



Mise en place d'une autorité éducative efficace : l'influence de la posture de lâcher-prise et de la pédagogie active

Thierry Valbuzzi

► To cite this version:

Thierry Valbuzzi. Mise en place d'une autorité éducative efficace : l'influence de la posture de lâcher-prise et de la pédagogie active. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02158715

HAL Id: dumas-02158715

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02158715>

Submitted on 18 Jun 2019

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



Université de Bordeaux- ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Second degré

Parcours Biotechnologies Santé Environnement

Mise en place d'une autorité éducative efficace

L'influence de la posture de lâcher-prise et de la pédagogie active

Mémoire présenté par VALBUZZI Thierry

Sous la direction de TANGUY Franck

Année universitaire : 2017-2018



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Mise en place d'une autorité éducative efficace

L'influence de la posture de lâcher-prise et de la pédagogie active

Résumé

La gestion de classe et la mise en place d'une autorité éducative efficace, notamment en début de carrière, sont difficiles. L'enseignant « débutant » a tendance à instaurer un climat de classe tendu en faisant la confusion entre autorité éducative et autoritarisme. Ce mémoire vise à comprendre comment mettre en place son autorité et ainsi établir un cadre propice aux apprentissages. Grâce à une enquête menée dans un lycée professionnel, auprès de 25 enseignants et de 76 élèves, nous avons pu identifier des pistes de réponses. Nous avons pu, dans un premier temps, corrélérer l'efficacité de la relation d'autorité à l'adoption d'une posture d'apparent lâcher-prise de la part de l'enseignant. Nous avons ensuite montré que l'utilisation de méthodes d'apprentissage actives ou pédagogie active facilite la relation d'autorité. Enfin, la dernière partie de notre étude met en évidence que la mise en place d'une autorité éducative efficace passe par une posture d'accompagnement et/ou de lâcher-prise de la part de l'enseignant, et cette relation d'autorité est d'autant plus efficace si ce dernier engage ses élèves dans une pédagogie active.

Mots-clés : autorité éducative, multi-agenda, postures enseignantes, pédagogie active.

Abstract

Classroom management and the establishment of an effective educational authority, especially at the beginning of a career, are difficult. The "beginner" teacher tends to create a tense classroom atmosphere by confusing educational authority with authoritarianism. This thesis aims to understand how to set up its authority and thus establish a framework conducive to learning. Thanks to a survey conducted in a technical college, with 25 teachers and 76 students, we were able to identify possible answers. At first, we were able to correlate the effectiveness of the authoritative relationship with the adoption of a position of apparent letting go by the teacher. We then showed that the use of active learning methods or active pedagogy facilitates the relationship of authority. Finally, the last part of our study highlights that the setting up of an effective educational authority goes through a position of accompaniment and / or letting go of the teacher, and this relationship of authority is even more effective if it engages its students in an active pedagogy.

Key words : educational authority, multi-agenda, teaching postures, active pedagogy.

Remerciements

Je remercie Monsieur Franck Tanguy, directeur de mémoire, pour sa contribution à l'élaboration de mon projet.

Je remercie Monsieur Daniel Cortes-Torrea pour son enseignement à l'ESPE durant ces deux années et ses conseils pour améliorer ma gestion de classe.

Je remercie mes collègues du lycée professionnel Émile Combes de Bègles pour leur participation à l'enquête et leur aide.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THÉORIQUE.....	3
1. LE CONCEPT D'AUTORITÉ.....	3
1.1. LA CONFUSION DU <i>POTESTAS</i> ET DE L' <i>AUCTORITAS</i>	3
1.2. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'AUTORITÉ.....	3
1.2.1. <i>La première caractéristique : l'influence libératrice.....</i>	<i>4</i>
1.2.2. <i>La deuxième caractéristique : l'autorité est une action indirecte</i>	<i>4</i>
1.2.3. <i>La troisième caractéristique : l'autorité est une influence temporaire.....</i>	<i>4</i>
1.2.4. <i>La quatrième caractéristique : l'autorité présuppose la reconnaissance</i>	<i>4</i>
1.3. L'ÉROSION DE L'AUTORITÉ	5
2. LES DIFFÉRENTES FORMES D'AUTORITÉ	6
2.1. L'AUTORITÉ AUTORITARISTE	6
2.2. L'AUTORITÉ ÉVACUÉE	6
2.3. L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE.....	7
3. LE CONCEPT DE MULTI-AGENDA	10
3.1. LES POSTURES D'ÉTAYAGE DE L'ENSEIGNANT	12
3.2. LES POSTURES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE	13
3.3. LA DYNAMIQUE DES POSTURES	14
4. LA PÉDAGOGIE ACTIVE.....	16
4.1. DÉFINITION	16
4.2. DIFFÉRENCE AVEC LA PÉDAGOGIE DITE « TRADITIONNELLE ».....	17
4.3. INTÉRÊT DE LA PÉDAGOGIE ACTIVE	18
PARTIE MÉTHODOLOGIQUE	20
1. MÉTHODOLOGIE	20
1.1. LES PARTICIPANTS	20
1.1.1. <i>Les enseignants.....</i>	<i>20</i>
1.1.2. <i>Les élèves.....</i>	<i>21</i>
1.2. LE DÉROULEMENT	21
1.2.1. <i>L'enquête auprès des enseignants.....</i>	<i>21</i>
1.2.2. <i>Le questionnaire élève.....</i>	<i>22</i>
1.3. LES MESURES	22
1.3.1. <i>La mesure de l'autorité éducative en lien avec les postures.....</i>	<i>23</i>
1.3.2. <i>La mesure de l'autorité éducative en lien avec la pédagogie active</i>	<i>24</i>

2.	RÉSULTATS.....	26
2.1.	L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE EN LIEN AVEC LES POSTURES ENSEIGNANTES	26
2.2.	L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE EN LIEN AVEC LA PÉDAGOGIE ACTIVE	28
2.3.	L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE EN LIEN AVEC LES POSTURES ENSEIGNANTES ET LE TYPE DE PÉDAGOGIE.....	29
3.	ANALYSE DES RÉSULTATS.....	30
3.1.	CORRÉLATION ENTRE AUTORITÉ ÉDUCATIVE ET POSTURE DE LÂCHER-PRISE	30
3.2.	CORRÉLATION ENTRE AUTORITÉ ÉDUCATIVE ET PÉDAGOGIE ACTIVE	30
3.3.	CORRÉLATION ENTRE AUTORITÉ ÉDUCATIVE, POSTURE DE LÂCHER-PRISE ET PÉDAGOGIE ACTIVE.....	30
4.	DISCUSSION	31
	CONCLUSION.....	33
	ANNEXE 1 : ENQUÊTE UTILISÉE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS	34
	ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE UTILISÉ AUPRÈS DES ÉLÈVES.....	38
	BIBLIOGRAPHIE	40

Figures

FIGURE 1: LA RELATION D'AUTORITÉ ÉDUCATIVE, ADAPTÉ DE (ROBBES, 2006).	8
FIGURE 2: LE MULTI-AGENDA DE PRÉOCCUPATIONS ENCHÂSSÉES DE L'ENSEIGNANT, ADAPTÉ DE (BUCHETON & SOULÉ, 2009).	10
FIGURE 3: LA DYNAMIQUE DES POSTURES, ADAPTÉ DE (BUCHETON & SOULÉ, 2009).	15
FIGURE 4: LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE, ADAPTÉ DE (HOUSSAYE, 1992).	17
FIGURE 5: RÉPARTITION DES 25 ENSEIGNANTS AYANT PARTICIPÉ AU QUESTIONNAIRE SELON LEUR ANCIENNETÉ DANS L'ENSEIGNEMENT.	20
FIGURE 6: RÉPARTITION DES POSTURES ENSEIGNANTES UTILISÉES EN CLASSE. ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DE 25 ENSEIGNANTS.	26

Tableaux

TABEAU 1: RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE SEXE ET GROUPE CLASSE.	21
TABEAU 2: EXEMPLE DE RÉSULTAT LORS DE LA MESURE DE LA VD (AUTORITÉ ÉDUCATIVE) EN FONCTION DE LA VI ₁ (POSTURES ENSEIGNANTE).	23
TABEAU 3: EXEMPLE DE RÉSULTAT LORS DE LA MESURE DE LA VD (AUTORITÉ ÉDUCATIVE) EN FONCTION DE LA VI ₂ (PÉDAGOGIE ACTIVE).	24
TABEAU 4 : TABLEAU DES RÉSULTATS ATTENDUS APRÈS CROISEMENT DES MESURES VDxVI ₁ ET VDxVI ₂	25
TABEAU 5: TABLEAU DE RÉSULTAT DE LA MESURE DES INDICATEURS DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE EN FONCTION DES DIFFÉRENTES POSTURES ENSEIGNANTES.	27
TABEAU 6 : TABLEAU DE RÉSULTAT DE LA MESURE DES INDICATEURS DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE EN FONCTION D'UNE PÉDAGOGIE ACTIVE OU D'UNE PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE.	28
TABEAU 7 : TABLEAU DE RÉSULTAT DE L'ANALYSE CROISÉE DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE EN FONCTION DES DIFFÉRENTES POSTURES ENSEIGNANTES ET EN FONCTION DU TYPE DE PÉDAGOGIE (ACTIVE OU TRADITIONNELLE).	29

Introduction

Dans le cadre de ma formation au métier de l'enseignement, je suis affecté depuis la rentrée 2017 dans le lycée professionnel Émile Combes à Bègles. Sur un service de neuf heures hebdomadaires, je suis en charge d'enseigner la matière professionnelle PSE « Prévention-Santé-Environnement » à huit classes différentes. Lors de mes premières séances, je me suis retrouvé face à des classes difficiles. Pour la plupart, les élèves n'ont pas choisi la filière où ils se trouvent et considèrent en plus l'enseignement de PSE comme une discipline mineure. J'ai donc passé énormément de temps à faire de la gestion de classe et essayé d'instaurer un climat propice aux apprentissages. Mes séances étaient donc constamment interrompues par des rappels à l'ordre, des médiations de conflits ou des injonctions de mise au travail et ce au détriment du groupe. Je me suis donc posé la question : comment instaurer un climat de classe propice aux apprentissages ? Or la première idée qui m'est parvenue est de mettre en place une autorité éducative qui pourrait favoriser le travail en classe et les apprentissages des élèves. Une deuxième question s'est alors posée à moi : comment, en tant qu'enseignant novice, mettre en place mon autorité face à des classes « difficiles » ?

Les recherches sur le sujet indiquent que la gestion de classe représente la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière ainsi que leur principale source de difficultés (Chouinard, 1999)¹. Logiquement, la question que nous nous posons en début de carrière concerne la mise en place de notre autorité éducative afin de réinstaurer un cadre propice aux apprentissages. Or la recherche précise l'idée d'autorité éducative et fait la distinction entre deux formes d'autorités : *potestas* et *auctoritas* (Prairat, 2012)². La *potestas* est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. Cette autorité est définie comme le pouvoir légal accordé par les instances supérieures de la société et associée à la contrainte. L'enseignant est investi d'une *potestas*, c'est-à-dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa tâche d'enseignement, il a notamment le droit de sanctionner un élève si le besoin s'en fait sentir. L'autre forme de l'autorité est basée sur l'influence : l'*auctoritas*. L'autorité, au sens d'*auctoritas* est l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte. Cette dernière est donc celle qui pourrait répondre le mieux aux difficultés que rencontrent les enseignants dans la gestion de leurs classes. Il est donc nécessaire de se libérer de cette forme

¹ Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

² Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, (71).

d'autorité que l'on nomme *potestas* qui génère l'obéissance par la contrainte. Nous pouvons maintenant nous poser la question comment modifier notre enseignement pour se libérer de cette forme d'autoritarisme ? La recherche identifie six postures de l'enseignant et cinq postures de l'élève traduisant l'engagement de ceux-ci dans les tâches (Bucheton & Soulé, 2009)³. La dynamique des postures de l'enseignant et la dynamique des postures des élèves est une dynamique partagée. La posture de contrôle, qui caractérise le plus les jeunes enseignants devant la difficulté, a pour conséquence d'enfermer les élèves dans une posture scolaire voire même de refus. Alors qu'une posture de lâcher-prise de la part de l'enseignant, favorisera une posture réflexive de la part des élèves.

Ce mémoire de recherche vise à comprendre comment la dynamique des postures de l'enseignant peut permettre la mise en place d'une autorité éducative efficace afin d'instaurer un cadre propice aux apprentissages. Nous posons donc les hypothèses théoriques (HT) suivantes :

- L'autorité éducative se construit sur les variations de postures de l'enseignant (HT1).
- L'autorité éducative se construit sur la base d'une pédagogie active (HT2).
- L'autorité éducative se construit sur les variations de postures de l'enseignant et ce d'autant plus si ce dernier engage ses élèves dans des pédagogies actives (HT3).

Ce mémoire s'articulera autour de deux grandes parties. Dans une première partie théorique nous nous intéresserons à la notion d'autorité pour pouvoir définir l'autorité éducative. Nous verrons ensuite le concept du multi-agenda avec les différentes postures de l'enseignant et la dynamique qu'il existe entre ces postures et les postures d'apprentissage des élèves. Enfin, nous aborderons la notion de pédagogie active en décrivant quelles sont les différences avec une pédagogie dite « traditionnelle » et quels en sont les avantages. Dans une seconde partie, une approche méthodologique sera utilisée afin d'étudier l'influence de la dynamique des postures dans la mise en place d'une autorité éducative efficace pour établir un cadre propice aux apprentissages. Pour cela, nous allons tester dans un premier temps le lien entre autorité éducative (VD) et changement de posture enseignante (VI₁) par une enquête réalisée auprès d'une cohorte d'enseignants. Le lien entre autorité éducative (VD) et pédagogie active (VI₂) sera ensuite examiné par un questionnaire adressé aux élèves.

³ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.

PARTIE THÉORIQUE

Que ce soit dans le contexte de l'éducation ou dans le contexte social, l'autorité pose aujourd'hui question et est l'objet de nombreux ouvrages. Or l'autorité est un concept complexe autant dans les différentes formes qu'elle peut revêtir que dans la manière de la construire et de l'exercer. Il est donc nécessaire de faire un état des lieux concernant le concept de l'autorité éducative en s'intéressant à la littérature spécialisée.

1. Le concept d'autorité

1.1. La confusion du *potestas* et de l'*auctoritas*

Dans un premier temps nous devons préciser l'idée d'autorité éducative. Prairat⁴ part de la racine latine et fait la distinction entre deux formes d'autorités : *potestas* et *auctoritas*. La *potestas* est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. Il définit cette autorité comme le pouvoir légal accordé par les instances supérieures de la société et associée à la contrainte. Pour l'auteur, l'enseignant est investi d'une *potestas* c'est-à-dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa tâche d'enseignement, il a notamment le droit de punir l'élève si le besoin s'en fait sentir. L'autre forme de l'autorité est basée sur l'influence : l'*auctoritas*. L'autorité, au sens d'*auctoritas* est l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte. Selon Prairat, ces deux formes d'autorité ne s'impliquent pas forcément dans le sens où l'on peut avoir de l'influence sans avoir de statut et inversement ; mais elles ne s'excluent pas nécessairement car l'on peut avoir l'autorité et faire autorité.

1.2. Les caractéristiques de l'autorité

Nous allons maintenant nous intéresser aux caractéristiques de la relation d'autorité éducative. Pour que l'éducation ne soit pas un simple conditionnement, il faut que l'autorité participe à un travail de compréhension de l'élève défini comme une relation d'autorisation. La relation d'autorité qu'il existe entre les apprenants et l'enseignant peut être décrite selon quatre caractéristiques (Praitat, 2012)⁴.

⁴ Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, (71).

1.2.1. La première caractéristique : l'influence libératrice

Le mot « autorité » vient du latin *auctor* (l'auteur) qui est lui-même dérivé du verbe *augere* (augmenter) : l'autorité fait croître, grandir. Comme l'écrit justement Guillot : « elle a pour fonction première d'autoriser : autoriser à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer » (Guillot, 2006)⁵. En ce sens, pour l'auteur, l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie, elle en est la condition de possibilité.

1.2.2. La deuxième caractéristique : l'autorité est une action indirecte

Toujours selon Prairat⁶, l'autorité n'est pas « une action sur » mais une activité qui vise à susciter, en l'autre une activité. Dans cette relation d'autorité, l'auteur écrit : « elle n'est pas une volonté qui s'oppose et s'impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une volonté naissante pour l'aider à vouloir ».

1.2.3. La troisième caractéristique : l'autorité est une influence temporaire

L'auteur distingue ici deux influences : l'influence manipulatrice qui ne cesse de réaffirmer la relation d'asymétrie pour se perpétuer et l'influence éducative qui travaille à sa propre éclipse, on est le professeur d'autrui qu'un temps.

1.2.4. La quatrième caractéristique : l'autorité présuppose la reconnaissance

Selon Arendt : « l'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » (Arendt, 1972)⁷. L'autorité n'a pas son fondement dans un acte de soumission ou d'abandon mais, tout au contraire, dans un acte de reconnaissance. Obéir aux recommandations de son médecin n'est pas un acte de soumission mais une reconnaissance de ses compétences et donc de son autorité.

⁵ Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation : sortir de la crise*. ESF éd..

⁶ Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, (71).

⁷ Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité. *La crise de la culture* (p. 140). Paris: Gallimard.

1.3. L'érosion de l'autorité

De l'avis de tous, il existe une contestation de l'autorité dans l'éducation. Cependant peut-on parler de crise ou d'érosion ? Le terme le plus souvent utilisé est la crise, or l'idée de crise implique une situation aigüe, un point de cristallisation, ayant souvent des conséquences durables. Selon Prairat⁸, il convient plus de parler d'érosion. Le terme d'érosion enferme l'idée d'une dégradation qui est aussi une transformation. Il introduit de surcroît une temporalité plus lente et implique une dimension d'évolution des rapports d'autorité dans le champ de l'éducation. L'auteur propose ici trois lectures pour comprendre l'érosion de l'autorité éducative : une lecture sociologique, une lecture philosophique et enfin une lecture anthropologique.

Tout d'abord d'un point de vue sociologique, l'affaiblissement de l'autorité des maîtres est une conséquence de la perte de crédit que connaît l'institution scolaire comme instance de promotion. L'école ne remplit plus son rôle de promesse d'emploi et cela crée un décalage entre les contraintes (ce qui est exigé) et ce que les élèves peuvent espérer en termes socio-professionnels.

D'un point de vue philosophique, l'affaiblissement de l'autorité serait dû à l'insertion des valeurs démocratiques (liberté et égalité) au sein de l'école et de la famille, appelé sphère pré-politique par l'auteur. L'école moderne vise à faire advenir un sujet responsable qui saura s'orienter au sein d'une communauté d'égaux, se faisant avec un effacement des rapports d'altérité mais également avec un affaiblissement des relations d'autorité.

Enfin d'un point de vue anthropologique, l'érosion de l'autorité est liée à l'importance qu'a pris le présent dans les sociétés postmodernes. D'après l'auteur, l'omniprésence du présent nuit à l'autorité car si l'espace est la matrice du pouvoir, le temps est celle de l'autorité. L'éducateur fait autorité parce qu'il vient de plus loin, il fait autorité grâce à son expérience, sa supériorité d'âge, son intelligence et sa sagesse. Or, nous sommes maintenant coincés entre un passé qui ne nous parle guère et un avenir vidé des grandes espérances. Le présent devient donc l'ultime référence et l'auteur parle d'un effacement de la culture des pères et des mères devant le culte des pairs et l'imitation.

⁸ Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, (71).

2. Les différentes formes d'autorité

Le pédagogue Robbes a différencié trois conceptions de l'autorité, donc trois façons de l'exercer que nous nommons « autorité autoritariste », « autorité évacuée » et « autorité éducative » (Robbes, 2006)⁹. Ces trois manières de penser l'autorité coexistent actuellement et s'imbriquent. Nous allons maintenant nous attacher à définir ces trois conceptions de l'autorité.

2.1. L'autorité autoritariste

C'est à l'autorité autoritariste que les hommes politiques, les médias et l'opinion publique font majoritairement référence lorsqu'ils emploient communément le terme « autorité ». Autrement dit, la conception autoritariste est l'autorité dans son sens commun. Le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute puissance. Car la volonté s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation. En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet. L'autorité autoritariste a recours à différents moyens : usage de la force physique, pressions psychologiques diverses exercées sur l'individu qui jouent sur la séduction (autorité dite « charismatique »), sur la culpabilisation et le chantage à l'amour en réactivant l'angoisse d'abandon du sujet, manipulations exercées sur le groupe.

2.2. L'autorité évacuée

L'autorité évacuée est plutôt l'inverse de l'autorité autoritariste. En effet, elle se caractérise par l'absence de cadre, de limite, et d'une certaine peur du conflit. Parents, enseignants et éducateurs parviennent de plus en plus difficilement à poser des limites aux enfants et aux jeunes, par exemple en prononçant au moment opportun un « non » contenant et structurant, nécessaire pour aider à grandir. Ainsi, les frontières entre adultes et enfants se brouillent. Les adultes n'assument plus l'asymétrie inhérente à leur position générationnelle. Les places respectives peuvent même s'inverser, lorsque l'enfant « chef de la famille » a le

⁹ Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*.

dernier mot (Marcelli, 2015)¹⁰. Il en résulte dans le milieu scolaire des adultes ne sachant plus se positionner dans une relation adulte / enfant et qui sont confrontés à de jeunes adultes qui sont hostiles à l'effort et à la contrainte de l'apprentissage. L'enseignant exerçant une autorité évacuée ne légitime plus l'autoritarisme, mais ne cherche plus à adopter un positionnement dans sa relation avec les élèves. Il en résulte donc un déficit d'autorité qui se caractérise par l'absence d'intervention d'un enseignant en cas de conflit, ou encore par le refus de mettre en place une situation d'apprentissage pour éviter un conflit. Il semble donc que l'autorité évacuée est en tout point différente de l'autorité autoritariste, et pourtant ces deux formes d'autorité se rejoignent par l'indifférence du professeur envers la relation pédagogique avec l'élève (Robbes & Cifali, 2016)¹¹.

Nous nous retrouvons donc face à deux conceptions de l'autorité des enseignants, l'une jugée excessive et l'autre absente. Ainsi l'autorité éducative émerge comme une réponse complexe mais indispensable.

2.3. L'autorité éducative

L'autorité éducative se définit selon une nouvelle logique qui dépasse l'alternative proposée à l'enseignant : l'autorité autoritariste ou l'autorité évacuée, toutes deux sources d'impasse. L'enjeu de l'autorité éducative consiste à maintenir la relation d'éducation sans soumettre l'apprenant mais sans pour autant le laisser chercher seul ses propres limites. L'autorité éducative prend des sens différents selon l'auxiliaire qui l'introduit. Ainsi, faire autorité (l'autorité de capacité et de compétence) peut se dire d'un scientifique ou d'un expert, être ou représenter l'autorité (la *potestas* ou l'autorité légale, statutaire) renvoie à l'institution et au politique et enfin avoir de l'autorité (l'autorité de l'auteur *-auctor* qui s'autorise et fait grandir l'autre *-augere*) évoque le charisme personnel (Robbes, 2016)¹².

Du point de vue des modalités d'action de l'enseignant, Robbes propose le schéma suivant pour signifier que ces trois significations doivent être travaillées ensemble. Chacun perçoit bien aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'affirmer sa position statutaire (« je suis l'enseignant ») pour que les élèves reconnaissent l'influence du professeur et lui obéissent.

¹⁰ Marcelli, D. (2015). *L'enfant, chef de la famille : l'autorité de l'infantile*. Albin Michel.

¹¹ Robbes, B., & Cifali, M. (2016). *L'autorité enseignante: approche clinique*. Champ social éditions.

¹² Robbes, B. (2016). *L'autorité éducative dans la classe: douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF Sciences Humaines.

L'autorité n'est jamais acquise une fois pour toutes. Elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire :

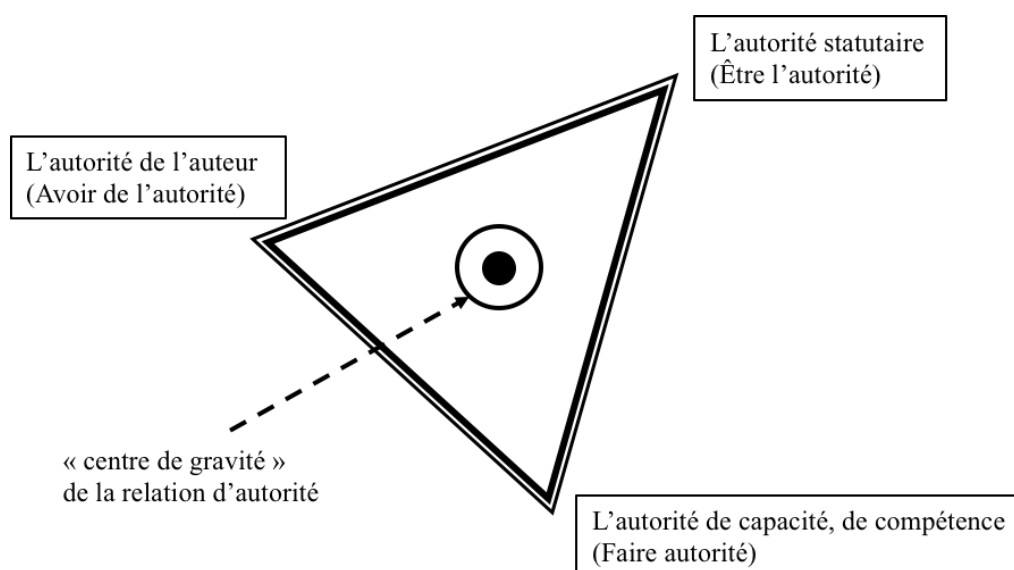


Figure 1: La relation d'autorité éducative, adapté de (Robbes, 2006)¹³.

Premier sens, l'autorité statutaire (*potestas*) est le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé. La dimension statutaire de l'autorité à l'école est à la fois générationnelle et institutionnelle. Cette autorité implique une asymétrie d'une part inhérente au statut qui assure l'indispensable distinction des fonctions et des places : enseignant/élève ; et d'autre part une asymétrie générationnelle qui assure la distinction adulte/enfant posant les fondements de possibilité d'une éducation. Cette autorité, explique Robbes¹³, est non négociable mais non suffisante, elle ne suffit pas à elle seule à garantir l'exercice d'une autorité effective. Selon l'auteur, si le porteur d'autorité en reste à cette signification, il court le risque d'un raidissement inopérant de sa position statutaire, qui peut basculer vers la force, donc le pouvoir, entraînant une violence réactionnelle de la part des élèves.

Deuxième sens, l'autorité de l'auteur qui s'autorise et augmente l'autre, le fait grandir. Contrairement à ce que l'on peut penser, pour Robbes¹³, il n'y a rien de naturel dans cette autorité là : c'est par des actes posés tout au long d'une vie que le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut, reconnu par la mise en œuvre de savoirs qu'il continue à développer. Cette forme d'autorité nécessite donc une confiance suffisante en soi ainsi que de la bienveillance pour amener l'autre à devenir auteur lui-même. Il faut donc savoir prendre le

¹³ Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*.

temps et être capable de prendre de la distance pour laisser l'apprenant devenir l'auteur de son apprentissage.

Enfin, le troisième sens, l'autorité de capacité et de compétence. Selon Robbes¹⁴, cette dernière forme d'autorité n'est pas « naturelle » mais résulte d'une construction de savoirs dans l'action mobilisés par l'enseignant dans sa pratique de l'autorité en classe. Le « faire » autorité passe donc par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en termes de dispositifs didactiques et pédagogiques et les savoirs en termes de communication. Ainsi, l'enseignant disposant de savoirs qu'il met en action à l'aide de dispositifs didactiques et pédagogiques, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'apprenant reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance de cette influence. De plus, la communication dans toutes ces dimensions (verbale et non verbale : regard, gestuelle...) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité.

L'autorité éducative se définit donc comme une relation réfléchie qui s'acquiert, se développe se construit en situation, dans un réglage constant et précaire entre l'autorité statutaire, l'autorité de l'auteur et l'autorité de compétence. Le centre de gravité de ces trois formes d'autorité (*Figure 1*) est défini comme la relation d'autorité que l'enseignant instaure avec ces élèves. Cette relation, de fait car elle implique une interaction entre deux individus, est une relation asymétrique dans la mesure où son détenteur cherche à influencer l'autre considéré comme sujet tout en recherchant le respect de celui-ci. Ce phénomène de relation d'autorité est donc fortement lié à la communication verbale et non verbale de l'enseignant dans sa classe, ou ce que la littérature nomme « les postures de l'enseignant » que nous allons détailler dans la partie suivante.

¹⁴ Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*.

3. Le concept de multi-agenda

Le multi-agenda est un outil pour appréhender le travail enseignant dans sa complexité. Effectivement l'activité de l'enseignant consiste à mettre en travail un ensemble complexe de préoccupations (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006)¹⁵ :

1. Piloter et organiser l'avancée de la leçon ;
2. Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ;
3. Tisser le sens de ce qui se passe ;
4. Étayer le travail en cours ;
5. Tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit.

Bucheton fait le postulat que ces cinq préoccupations sont les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences (Bucheton & Soulé, 2009)¹⁶. Ces cinq préoccupations, présentées dans la figure 2 ne sont jamais isolées.

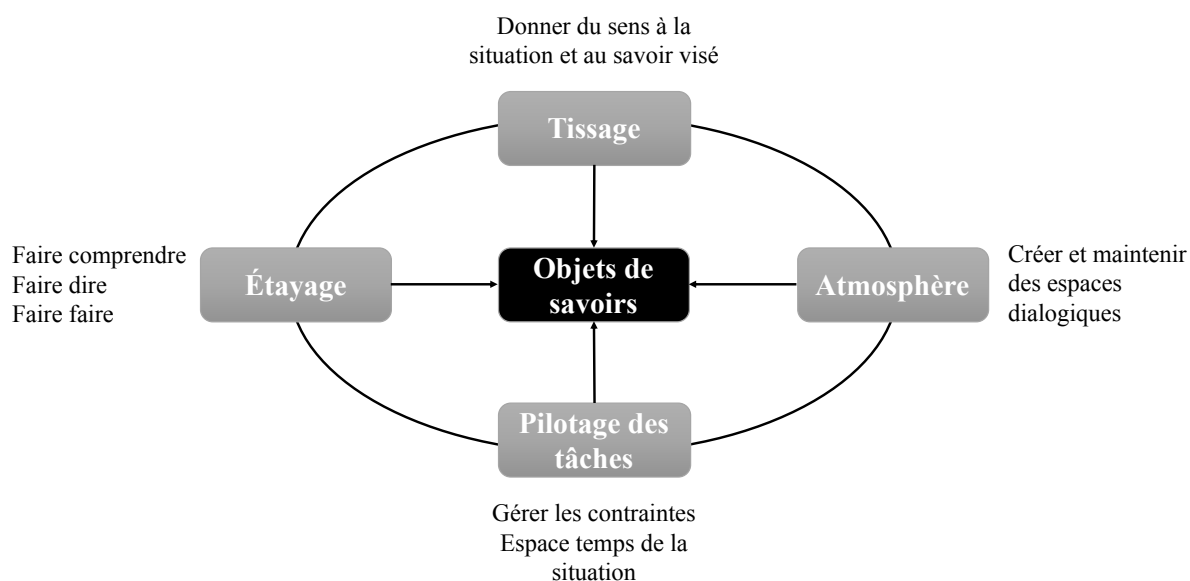


Figure 2: Le multi-agenda de préoccupations enchâssées de l'enseignant, adapté de (Bucheton & Soulé, 2009)¹⁶.

¹⁵ Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.

¹⁶ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.

L'articulation des quatre premières préoccupations (en gris sur le schéma), de nature plutôt interactionnelle, se fait toujours en relation avec la cinquième, centrale (en noir), la construction des savoirs et des compétences qui est la préoccupation centrale. Elle demande des gestes didactiques très précis, adaptés au niveau d'enseignement, comme à l'hétérogénéité de la classe.

Le maintien d'une certaine atmosphère passe par une multitude de gestes, sourires, déplacements, plaisanteries, interpellations ou regards. L'enseignant essaie de créer et de maintenir des espaces dialogiques oraux ou silencieux, un climat cognitif et relationnel propice aux apprentissages.

Le pilotage touche à l'organisation et à la cohérence de la séance. Il s'agit de gérer conjointement les diverses contraintes relatives au temps (succession des activités prévues, programme, évaluations...) avec celles relatives à l'espace et au matériel (disposition des tables, affichage, matériel pédagogique...). Le pilotage demande des ajustements très variables selon le type de dispositif (travail en groupes, en binômes...) et fait partie des préoccupations premières des enseignants débutants (Chouinard, 1999)¹⁷.

Le tissage est une préoccupation assez peu présente chez les novices comme chez les enseignants plus expérimentés et représente seulement 4% de leurs gestes professionnels (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié, & Laux, 2015)¹⁸. Les gestes de tissage traduisent le souci de relier l'avant et l'après de la tâche, le dedans et le dehors de la classe, permettant de faire du lien avec ce qui a été appris à l'école et l'expérience personnelle.

L'étayage permet d'aider l'élève à dire et à faire sans faire à sa place. Il s'agit d'une préoccupation majeure qui s'actualise en diverses postures. L'étayage manifeste le souci de l'autre, l'empathie nécessaire pour l'accompagner dans son parcours d'apprentissage. Ce souci d'étayage oblige l'enseignant à ajuster et à réorganiser l'ensemble de ses préoccupations : modifier l'exercice prévu, prendre du temps pour revenir sur une notion, nommer et en même temps maintenir l'engagement des élèves par toutes sortes de tissages, d'encouragements et parfois de menaces (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié, & Laux, 2015)¹⁸.

¹⁷ Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

¹⁸ Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, (1), 65-77.

La question du savoir à construire, qui fait partie de la préoccupation centrale des enseignants (*Figure 2*), est une question essentielle pour déterminer la nature de l'étayage apporté par l'enseignant. Cet étayage prendra la forme de diverses postures selon les situations.

3.1. Les postures d'étayage de l'enseignant

Une posture se définit comme une manière langagière et cognitive de s'emparer d'une tâche. Elle est une configuration de gestes pré-construits qu'un sujet convoque en réponse à une situation et s'actualise selon la tâche. Ainsi les sujets disposent de plusieurs postures pour négocier les tâches (Bucheton & Soulé, 2009)¹⁹. Cinq grands types de postures ont pu être identifiés : le contrôle, l'accompagnement, le lâcher-prise, l'enseignement et le magicien.

La posture de contrôle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. L'enseignant vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige. L'atmosphère est tendue et hiérarchique et le tissage est assez faible. Les savoirs sont travaillés dans des tâches qui se succèdent sans commentaire. Les élèves sont dans le « faire » plus que dans le « penser sur ». Ils peuvent avoir tout fait sans comprendre ce qu'ils sont en train d'apprendre. Cette posture, « magistrale », souvent peu efficiente, provoque beaucoup de décrochages chez les élèves. C'est celle que certains enseignants novices privilégient. Il existe une variante de la posture de contrôle, la posture de sur-étayage ou de contre-étayage, où l'enseignant, pour avancer plus vite si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève

La posture d'accompagnement où l'enseignant apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'enseignant pointe les difficultés, oriente vers les ressources disponibles, laisse du temps pour la réflexion et la discussion, évite d'évaluer en « juste », « faux » mais préfère les « peut-être », « continue d'explorer ». L'atmosphère est détendue, collaborative, le pilotage tranquille, le tissage multidirectionnel. Cette posture est la plus difficile pour les enseignants novices dans l'impatience de tout expliquer, l'enseignant se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. Ils ne supportent ni le silence des élèves en train de penser, ni le bruit des échanges entre eux.

¹⁹ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.

La posture d'apparent lâcher-prise durant laquelle les élèves sont en autonomie. C'est une posture de confiance. L'enseignant n'intervient pas. Les tâches sont à la portée des élèves, les gestes ou ressources pour les accomplir leur sont connus. Un tutorat entre pairs peut aussi se mettre en place. Les savoirs, là aussi, sont dans le faire (fichiers, exercices, résolution de problèmes déjà rencontrés). Cette posture est, elle aussi, assez difficilement mise en place par les enseignants débutants.

La posture d'enseignement, même si toutes les postures contribuent à l'enseignement, correspond au moment précis de conceptualisation où l'enseignant formule, structure les savoirs, les norme, en fait éventuellement la démonstration. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul, la difficulté pour lui est de saisir le moment opportun, cela demande une atmosphère très concentrée et attentive. Le tissage prend la forme du retour sur les tâches que les élèves viennent d'accomplir et peut se faire par questionnement : « Qu'est-ce qu'on vient de comprendre, d'apprendre ? », « Comment y est-on arrivé ? », « À quoi cela va-t-il servir ? », « Quel problème a-t-on cherché à résoudre ? ».

Enfin, la posture du magicien, sorte de théâtralisation des situations. Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

Toutes ces postures ne se valent pas, mais toutes sont nécessaires aux moments opportuns. L'enseignant expérimenté est celui qui sait circuler sur l'ensemble d'entre elles. Il est obligé de s'ajuster, de composer avec l'activité des élèves. Agir dans la classe avec efficience nécessite d'optimiser l'ensemble de ces postures.

3.2. Les postures d'apprentissage de l'élève

Les élèves manifestent eux aussi, selon les moments, des formes diverses d'engagement dans la tâche que l'on nomme les postures d'apprentissage. Un jeu possible de cinq postures a ainsi pu être identifié chez les élèves traduisant les grandes caractéristiques de leur engagement (Bucheton & Soulé, 2009)²⁰.

La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.

²⁰ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.

La posture ludique-créative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.

La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.

La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.

La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes de l'enseignant.

Comme pour les postures des enseignants, les élèves circulent tous dans plusieurs postures d'étude. Ces postures ont toutes deux versants : un versant positif et un versant contre-productif. Par exemple, sans posture première, il n'y a pas d'engagement rapide dans la tâche. Pour penser, il faut parfois d'abord essayer, brouillonner.    l'opposé, à trop secondariser, analyser, il n'y a parfois plus d'invention possible dans l'action.

3.3. La dynamique des postures

Il existe entre les postures d'apprentissage des élèves et les postures d'étayage de l'enseignant une interdépendance forte (Bucheton & Sou  l  , 2009)²¹. L'ajustement des postures se fait à partir d'indicateurs perçus dans la dynamique de la situation : (b  aillements de plus en plus fréquents, réponses inexactes, demandes d'aller aux toilettes, dépassement du temps prévu, agitation dans la classe ou au contraire silence pesant...). Comme on change de braquet en vélo pour gravir une côte ou la redescendre, l'enseignant change de système d'étayage pour s'adapter à l'avancée de la leçon, aux difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation. De la même façon, de leur côté, les élèves changent de posture en fonction de leur vécu, perçu de la difficulté pour eux de la tâche, en fonction aussi de la manière dont l'enseignant conduit le travail commun. Eux aussi se construisent pendant la leçon une représentation dynamique, plus ou moins proche de la réalité, de ce qu'ils peuvent ou veulent faire. Ainsi cette interdépendance des postures en lien avec la tâche et passant par le langage peut être résumée de la façon suivante :

²¹ Bucheton, D., & Sou  l  , Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *  ducation & didactique*, 3(3), 29-48.

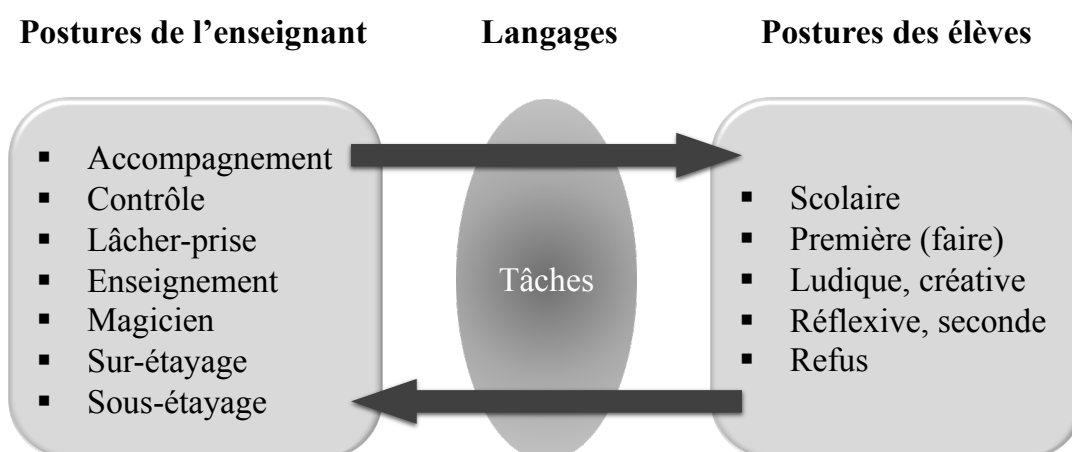


Figure 3: La dynamique des postures, adapté de (Bucheton & Soulé, 2009)²².

Bucheton va plus loin dans son analyse et émet l'hypothèse d'un effet maître/effet élève où la posture de l'enseignant peut fortement influencer sur la posture d'apprentissage de l'apprenant. Selon Bucheton, un enseignant qui sera massivement dans une posture de contrôle aura en retour des élèves qui seront dans des postures première, scolaire voire même de refus. À l'inverse, un enseignant qui sera dans des postures de lâcher-prise ou d'accompagnement permettra aux apprenants d'adopter des postures réflexive et créative abandonnant la posture de refus. C'est pourquoi la dynamique des postures de l'enseignant et des postures de l'élève est une dynamique partagée.

Comme nous avons pu le voir précédemment, les postures qui favorisent le plus un vrai travail réflexif de la part de l'élève et donc un apprentissage efficace, sont les postures de lâcher-prise et d'accompagnement de la part de l'enseignant. Or ces postures ne sont pas compatibles avec une pédagogie dite « traditionnelle ». Il est donc nécessaire pour l'enseignant de mettre en place une pédagogie permettant l'utilisation de ces postures : la pédagogie active.

²² Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.

4. La pédagogie active

4.1. Définition

Les méthodes d'apprentissage actives ou pédagogie active ont en commun de placer les apprenants au centre du processus d'apprentissage, de les rendre acteurs de leur apprentissage. Dans un désir de rompre avec l'enseignement traditionnel et la relation de contrainte qui le caractérise, la pédagogie active tient essentiellement compte des problèmes que les apprenants ont à résoudre dans leur vie de tous les jours, de leurs besoins premiers, de leur motivations naturelles et spontanées (Raynal & Rieunier, 2003)²³. Ce type de pédagogie part du principe que c'est en faisant que l'on apprend, à l'inverse de la pédagogie traditionnelle qui part de la théorie pour aller vers la pratique. Elle privilégie les situations authentiques de recherche, d'investigation au cours desquelles l'étudiant doit comprendre et maîtriser les différentes ressources que l'enseignant met à sa disposition. Dans les pédagogies actives, l'apprenant est placé dans une situation de démarche plus ou moins autonome où il a à construire ses connaissances, avec l'aide d'informations disponibles et souvent en interaction avec d'autres apprenants.

La pédagogie active se base sur les postulats suivants (Raynal & Rieunier, 2003)²³ :

- On apprend par l'expérience pratique, pas seulement dans un contexte académique, ce que l'on nomme l'apprentissage expérientiel ;
- On apprend mieux avec les autres, ce qui implique la notion de socio-constructivisme qui met en avant l'importance de l'interaction sociale et indique la nécessité des interactions effectives avec les autres apprenants dans la construction des savoirs ;
- On apprend mieux quand on rencontre un problème particulier : l'apprentissage par problème ;
- On apprend mieux quand on est impliqué dans un projet particulier : l'apprentissage par projet.

L'apprentissage actif se pratique selon diverses méthodes parmi lesquelles on peut citer l'apprentissage par l'enquête, l'étude de cas, la mise en situation (réelle ou fictive), la résolution de problèmes, la démarche de projets, la démarche d'investigation.

²³ Raynal, F. ; & Rieunier, A. (1998). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. *ESF éditeur*, 2003.

Pour résumer, la pédagogie active repose sur deux concepts, d'une part elle assigne à l'apprenant le rôle de piloter son apprentissage, et d'autre part, elle donne à l'enseignant le rôle de concevoir des situations proches de la réalité qui impliquent l'apprenant et qui vont lui permettre de construire ses connaissances dans l'action.

4.2. Différence avec la pédagogie dite « traditionnelle »

Si l'on se réfère au triangle pédagogique d'Houssaye (Houssaye, 1992)²⁴, on constate que l'action de l'enseignant se partage entre la relation didactique et la relation pédagogique (Figure 4).

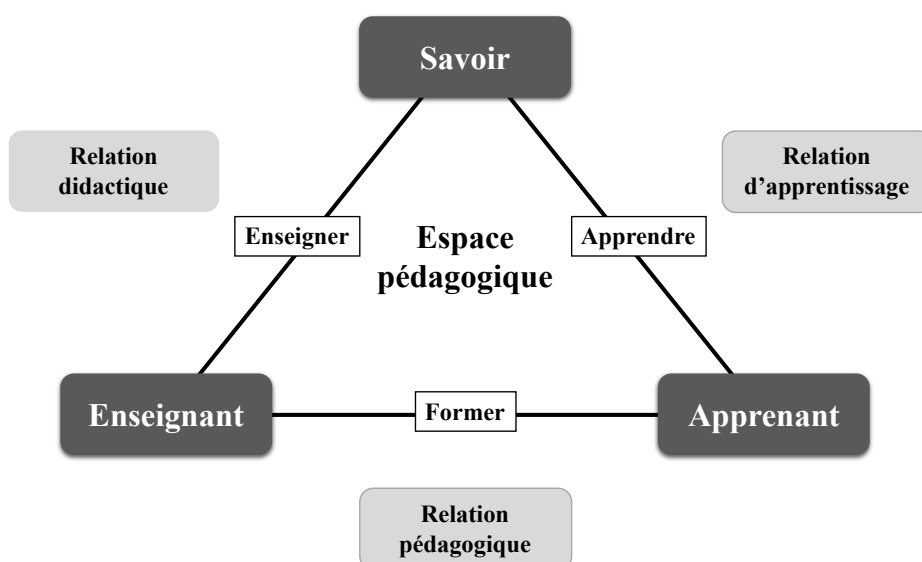


Figure 4: Le triangle pédagogique, adapté de (Houssaye, 1992)²⁴.

Dans l'enseignement magistral, il y a une prédominance de la relation didactique, c'est-à-dire de l'expertise de la discipline de l'enseignant et la façon dont il va transmettre le savoir. Reconnu en tant qu'expert didactique, l'enseignant sait déterminer les prérequis, l'ordre, le type de connaissance nécessaire à acquérir pour l'apprenant.

Dans ce modèle, l'implication de l'enseignant dans la relation pédagogique se situe surtout au niveau du contrôle de l'acquisition des connaissances. L'exposé magistral se présentera souvent sous la forme soit d'un exposé, soit d'un cours dialogué où l'enseignant ponctuera son discours de questions pour vérifier si l'élève suit le discours ou s'il a compris.

²⁴ Houssaye, J., Hameline, D., & Hameline, D. (1992). *Le triangle pédagogique*. P. Lang.

Les exercices servent à vérifier ponctuellement la compréhension des notions et l'application des règles. L'examen final est généralement sur table qui reprend les exercices vus pendant le cours. Enfin, l'élève est le plus souvent considéré comme seul responsable de l'organisation de son apprentissage en dehors des périodes du cours.

Dans le temps de l'échange avec l'élève, la relation est verticale, menée par l'enseignant puisque c'est lui qui tient les rênes du cours (le discours, le rythme, les activités...). L'élève se doit d'être attentif.

Si l'on reprend le triangle d'Houssaye (*Figure 4*), la pédagogie active s'interroge davantage sur la relation entre l'élève et le savoir. En plus des questions didactiques qui incombent à l'enseignant, ce dernier doit tenir compte et anticiper les stratégies de l'élève (comment apprend-il ?) et de sa relation directe avec lui (comment le former ?).

C'est une conception à la fois plus souple, plus exigeante et plus réaliste de ce qui constitue la complexité de l'apprentissage chez l'élève. Il s'agit pour l'enseignant de réfléchir son cours dans les termes d'une situation dans laquelle l'élève mobilise l'ensemble des ressources disponibles : ressources internes (ses connaissances, ses capacités) et ressources externes (le cours de l'enseignant, ressources bibliographiques, web...).

Le mot d'ordre est pour l'élève d'être « en activité ». L'enseignant se met tantôt en avant, tantôt en retrait.

4.3. Intérêt de la pédagogie active

Les différentes méthodes utilisées en pédagogie active ont beaucoup d'avantages pour les apprenants (SynLab, 2015)²⁵. Ces méthodes permettent de favoriser la coopération entre élèves car ceux-ci travaillent le plus souvent en groupe. Ensuite l'autonomie et la responsabilité des élèves sont améliorées car chaque élève choisit les tâches à accomplir. La pédagogie active favorise également la construction de compétences transverses. Enfin, ce type de pédagogie favorise la motivation intrinsèque des élèves, où l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à la tâche, sans attente de récompense externe (Cortes-Torrea, 2016)²⁶.

²⁵ SynLab (Réalisateur). (2015). *Impliquer les élèves pour donner du sens aux apprentissages* [Film]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=H97IBOO30B0&feature=youtu.be>.

²⁶ Cortes-Torrea, D. *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*. p56. 2016. Document non commercialisé.

Problématique

Ce mémoire de recherche vise à comprendre comment la dynamique des postures de l'enseignant peut permettre la mise en place d'une autorité éducative efficace afin d'instaurer un cadre propice aux apprentissages. Nous posons donc les hypothèses théoriques (HT) suivantes :

- L'autorité éducative se construit sur les variations de postures de l'enseignant (HT1).
- L'autorité éducative se construit sur la base d'une pédagogie active (HT2).
- L'autorité éducative se construit sur les variations de postures de l'enseignant et ce d'autant plus si ce dernier engage ses élèves dans des pédagogies actives (HT3).

Nous allons donc tester dans un premier temps le lien entre autorité éducative (VD) et changement de posture enseignante (VI_1) par une enquête réalisée auprès d'une cohorte d'enseignants. Le lien entre autorité éducative (VD) et pédagogie active (VI_2) sera ensuite examiné par un questionnaire adressé aux élèves.

Partie méthodologique

1. Méthodologie

Cette partie, dédiée à l'expérimentation, vise à vérifier les hypothèses précédemment formulées.

1.1. Les participants

Nous distinguons ici deux publics auxquels un questionnaire a été soumis, les enseignants et les élèves du lycée professionnel Émile Combes à Bègles (33320).

1.1.1. Les enseignants

L'équipe pédagogique est composée de 56 professeurs dont 30 en enseignement professionnel et 26 en enseignement général. Parmi les 56 enseignants sollicités, 25 ont répondu à un questionnaire anonyme en ligne envoyé par mail. La Figure 5 représente la répartition des participants selon leurs années d'ancienneté dans le métier d'enseignant.

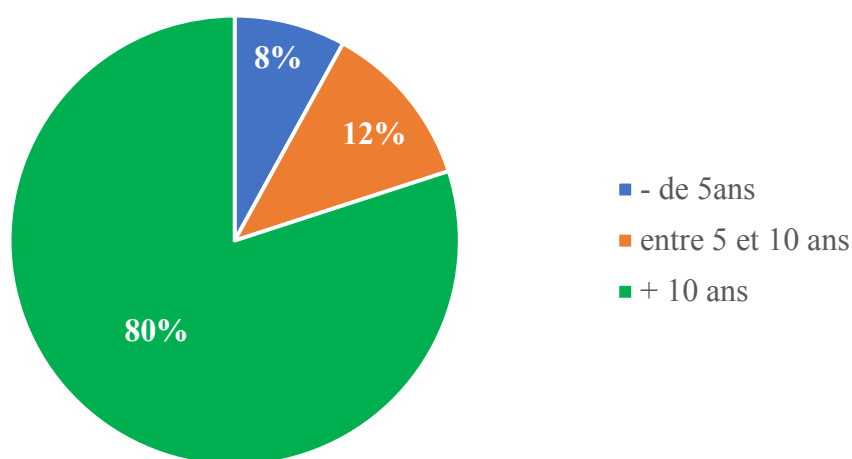


Figure 5: Répartition des 25 enseignants ayant participé au questionnaire selon leur ancienneté dans l'enseignement.

L'échantillon N sur lequel a reposé cette expérience est donc de 25 enseignants. Parmi les 25 participants, 20 enseignants ont plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement, 3 enseignants ont entre 5 et 10 ans d'expérience et 2 enseignants ont moins de 5 ans d'expérience.

1.1.2. Les élèves

Cinq classes de seconde baccalauréat professionnel ont été sollicitées pour répondre à un questionnaire anonyme distribué en fin de séance. Au total 76 élèves, d'une moyenne d'âge de 17 ans, ont participé dont 63 garçons et 13 filles. Les filières d'enseignement concernées sont la logistique et le transport (4 classes) ainsi que les métiers de la sécurité (1 classe).

Tableau 1: Répartition des élèves selon le sexe et groupe classe.

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Total
Nombre de filles ayant répondu	6	1	2	3	1	13
Nombre de garçons ayant répondu	14	13	6	13	17	63
Nombre total d'élèves	21	22	12	20	23	98
Nombre total d'élèves ayant répondu	20	14	8	16	18	76
Échantillon total N	76					

L'échantillon N sur lequel a reposé cette expérience est donc de 76 élèves.

1.2. Le déroulement

1.2.1. L'enquête auprès des enseignants

Une enquête en ligne « Google drive » a été envoyée par mail le 9 avril 2018, durant les vacances de Pâques, à une cohorte de 56 enseignants (**annexe 1**). Cette enquête se présente sous la forme d'un questionnaire anonyme. Une première question permet de situer les enseignants dans l'ancienneté de leur pratique. Le questionnaire se compose ensuite de deux parties. La première partie, après avoir défini les différentes postures enseignantes, demande à l'enseignant de se positionner sur une échelle de 1 à 4 allant de « je ne suis jamais dans cette posture » à « je suis toujours dans cette posture ». Parmi les différentes postures définies par Bucheton, j'ai choisi d'en analyser seulement trois : la posture de contrôle, la posture d'accompagnement et

la posture de lâcher-prise. La deuxième section questionne les participants sur l'ambiance de la classe en utilisant certains indicateurs. Je leur demande d'évaluer sur une échelle de 1 à 5, le climat de classe, l'implication des élèves (de « très mauvais » à « très bonne ») et les postures de refus des élèves et l'apparition d'incidents dans la classe (de « très rarement » à « très souvent »).

1.2.2. Le questionnaire élève

Un questionnaire anonyme sur papier a été distribué aux élèves de 2nd baccalauréat professionnel en fin de séance (**annexe 2**). Le questionnaire se limite à un format recto A4. Une première question permet à l'élève d'indiquer le type de cours où il se sent le plus impliqué entre une séance en classe et une séance en atelier. Il est également demandé aux élèves si l'utilisation de photocopiés en classe est une méthode qu'ils apprécient ou pas. Concernant ces questions, les réponses peuvent être multiples. Les élèves doivent ensuite déterminer d'où vient le respect qu'ils ont pour l'enseignant. Les élèves doivent évaluer sur une échelle de 1 à 4 (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») si le respect de l'enseignant vient du cours qu'il propose et/ou si ce respect vient des sanctions et de l'ordre que l'enseignant fait régner.

1.3. Les mesures

Les hypothèses de travail à tester sont les suivantes :

- L'autorité éducative se construit sur les variations de postures de l'enseignant (HT1).
- L'autorité éducative se construit sur la base d'une pédagogie active (HT2).
- L'autorité éducative se construit sur les variations de postures de l'enseignant et ce d'autant plus si ce dernier engage ses élèves dans des pédagogies actives (HT3).

Les variables sont définies de la façon suivante :

- Variable dépendante : VD=autorité éducative (AE)
- Variable indépendante 1 : VI₁=Changement de posture (P) avec :
 - Pc : posture de contrôle
 - Pa : posture d'accompagnement
 - Pl : posture de lâcher-prise

- Variable indépendante 2 : VI₂=pédagogie active avec :

- Ao : oui
- An : non

Pour cela, nous allons donc tester dans un premier temps le lien entre autorité éducative (VD) et changement de posture enseignante (VI₁) par une enquête réalisée auprès d'une cohorte d'enseignants. Le lien entre autorité éducative (VD) et pédagogie active (VI₂) sera ensuite examiné par un questionnaire adressé aux élèves.

1.3.1. La mesure de l'autorité éducative en lien avec les postures

Afin de mesurer l'autorité éducative sous la dépendance du jeu des postures (VDxVI₁), les indicateurs utilisés seront le climat de classe, l'implication de l'élève, la posture de refus de l'élève et les incidents en classe. Ces indicateurs seront mesurés grâce à une échelle de Likert comprenant 5 niveaux pour la mesure du climat de classe et de l'implication de l'élève et 4 niveaux pour la posture de refus et les incidents. Pour la mesure du climat de classe et de l'implication, l'échelle sera pondérée de 1 point pour « très mauvais » à 5 points pour « très bon ». Pour la mesure de la posture de refus et des incidents, l'échelle sera pondérée de 1 point pour « très souvent » à 4 points pour « très rarement ». Ces valeurs seront ensuite additionnées pour renseigner le lien entre VD et VI₁ de la manière suivante :

*Tableau 2: Exemple de résultat lors de la mesure de la VD (autorité éducative) en fonction de la VI₁ (postures enseignante).
Pc : posture de contrôle, Pa : posture d'accompagnement, Pl : posture de lâcher-prise, Hop1 : hypothèse opérationnelle 1.*

		AE (ou VD)		
VI ₁	Pc	Σ points	Hop1	-
	Pa	Σ points		
	Pl	Σ points		+

Dans ce tableau de résultat attendu, nous ferons la première hypothèse opérationnelle (Hop1) selon laquelle l'autorité éducative sera meilleure pour des postures de lâcher-prise, intermédiaire pour des postures d'accompagnement et faible pour des postures de contrôle.

1.3.2. La mesure de l'autorité éducative en lien avec la pédagogie active

Afin de mesurer l'autorité éducative en lien avec la pédagogie active (VDxVI₂), les indicateurs utilisés seront une mesure de l'implication de l'élève en classe et en atelier, et une mesure de leur ressenti sur des cours sous forme de photocopiés. Pour mesurer l'implication des élèves, une échelle de Likert sera utilisée avec les critères « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » pondéré de 4 à 1 point si ils se sentent impliqués en cours, et inversement pondérées si ils se sentent impliqués en atelier.

Enfin, un dernier indicateur sera de mesurer si le respect qu'ils ont envers leur enseignant provient du cours qu'il propose, mesuré sur une échelle de Likert à 4 niveaux (de « pas du tout d'accord » pondéré de 1 point, à « tout à fait d'accord » pondéré de 4 points), ou si ce respect provient des sanctions et de l'ordre que fait régner l'enseignant, mesuré également sur une échelle de Likert à 4 niveaux (de « pas du tout d'accord » pondéré de 4 points, à « tout à fait d'accord » pondéré de 1 point).

Ces valeurs seront ensuite additionnées pour renseigner le lien entre VD et VI₂ de la manière suivante :

Tableau 3: Exemple de résultat lors de la mesure de la VD (autorité éducative) en fonction de la VI₂ (pédagogie active). Ao : oui (=pédagogie active), An : non (pédagogie traditionnelle), Hop2 : hypothèse opérationnelle 2.

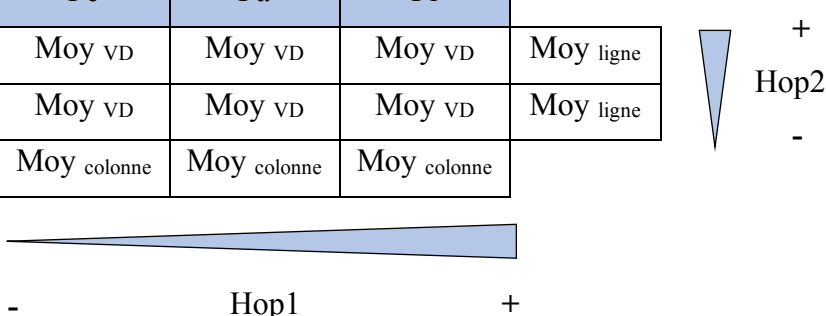
		AE (ou VD)	 + Hop2 -
VI ₂	Ao	Σ points	
	An	Σ points	

Dans ce tableau de résultat attendu, nous ferons la seconde hypothèse opérationnelle (Hop2) selon laquelle l'autorité éducative sera meilleure avec une pédagogie active.

L'analyse croisée de ces résultats, $VD \times VI_1$ et $VD \times VI_2$, permettra d'analyser l'autorité éducative en fonction des deux variables indépendantes que sont le jeu des postures et la pédagogie active. Le tableau des résultats attendus sera le suivant :

Tableau 4 : Tableau des résultats attendus après croisement des mesures $VD \times VI_1$ et $VD \times VI_2$. *Pc : posture de contrôle, Pa : posture d'accompagnement, Pl : posture de lâcher-prise, Hop1 : hypothèse opérationnelle 1, Ao : oui (=pédagogie active), An : non (pédagogie traditionnelle), Hop2 : hypothèse opérationnelle 2.*

		VI ₁			
		Pc	Pa	Pl	
VI ₂	Ao	Moy VD	Moy VD	Moy VD	Moy ligne
	An	Moy VD	Moy VD	Moy VD	Moy ligne
		Moy colonne	Moy colonne	Moy colonne	



Une troisième hypothèse opérationnelle (Hop3) sera formulée, l'autorité éducative sera plus importante si l'enseignant adopte une posture de lâcher-prise et d'autant plus s'il adopte une pédagogie active.

Certaines variables pourraient parasiter les mesures (=variables parasites). Pour cela, nous contrôlerons certaines variables comme le niveau des classes questionnées en interrogeant uniquement des élèves de seconde baccalauréat professionnelle. Les modalités de questionnement seront également contrôlées pour toutes les classes, en distribuant un questionnaire papier anonyme, en fin de séance, avec un temps de cinq minutes pour le remplir. A l'inverse, il restera des variables parasites inhérents aux participants comme le sexe des participants, l'âge, les parcours scolaires et les origines socio-économiques. Une dernière variable parasite sera le fait que les participants me connaissent.

2. Résultats

2.1. L'autorité éducative en lien avec les postures enseignantes

La première partie de l'enquête à destination des enseignants a permis de déterminer les postures enseignantes les plus utilisées dans leur pratique :

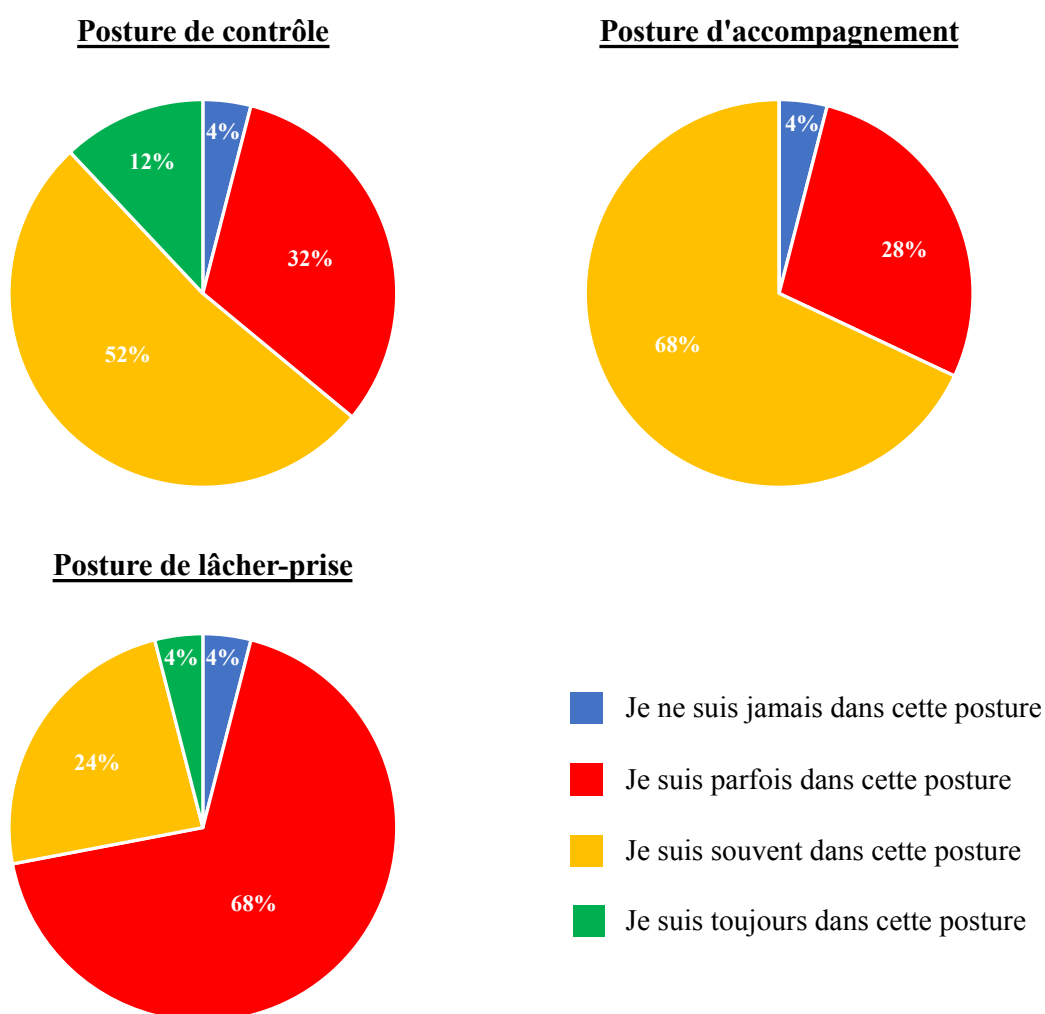


Figure 6: Répartition des postures enseignantes utilisées en classe. Enquête menée auprès de 25 enseignants.

Parmi les 25 enseignants ayant répondu, concernant la posture de contrôle, 3 enseignants (soit 12%) utilisent toujours cette posture, 13 enseignants (soit 52%) utilisent souvent cette posture, 8 enseignants (soit 32%) utilisent parfois cette posture et 1 enseignant (soit 4%) n'utilise jamais cette posture. En ce qui concerne l'utilisation de la posture d'accompagnement, aucun enseignant utilise toujours cette posture, 17 enseignants (soit 68%) utilisent souvent cette posture, 7 enseignants (soit 28%) utilisent parfois cette posture et 1 enseignant (soit 4%)

n'utilise jamais cette posture. Enfin, concernant la dernière posture, le lâcher-prise, 1 enseignant (soit 4%) utilise toujours cette posture, 6 enseignants (soit 24%) utilisent souvent cette posture, 17 enseignants (soit 68%) utilisent parfois cette posture et 1 enseignant (soit 4%) n'utilise jamais cette posture.

Afin d'étudier la variable de l'autorité éducative (AE) en fonction des différentes postures, pour chaque posture seules les réponses des enseignants étant dans les items « je suis souvent dans cette posture » et « je suis toujours dans cette posture » sont analysées. Il y a donc 14 réponses pour la posture de contrôle (16 réponses dont 2 réponses inexploitable), 15 réponses pour la posture d'accompagnement (17 réponses dont 2 réponses inexploitable) et 7 réponses pour la posture de lâcher-prise. Les différents indicateurs de l'AE sont mesurés et présentés dans le tableau suivant :

Tableau 5: Tableau de résultat de la mesure des indicateurs de l'autorité éducative en fonction des différentes postures enseignantes. n représente le nombre de questionnaires pris en compte, VI₁ : Variable indépendante 1, Pc : posture de contrôle, Pa : posture d'accompagnement, Pl : posture de lâcher-prise, AE : autorité éducative et VD : variable dépendante.

		Climat de classe	Implication	Refus	Incidents	Moyenne	n	AE (VD)
VI ₁	Pc	45	41	34	39	39,75	14	2,84
	Pa	50	46	36	45	44,25	15	2,95
	Pl	28	22	17	21	22,00	7	3,14

La moyenne des pondérations attribuées à chaque réponse pour les indicateurs de l'autorité éducative (climat de classe, implication, posture de refus et incidents en classe), permet de déterminer un score pour chaque posture. Le nombre *n*, correspondant au nombre de questionnaire, étant différent pour chaque posture, le score total des indicateurs est divisé par le nombre *n* de questionnaires traités. Ainsi, nous obtenons le score de 2,84 pour la posture de contrôle (Pc), le score de 2,95 pour la posture d'accompagnement (Pa) et le score de 3,14 pour la posture de lâcher-prise.

2.2. L'autorité éducative en lien avec la pédagogie active

Afin de mesurer l'autorité éducative en lien avec la pédagogie active, 3 indicateurs sont analysés : l'implication des élèves, leur avis sur le format de cours et le respect envers l'enseignant, dans le cas d'une pédagogie active et traditionnelle. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 6 : Tableau de résultat de la mesure des indicateurs de l'autorité éducative en fonction d'une pédagogie active ou d'une pédagogie traditionnelle. n représente le nombre de questionnaires pris en compte, VI_2 : Variable indépendante 2, A_0 : Pédagogie active, A_n : pédagogie traditionnelle, AE : autorité éducative et VD : variable dépendante.

		Implication	Format de cours	Respect	Moyenne	n	AE (VD)
VI_2	A_0	234	215	205	218,00	76	2,87
	A_n	217	175	186	192,67	76	2,53

La moyenne des pondérations attribuées à chaque réponse pour les indicateurs de l'autorité éducative, permet de déterminer un score dans le cas d'une pédagogie active (A_0) et d'une pédagogie traditionnelle (A_n). Le nombre n , correspondant au nombre de questionnaire, le score total des indicateurs est divisé par le nombre n de questionnaires traités. Ainsi, nous obtenons le score de 2,87 dans le cas d'une pédagogie active et 2,53 dans le cas d'une pédagogie traditionnelle.

2.3. L'autorité éducative en lien avec les postures enseignantes et le type de pédagogie

L'analyse croisée des résultats, $VD \times VI_1$ et $VD \times VI_2$, permet d'analyser l'autorité éducative en fonction des deux variables indépendantes que sont le jeu des postures et la pédagogie active. Le tableau des résultats obtenus est le suivant :

Tableau 7 : Tableau de résultat de l'analyse croisée de l'autorité éducative en fonction des différentes postures enseignantes et en fonction du type de pédagogie (active ou traditionnelle). VI_1 : Variable indépendante 1, VI_2 : Variable indépendante 2, Pc : posture de contrôle, Pa : posture d'accompagnement, Pl : posture de lâcher-prise, A_0 : Pédagogie active, A_n : pédagogie traditionnelle, AE : autorité éducative et VD : variable dépendante.

		VI_1			
		Pc	Pa	Pl	Moy
VI_2	Ao	2,85	2,91	3,00	2,92
	An	2,68	2,74	2,83	2,75
Moy		2,76	2,82	2,91	

La moyenne des résultats des VD (autorité éducative) est faite entre la valeur obtenue dans le cas des variations de postures enseignantes et celle obtenue dans le changement de pédagogie. Ainsi, les scores de VD se situent entre 2,68 pour le score le plus bas, correspondant à une posture de contrôle associée à une pédagogie traditionnelle, et 3,00 pour le score le plus haut, qui correspond à une posture de lâcher-prise associée à une pédagogie active.

3. Analyse des résultats

L'analyse des résultats précédemment exposés, permet de valider nos trois hypothèses opérationnelles.

3.1. Corrélation entre autorité éducative et posture de lâcher-prise

L'analyse des scores de l'autorité éducative pour les trois postures (*Tableau 5*) met en évidence que le score est plus faible pour la posture de contrôle (2,84), plus élevé pour la posture d'accompagnement (2,95) et plus fort pour la posture de lâcher-prise (3,14). L'hypothèse opérationnelle 1 (Hop1) selon laquelle l'autorité éducative est meilleure pour des postures de lâcher-prise, intermédiaire pour des postures d'accompagnement et faible pour des postures de contrôle est donc validée.

3.2. Corrélation entre autorité éducative et pédagogie active

Le score de l'autorité éducative (*Tableau 6*) obtenu dans le cas d'une pédagogie active (2,87) est supérieur à celui d'une pédagogie traditionnelle (2,53). La seconde hypothèse opérationnelle (Hop2) selon laquelle l'autorité éducative est meilleure avec une pédagogie active est elle aussi validée.

3.3. Corrélation entre autorité éducative, posture de lâcher-prise et pédagogie active

L'analyse croisée des scores de l'autorité éducative en lien avec les postures enseignantes et le type de pédagogie (*Tableau 7*), met en évidence que le score le plus important (3,00) correspond à la posture de lâcher-prise associée à une pédagogie active. Le score obtenu le plus faible (2,68) est associé à l'utilisation d'une posture de contrôle avec une pédagogie traditionnelle. Ainsi la dernière hypothèse opérationnelle (Hop3) selon laquelle l'autorité éducative est plus importante si l'enseignant adopte une posture de lâcher-prise et d'autant plus s'il adopte une pédagogie active est validée.

4. Discussion

Dans la première partie de notre étude nous avons validé le fait que l'utilisation d'une posture de lâcher-prise permet d'instaurer une autorité éducative efficace en classe. Si nous nous intéressons plus précisément aux indicateurs utilisés, nous voyons que cette posture diminue le nombre d'élèves en posture de refus par rapport à l'apprentissage. Cette partie de l'étude, réalisée en classe de seconde baccalauréat professionnelle, corrobore la théorie de Bucheton selon laquelle, en réponse à une posture d'accompagnement et de lâcher-prise de l'enseignant, les élèves rentreront dans une posture ludo-créative et réflexive, au détriment des postures scolaires et de refus (Bucheton & Soulé, 2009)²⁷. Ainsi notre hypothèse de départ selon laquelle des élèves en posture ludo-créative et/ou réflexive, permettant d'installer un cadre propice aux apprentissages, est confirmée. En effet, nous observons sur les indicateurs analysés, une amélioration à la fois du climat de classe et de l'implication des élèves dans la tâche ainsi qu'une diminution du nombre d'incidents en classe. Bucheton précise : « les postures d'accompagnement et de lâcher-prise offrent aux élèves des espaces et du temps de parole collaborative pour penser, apprendre et se construire. Ce sont les élèves qui construisent leurs tactiques propres et non le maître qui fait une succession de leçons standards » (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié, & Laux, 2015)²⁸. Ainsi nous nous retrouvons bien face à une autorité éducative efficace où l'élève est acteur de son apprentissage.

Revenons sur le terme de « leçon standard » utilisé par Bucheton. En effet, la seconde partie de notre étude nous a notamment permis de valider le fait que l'utilisation d'une pédagogie active, à l'inverse d'une pédagogie traditionnelle, facilite la mise en place de l'autorité éducative. L'enquête menée auprès de 76 élèves montre que ceux-ci se sentent plus impliqués lorsqu'ils travaillent en atelier que lorsqu'ils sont en classe traditionnelle. De plus, lorsqu'on demande aux élèves s'ils apprécient les cours sous formes de photocopies à compléter, une majorité n'y trouve aucun intérêt. La plupart des élèves ont précisé que les séances en classe et sous forme de photocopies les ennuyaient car ils étaient passifs. Cela confirme donc les postulats de la pédagogie active (Raynal & Rieunier, 2003)²⁹ qui affirme que :

- On apprend par l'expérience pratique, pas seulement dans un contexte académique, ce que l'on nomme l'apprentissage expérientiel ;

²⁷ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.

²⁸ Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, (1), 65-77.

²⁹ Raynal, F. ; & Rieunier, A. (1998). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. *ESF éditeur*, 2003.

- On apprend mieux avec les autres, ce qui implique la notion de socio-constructivisme qui met en avant l'importance de l'interaction sociale et indique la nécessité des interactions effectives avec les autres apprenants dans la construction des savoirs ;
- On apprend mieux quand on rencontre un problème particulier : l'apprentissage par problème ;
- On apprend mieux quand on est impliqué dans un projet particulier : l'apprentissage par projet.

Toujours dans l'analyse de l'influence de la pédagogie active sur l'autorité éducative, lorsque l'on demande aux élèves si le respect qu'ils portent à leur enseignant vient du cours qu'il propose ou des sanctions et de l'ordre qu'il fait régner en classe, une majorité répond que cela vient du cours. Nous voyons ici que l'autoritarisme n'engendre pas le respect de l'élève mais pour l'apprenant ce respect vient de la relation pédagogique et didactique. Favre précise : « établir avec l'élève une autre relation où aider celui-ci à apprendre, si c'est son projet, se substitue à l'obligation (épuisante pour l'enseignant) d'obtenir de lui qui travaille » (Favre, 2010)³⁰. Le respect, élément essentiel dans la relation asymétrique de l'autorité éducative (Robbes, 2016)³¹, passe donc par le contenu du cours et donc par le type de pédagogie engagé par l'enseignant, et ce d'autant plus s'il s'agit d'une pédagogie active.

Enfin, dans la dernière partie de notre étude, par l'analyse croisée des scores de l'autorité éducative corrélés aux postures enseignantes et aux types de pédagogies engagées, nous avons pu valider notre dernière hypothèse opérationnelle selon laquelle l'autorité éducative est plus importante si l'enseignant adopte une posture de lâcher-prise et d'autant plus s'il adopte une pédagogie active. En effet, les méthodes d'apprentissage actives ou pédagogie active ont en commun de placer les apprenants au centre du processus d'apprentissage, de les rendre acteurs de leur apprentissage, de rompre avec l'enseignement traditionnel et la relation de contrainte (Raynal & Rieunier, 2003)³². La mise en place de ce type de pédagogie, demande nécessairement de délaissier la posture de contrôle au profit des postures d'accompagnement et de lâcher-prise.

³⁰ Favre, D. (2010). *Comment cesser de démotiver les élèves, 18 clés pour mieux apprendre*. Dunod. P179

³¹ Robbes, B. (2016). *L'autorité éducative dans la classe: douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF Sciences Humaines.

³² Raynal, F. ; & Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. ESF éditeur, 2003.

Conclusion

Lors de mes premières séances d'enseignement, je me suis retrouvé face à des classes difficiles. Le temps passé dans la gestion de classe était donc énorme, et ce au détriment des apprentissages. Je me suis donc posé la question : comment instaurer un climat de classe propice aux apprentissages ? Or la première idée qui m'est parvenue est de mettre en place une autorité éducative qui pourrait favoriser le travail en classe et les apprentissages des élèves. Une deuxième question s'est alors posée à moi : comment, en tant que jeune enseignant, mettre en place mon autorité face à des classes « difficiles » ? L'objectif de ce mémoire était de pouvoir répondre à mes interrogations.

Grâce à ce travail de recherche, j'ai appris d'une part que la dynamique partagée des postures des enseignants et des élèves était primordiale dans l'établissement d'un cadre propice aux apprentissages, et d'autre part qu'il était important de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage en engageant des méthodes d'apprentissage actives ou pédagogie active.

Après une étude menée dans mon établissement, j'ai pu démontrer dans ce mémoire de recherche que la mise en place d'une autorité éducative efficace passe par une posture d'accompagnement et/ou de lâcher-prise de la part de l'enseignant, et cette relation d'autorité est d'autant plus efficace si ce dernier engage ses élèves dans une pédagogie active. Ma pratique enseignante devra donc évoluer vers un relâchement de la posture de contrôle encore bien trop souvent utilisée, et de développer des méthodes et des outils permettant de modifier ma pédagogie, encore trop traditionnelle, vers une pédagogie active.

Dans le but d'améliorer cette étude, il serait intéressant d'augmenter la cohorte d'enseignants questionnés dans la première partie de l'étude de façon à avoir une analyse plus homogène des postures enseignantes. De la même manière, il serait intéressant d'étendre la seconde partie de l'étude à d'autres classes afin d'augmenter le nombre d'élèves dans la cohorte ainsi que le niveau de scolarité (classe de 2nd, 1^{ère} et T^{ale}). Enfin, il serait primordial d'analyser les données de façon statistique pour confirmer la significativité des corrélations observées.

Enfin, une fois l'autorité éducative en place et l'établissement d'un cadre propice aux apprentissages, la question suivante que l'on peut se poser pour améliorer sa pratique est : comment agir sur la dynamique motivationnelle des élèves ?

L'influence des postures de l'enseignant sur l'autorité éducative.

Questionnaire anonyme.

***Obligatoire**

Depuis combien de temps exercez-vous le métier d'enseignant?

*

- ☐ - de 5ans
- ☐ entre 5 à 10 ans
- ☐ + de 10 ans

La posture de contrôle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.

Sur une échelle de 1 à 4, positionnez-vous par rapport à cette posture *

- ☐ 1. je ne suis jamais dans cette posture
- ☐ 2. je suis parfois dans cette posture
- ☐ 3. je suis souvent dans cette posture
- ☐ 4. je suis toujours dans cette posture

La posture d'accompagnement: l'enseignant apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'enseignant se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.

Sur une échelle de 1 à 4, positionnez-vous par rapport à cette posture. *

- ☐ 1. je ne suis jamais dans cette posture
- ☐ 2. je suis parfois dans cette posture
- ☐ 3. je suis souvent dans cette posture
- ☐ 4. je suis toujours dans cette posture

La posture de lâcher-prise: l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls.

Sur une échelle de 1 à 4, positionnez-vous par rapport à cette posture. *

- ☐ 1. je ne suis jamais dans cette posture
- ☐ 2. je suis parfois dans cette posture
- ☐ 3. je suis souvent dans cette posture
- ☐ 4. je suis toujours dans cette posture

L'ambiance de classe.

En réfléchissant de façon générale à l'ensemble des classes dont vous avez la charge, veuillez répondre aux questions suivantes:

Selon vous le climat de classe est : *

- ☐ Très mauvais
- ☐ Mauvais
- ☐ Ni mauvais ni bon
- ☐ Bon
- ☐ Très bon

Selon vous l'implication des élèves est : *

- ☐ Très mauvaise
- ☐ Mauvaise
- ☐ Ni mauvaise ni bonne
- ☐ Bonne
- ☐ Très bonne

Selon vous observez-vous des postures de refus de la part de vos élèves : *

- ☐ Très rarement
- ☐ Rarement
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

Selon vous les incidents dans votre classe se produisent : *

- ☐ Très rarement
- ☐ Rarement
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

RETOUR

ENVOYER

Annexe 2 : Questionnaire utilisé auprès des élèves

Questionnaire

❖ Quel est le type de cours où vous êtes le plus impliqué ?

- En classe

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

- En atelier

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Pourquoi ?

❖ En classe lorsque l'enseignant vous fait compléter un polycopié :

- Vous aimez

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

- Cela n'a aucun intérêt

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Pourquoi ?

❖ On dit qu'un bon enseignant est un enseignant qui se fait respecter.

○ Ce respect vient-il du cours qu'il propose ?

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

○ Ce respect vient-il des sanctions qu'il donne et de l'ordre qu'il fait régner en classe ?

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Bibliographie

- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité. La crise de la culture. Paris, Gallimard.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, vol. 3(3), 29-48.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25(3), 497-514.
- Cortes-Torrea, D. (2016). *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*. Document non commercialisé.
- Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris Dunod.
- Guillot, G. (2006). L'autorité en éducation : sortir de la crise. *ESF éditeur*, 15.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique* (Vol. 2ème édition). Peter Lang.
- Marcelli, D. (2015). *L'enfant chef de famille. L'autorité de l'infantile*. Paris: Albin Michel.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, p 145-198.
- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche & formation*, 13-28.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2003). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. (Vol. 4ème édition). (E. éditeur, Éd.) ESF éditeur.
- Renaut, A. (2011). *La fin de l'autorité*. Flammarion.
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*.

- Robbes, B. (2016). *L'autorité éducative dans la classe: douze situations pour apprendre à l'exercer* (Vol. 3ème édition). ESF éditeur.
- Robbes, B., & Cifali, M. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Champ social édition.
- SynLab (Réalisateur). (2015). *Impliquer les élèves pour donner du sens aux apprentissages* [Film]. YouTube.