tout le monde. On lève le doigt, la parole se distribue mais on parle pas en même temps que tout le monde. J'élève jamais la voix. Si jamais ça ne va pas je me tais. Je ne suis pas une grande bavarde, je ne parle pas beaucoup dans mes cours. Au bout d'un moment les élèves ne nous écoutent plus...

Par exemple si je suis en train d'expliquer un cours et je m'arrête... et le silence va revenir tout de suite. Les questions ça ne vient qu'après. Ils ont l'habitude.

Par exemple en 6e j'explique, ça dure quelques minutes car sinon j'ai même pas dit trois mots qu'ils lèvent déjà la main. Ca non. J'explique puis après je prends toutes les questions. Après dans les classes plus difficiles ça m'est arrivé de noter les choses au tableau « *en premier on va faire ça, en deuxième on va faire ça* ». On verbalise et organise le cours. Ca c'est pour les élèves plus difficiles à cadrer. J'essaye de structurer. Je le fais par le cours d'arts plastiques, c'est imbriqué dans mon cours. Un cours, une séquence... Il y a des séquences qu'on prépare. D'une classe à l'autre ça ne fonctionne pas très bien. Pendant leur pratique ce que je leur ai donné à faire ne va pas suffisamment les mobiliser. S'ils s'intéressent, ils vont se taire tout seul. S'ils se concentrent le son va tomber tout seul. Quand le cours est intéressant, les élèves se taisent. Il faut bien organiser son cours et qu'il y ait du lien d'un cours à un autre. C'est toute une aventure sur une année.

- Pour toi il n'y a pas à proprement parlé une classe difficile ?

Il y a des classes plus difficiles que d'autres. C'est beaucoup au niveau du cours que j'adapte.

- Tu m'as dit qu'ils travaillaient en îlots. Que fais-tu quand tu vois qu'ils commencent trop à se disperser ?

Je passe les voir et essaye de les questionner sur leur travail. Déjà ils se taisent car ils sont contents que je m'intéresse à leur travail. Si l'élève continue, je reviens lui dire qu'il a ça et ça à faire et qu'il faut que ça se voit dans sa pratique.

- Peux-tu nous décrire une situation où ton autorité a été remise en cause en classe ?

Quand j'étais plus jeune oui. Avec l'âge c'est beaucoup plus facile.

Là c'est carrément...j'ai une élève qu'a pété un câble pendant un cours. C'était exceptionnel. Elle était en pleine crise de délire. J'étais toute jeune je ne savais pas comment faire. Je ne pouvais pas quitter le cours. J'ai essayé de calmer la personne. C'était quelqu'un qui avait des problèmes psychiques. Symboliquement, par rapport à l'autorité il y a quelque chose qu'elle a fait qui...était très dérangeant. On était dans un vieil établissement et il y avait une estrade avec un bureau. Elle est montée sur l'estrade et elle a pris ma place. Elle s'est assise sur ma chaise. Elle s'est assise là et a voulu faire le prof. Mais bon...tous les élèves ont compris et il se taisaient. J'ai pas du tout eu de problèmes d'autorité par rapport aux autres. Là c'est vraiment extrême.

Après il y a eu d'autres situations. Quand t'es remplaçante et qu'on te teste. Des élèves de 3e qui ne voulaient pas retirer leur casquette dans les couloirs et qui m'ont vite fait comprendre que j'avais intérêt à leur mettre des 17 et des 18 parce qu'en arts plastiques c'était ça qui se pratiquait à ce qu'ils disaient. Il était hors de question que je fasse la même chose et il a fallu que j'assoie mon autorité. C'était un rapport de force.

- Ils t'ont menacé ?

Non, mais ils avaient un comportement qui faisait que le cours était difficile à tenir. Ils parlaient, se levaient pendant le cours. Donc j'en ai parlé au PP (professeur principal), à la vie scolaire et j'ai mis des mots dans le carnet donc ils ont fini par comprendre à force.

- Tu parlais du rapport de force...

Oui là on sent. Eux ils me parlaient des notes mais ils n'avaient pas eu de cours comme moi je proposais. Moi je suis enseignante et je dois apprendre aux élèves. Donc euh...ça c'est pas négociable. J'ai dû leur faire comprendre que c'était mon métier.

- Comment tu as réussi à t'imposer ?

A long terme. Et l'adaptation de mes cours. On est là pour bousculer leur représentation en tant que remplaçante. Il faut bien doser pour que ce soit accessible aux élèves et que ce soit favorable à leur réussite. J'essaie d'intéresser mes élèves. C'est essentiel. S'il s'ennuient en cours je me remets en cause immédiatement. Après c'est moi...peut être que je mets la barre haute j'en sais rien.

- Pour toi, l'autorité est elle naturelle chez l'adulte ? Pourquoi ?

Je pense qu'il y a des adultes qui ont une autorité naturelle, oui. Je pense que je n'en suis pas trop dépourvue, ça m'a beaucoup aidé oui. Une personnalité. Je pense que les élèves ont besoin d'une personnalité devant eux. Peut être que dans la formation initiale il y a des manques. Il faut que la formation soit la plus complète possible. Quand on se forme on a pas le même vécu ni besoin des mêmes choses.

- Quelles sont tes méthodes pour te faire respecter dans une classe ?

Ne jamais élever la voix. Se déplacer dans la classe.

- Qu'attends-tu des élèves, quelle attitude par rapport à toi au sein de la classe ?

...Qu'ils soient créatifs, qu'ils aient du plaisir à être en cours. Qu'ils se lâchent, on est dans une discipline artistique. Qu'ils sortent de cours et qu'ils aient la banane.

- Et quelle attitude par rapport à toi ?

C'est difficile... J'ai du mal à me détacher du cours d'arts plastiques. Qu'ils soient contents de me voir. Difficile à avouer mais on est un peu là pour être aimé. Les élèves c'est quand même notre public donc on attend un bon retour. C'est un tout.

- Utilises-tu régulièrement des punitions et quels types (exclusion de cours, heure de retenue, etc.).

J'en utilise jamais. Un mot dans le carnet c'est tout. Ca peut m'arriver de mettre des retenues mais c'est rare.

- As-tu des alternatives ?

Je vais essayer de discuter. Les rares fois où j'ai fait revenir des élèves le mercredi aprem, il a dû mettre le paquet. J'aime pas punir. Très vite, je dis à l'élève qu'il y a le système des punitions mais que j'ai pas envie d'en arriver à ce stade là... Je suis très rarement confrontée à ça. Je pense que c'est aussi grâce à ma discipline. Ils aiment ma discipline.

Dans ma notation, j'ai une grille. Et ils sont évalués sur « se mettre au travail rapidement » donc ils l'ont intégré. C'est tout une attitude au travail. Ils savent, il faut se mobiliser. Ils me connaissent. La présence. Je suis assez réactive, je vais les réveiller rapidement. Je vais dire un truc pour rigoler. Je marque ma présence.

- Ca fonctionne bien l'humour avec les élèves ?

Oui ! Les classes avec qui on ne peut pas plaisanter c'est qu'il y a un problème.

- Dans la classe, as-tu constaté une amélioration du comportement des élèves visés par les punitions ?

Euh...oui quand même. Mais là c'est plus un travail d'équipe. On voit des élèves qui dans l'année changent avec la pression.

- Peux tu tenter de définir le mot autorité ?

Alors le respect, la présence en classe. Le contact humain, ouais. Quand l'élève sent vraiment qu'on fait attention à lui...qu'il n'est pas un numéro. L'autorité arrive très vite. Je dirais que c'est l'autorité naturelle. Ca n'est pas tout d'un coup parler plus fort et s'imposer. C'est faire respecter les choses. Comprendre ce qu'on peut discuter et ne pas discuter.

e) Entretien n°5

Carole, professeur-stagiaire de sciences et vie de la terre

- Bonjour, peux-tu nous rappeler ton nom et la matière que tu enseignes ici ?

Madame E et j'enseigne les sciences et vie de la terre.

- Depuis combien d'années tu travailles en tant qu'enseignante ?

C'est ma première année et je suis enseignante stagiaire.

- Depuis combien de temps tu travailles dans cet établissement ?

Depuis la rentrée.

- Quelles sont tes méthodes pour rapidement poser un cadre dans une classe ?

J'ai appris ça en échangeant avec tous mes collègues et camarades de l'ESPE. J'applique beaucoup de rituels en classe : j'attends que les élèves se rangent dans le couloir après la sonnerie. Je les fais rentrer par un ou deux et leur dis bonjour en les regardant bien dans les yeux avec un sourire. Pour moi c'est la base. Comme ça, ils rentrent en classe et savent que je les encadre. Après j'adapte mon niveau d'exigence en fonction du niveau. Je suis plus souple avec les 3e. Ensuite je les fais entrer en classe et je leur ai demandé depuis le début de l'année de rester debout parce que je trouve que c'est un bon moment où les élèves se posent après la récréation. Ils sont sensée faire le silence.

- C'est toi qui a pris cette initiative ou tu as vu que ça se faisait dans le collège ?

En fait j'ai demandé autour de moi, j'ai vu que ça se faisait. J'ai vu que ça se faisait dans le règlement intérieur donc je me suis dit pourquoi pas. C'est un moment qui est pour moi important.

- Est ce que au début, en tant que nouvelle enseignante tu as instauré des choses particulières ?

Oui la première séance j'ai commencé par me présenter. J'ai préféré ne pas leur dire que j'étais professeur stagiaire. Je pense que cela n'est pas utile et que ça pourrait leur mettre des doutes sur mes pratiques. Par contre j'ai commencé par parler par le comportement que je demandais en classe. J'ai demandé le respect des consignes de sécurité qui sont pour moi primordiales. Je voulais marquer qu'en science la place de l'erreur est importante en disant que le résultat des expériences n'était pas toujours celui attendu. Donc je voulais marquer qu'en science la place de l'erreur est importante. J'ai présenté le programme de l'année globalement. Ils m'ont posé des question sur des termes qu'ils ne comprenaient pas. J'ai essayé d'asseoir les bases des règles.

- Tu m'as dit que tu n'avais pas préféré leur préciser que tu étais stagiaire ? Selon toi, tu aurais été moi légitime auprès d'eux ?

Oui je pense que ça aurait pu...changer leur avis alors même qu'il n'y a pas forcément besoin.

- Avec ton statut de nouvelle enseignante, as tu senti que ça serait dur d'instaurer un cadre ?

En tant que jeune professeure je n'ai pas forcément senti que le cadre était particulièrement dur. Après je mets un bémol pour une classe en début d'année qui essayait vraiment de me tester...

- Quand la classe est inattentive et bruyante que fais-tu?

Alors souvent on travaille par groupe alors je rappelle aux « gardiens du calme » de bien faire leur boulot. Alors je croise les bras et j'attends. Et si ça ne marche pas je hausse le ton avec une voix grave pour que ça les étonne et rappeler que tout le monde s'écoute.

- Tu passes dans les groupes ?

Non je le dis d'une manière globale.

- Peux-tu nous décrire une situation où ton autorité a été remise en cause en classe ?

La seule fois où vraiment ça m'a remise en cause. C'est avec une classe de 3e où ils ont tendance à ne pas être respectueux.

- C'est-à-dire ?

Ils parlent quand je parle, ils ne respectent pas les consignes. J'entends des ricanements dans mon dos donc ça a été difficile. Donc j'en ai parlé avec le PP (professeur principal) et je suis allée dans des classes de collègues pour voir sur quoi reposait leur autorité.

- C'est toi qui les as sollicités ?

Oui car c'était des professeurs qui avaient une autorité naturelle assez facile avec les élèves. Je me suis aperçue que l'autorité ça n'est pas la sévérité mais pour moi c'est une ambiance qui se met en place ou pas au début de l'année. Je me suis aperçue que cet enseignant qui avait une autorité naturelle respectait beaucoup ses élèves et blaguait avec ceux qui n'étaient pas respectueux. Il essayait de reprendre ça sur le ton de la plaisanterie.

- Comment as-tu réagi et pourquoi ?

J'ai réagi en étant moins sévère et en étant plus cool. En étant plus proche d'eux. J'ai essayé d'aborder des situations qui leur parlaient et je leur ai dit en quoi étudier ma matière était important pour leur cursus scolaire. Après je pense qu'honnêtement ça n'est pas totalement réglé. Je sens qu'il y a des élèves qui me testent encore.

- Tu disais que certains élèves te testent : c'est-à-dire ?

Par exemple ils me répondent. Souvent je dis « premier avertissement », deuxième avertissement il y a une croix. Je n'hésite pas à faire un rapport d'incident si l'élève a été trop loin.

- Pour toi, l'autorité est elle naturelle chez l'adulte ? Pourquoi ?

Je pense que l'autorité elle s'acquiert mais il y a une base. En fait je pense que l'autorité ça vient comme une pièce de théâtre. Si quelqu'un ne sait pas s'exprimer à l'oral, il a déjà beaucoup de difficulté en tant qu'enseignant et pour avoir de l'autorité.

- Tu parlais de faire des blagues etc. ?

Par exemple je raconte une blague dans la séance, ça les fait rire et ça détend l'atmosphère. Ils se rendent compte que je ne suis pas quelqu'un pour leur mettre des sales notes. Je suis là aussi pour qu'on puisse partager un moment agréable tout en apprenant. Je pense que l'humour est un très grand pouvoir auprès des élèves.

- Quelles sont tes méthodes pour te faire respecter dans une classe ?

Les rituels que j'ai mis en place. Le fait d'être constant dans l'humeur, d'être proche d'eux sans trop l'être, c'est un juste milieu.

- Tu me parlais de l'humeur c'est-à-dire ?

Je pense qu'un prof qui un jour est tout joyeux et qui le lendemain n'est pas sympathique, les élèves ne vont plus savoir où est ce qu'ils sont. Je pense qu'il faut être constant dans le ton de voix, avoir un ton de voix dynamique et hausser le ton quand ça ne va pas, ça les étonne.

- Qu'attends tu des élèves, quelle attitude par rapport à toi au sein de la classe ?

J'attends un certain respect envers moi et le fait qu'ils me posent des questions, qu'ils s'interrogent et soient curieux de la matière.

- Le respect s'exprime comment ?

Le respect c'est quand un élève ou le prof parle pour donner des infos importantes ou pour poser des questions, tout le monde l'écoute. C'est du dialogue mais tout le monde s'écoute. Dès que je vois qu'il y a un manque de respect entre élèves je leur dis qu'il faut se respecter.

- Utilises-tu régulièrement des punitions et quels types (exclusion de cours, heure de retenue, etc.).

J'ai un avertissement oral puis je mets une croix dans le carnet.

Quand c'est trop régulier, par exemple je vois que dans la même séance, il a une croix dans le carnet et il continue, que ça a atteint un niveau que je ne pouvais pas supporter par exemple, une attitude irrespectueuse et je fais un rapport d'incident. Ce rapport je le laisse à la CPE (conseillère principale d'éducation) qui décide si elle met une heure de colle, deux heures... suivant toutes les remarques qu'elle a eu dans les rapports. Après, il m'est arrivé une fois de mettre une heure de colle car ils n'avaient pas une attitude conforme : ils ne respectaient pas les consignes de sécurité et ils avaient rendu un résultat très bâclé. C'était important, car durant cette heure je rappelais les consignes de sécurité.

- Dans la classe, as tu constaté une amélioration du comportement des élèves visés par les punitions ?

Oui complètement. J'ai un élève que j'ai dû une fois l'exclure de cours. Suite à ça j'ai participé à sa commission éducative qui lui faisait un avertissement général de son comportement dans le collège. Je lui ai dit que c'était important de respecter les règles de sécurité et d'écouter. Depuis ça, cet élève marche très bien en classe et pose beaucoup de questions.

- C'est la commission éducative qui l'a fait réfléchir ?

C'est l'envie d'être bien vu par ses professeurs. Il veut faire plaisir à ses professeurs.

- Peux tu tenter de définir le mot autorité ?

J'ai parlé beaucoup de respect. L'autorité ne va pas sans respect... C'est quelque chose autour du respect pour moi. Que les élèves respectent les consignes de sécurité et de la classe. C'est compliqué à définir... Cela ne doit pas seulement reposer sur le respect des consignes mais sur le respect de chacun. Les élèves doivent respecter le professeur et inversement.

Résumé

La question de l'autorité fait régulièrement surface au sein des débats sociétaux. Plus précisément, certains protestent contre la perte de l'autorité notamment à l'Ecole. Il est vrai qu'il existe certaines tensions, incompréhensions et perte de légitimité en son sein. Ces constats alarmants ont cristallisé la notion de crise de l'autorité à l'Ecole. Afin de déterminer les tenants et les aboutissants de cette crise, je me suis posée une question conduisant mes recherches théoriques et pratiques : comment l'enseignant parvient-il à dépasser le dualisme entre autorité et éducation auprès des adolescents et à instaurer une relation d'éducation en cas de gestion des conflits et situations difficiles ? Sans autorité, le lien éducatif perd de son sens et de son efficacité.

J'ai donc dans un premier temps effectué de longues recherches sur la notion d'autorité, ses fondements, sa contestation dans notre société et la sphère familiale. Ensuite, je me suis concentrée sur l'impact de la crise de l'autorité au sein de l'Ecole. L'enjeu était de déterminer comment les enseignants exercent la relation d'autorité dans un contexte parfois conflictuel. Pour ce faire, j'ai effectué des entretiens semi-directifs auprès des enseignants sur mon terrain d'enquête : un petit collègue de la périphérie nantaise. J'ai constaté qu'il existe de multiples façons d'exercer son autorité et de concevoir cette notion difficile. L'autorité s'instaure sur le long terme et n'est jamais pleinement acquise. L'enseignant doit continuellement renouveler ses méthodes d'apprentissage et sa pédagogie. L'instauration d'un lien, d'une discipline claire et d'une constance dans ses émotions et réactions face aux élèves sont autant d'atouts pour faire perdurer sereinement la relation d'autorité de l'enseignant.

Mots clés : Autorité - Education - Relation - Ecole - Enseignants

Summary

The question of authority is often in the center of societal issues. More precisely, some are protesting against loss of authority at school. It is true that there are tensions, incomprehension and question of legitimacy in educational facilities. In order to fully understand the ins and outs of this crisis, I asked myself questions conducting my practical and theatrical researches :

How does the teacher manage to overcome the dualism between authority and education with adolescents, and to instaurate an educational relationship in case of conflicts management and difficult situations ?

Without authority, the educational link lacks of his sense and his efficiency. In a first time, I did long researches about the notion of authority, its foundations and its contestation in our society and in the familial sphere.

After that, I focused on the impact of authority's crisis at school. The goal was to determine how teachers apply their authority in a context which can sometimes be conflictual. In order to do that, I did semi-directive interviews with the teacher on my field research : a little secondary school in the suburbs of Nantes. I observed that there is many different ways of exercising authority and different conceptions of that difficult concept.

The authority established on the long term and is never fully achieved. The teacher must constantly renew their learning methods and their pedagogy.

The establishment of a link, a clear discipline and a consistency in their emotions and reactions face to the students are many assets to perpetuate with serenity the educational relationship of authority of the teacher.

Key words : Authority - Education - Relationship - School - Teachers