



HAL
open science

Questionnement sur la place de l'autorité dans l'acte pédagogique

Nathalie Lefeuvre

► **To cite this version:**

Nathalie Lefeuvre. Questionnement sur la place de l'autorité dans l'acte pédagogique. Education. 2019. dumas-02414412

HAL Id: dumas-02414412

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02414412>

Submitted on 16 Dec 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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Ecrit réflexif

Questionnement sur la place de l'autorité dans l'acte pédagogique

soutenu par

Nathalie LEFEUVRE

le jeudi 2 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Sylvie GRAU, directeur de mémoire

Agnès GALLIER, membre de la commission

Claudie LARUE, membre de la commission

Sommaire

Le contexte et la genèse d'une problématique	3
1. Le regroupement : mon mauvais objet.....	5
1.1 Première période.....	5
1.2 Deuxième période	6
2. La question de l'autorité ou l'autorité en question.....	8
2.1 Tentative de réflexion sur mon rapport à l'autorité	8
2.2 Apports théoriques sur l'autorité	10
2.2.1 L'autorité, une question très actuelle.....	10
2.2.2 L'autorité éducative selon Bruno Robbes.....	11
3. La pédagogie institutionnelle	14
3.1 Le quoi de neuf	15
3.2 Le conseil.....	16
3.2.1 Les métiers.....	16
3.2.2 Les critiques	17
3.2.3 Monnaie et marché.....	18
Conclusion	19
Bibliographie.....	20
Annexes.....	21

Le contexte et la genèse d'une problématique

Cette première année en tant que stagiaire m'a amenée à exercer dans une classe de moyenne section, d'un effectif de 28 élèves, située à Pornichet. Lors de la prise de contact, j'ai découvert que cette rentrée 2018 correspondait à la mise en place d'un regroupement d'écoles. Cette situation était un peu particulière, l'équipe n'avait pas l'habitude de travailler ensemble, et une partie des parents d'élèves était opposée à ce regroupement et à la fermeture de « leur école ». Par ailleurs, de nombreux ajustements organisationnels et matériels étaient nécessaires. D'un point de vue du public accueilli, cette nouvelle configuration augmentait la mixité sociale. Pour schématiser, le groupe classe était donc composé de deux demi-groupes d'effectifs quasi équivalents issus des deux écoles d'origine.

Sur le plan pédagogique, ayant reçu mon affectation début juillet, j'avais commencé à lire des ouvrages sur la maternelle. Le livre : « aménager les espaces pour mieux apprendre – A l'école de la bienveillance »¹ avait particulièrement retenu mon attention. En effet, il me semblait que ce type d'organisation, en rendant l'élève acteur de ses apprentissages, de par le système d'inscription, favorisait son implication et par conséquent sa motivation. Par ailleurs cette organisation pédagogique était totalement en adéquation avec l'idée que je me faisais de l'acte d'enseigner. Je profitai donc de ma première rencontre avec ma binôme début juillet pour lui faire part de mon souhait et lui présenter le livre. Du fait du changement de locaux, la classe était vide et à aménager entièrement. J'espérais donc que ce concours de circonstance serait une opportunité. Malheureusement, elle m'informa très rapidement qu'elle ne m'empêcherait pas de faire ce que je voulais mais que de son côté elle se sentait plutôt « ancienne école » et qu'elle ne souhaitait pas fonctionner différemment. Il ne m'a par ailleurs pas été permis de participer à l'aménagement de la classe. Il me semble tout de même important de préciser que pour autant nous avons entretenu de bonnes relations durant cette année scolaire et que je conçois que

¹ Bossis Jacques, Dumas Catherine, Livérato Christine, Méjean Claudie. (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre : à l'école de la bienveillance*. Paris, France : Editions Retz.

ce type d'organisation puisse ne pas correspondre à tout le monde. Je tenais à souligner que ma position de PES ne me permettait pas de dépasser le stade de la suggestion et de la proposition.

Je me rends compte aujourd'hui que j'avais une idée très précise de l'enseignante que je souhaitais devenir. Je pense avoir élaboré cette première représentation à partir de mon expérience personnelle et professionnelle. Agée de 43 ans, je suis en effet mère de trois enfants dont l'un a connu un parcours scolaire compliqué. J'ai par ailleurs exercé les fonctions d'aide-éducatrice, d'assistante d'éducation, et d'enseignante en école hors contrat. La confrontation à la réalité du métier de professeur des écoles a dès lors été déstabilisante voir parfois douloureuse. Elle m'a cependant permis de déconstruire certaines représentations et de commencer à bâtir une identité professionnelle fondée sur des allers-retours entre lecture, échanges avec mes formateurs et pratiques de classe.

Ce travail mené dans le cadre de l'écrit réflexif m'a énormément apporté, il m'arrive même de penser que sans cet axe de formation, j'aurais renoncé à l'enseignement, m'estimant incompétente car ne parvenant pas à être cette enseignante que j'avais idéalisée.

Je vais donc tenter de présenter ici le questionnement qui a été le mien au cours de cette année de stage.

Ma problématique de départ portait sur l'influence de l'organisation socio-technique dans la relation didactique lors des rituels en maternelle, elle a cependant très rapidement évolué. En effet, je me suis vite aperçue que la question première à laquelle je devais répondre concernait mon rapport à l'autorité. Cet écrit traitera donc de la place de l'autorité dans l'acte pédagogique.

1. Le regroupement : mon mauvais objet

1.1 Première période

Lors de la première période j'ai commencé à me sentir mal à l'aise avec les temps de pratiques ritualisées. Une partie des enfants participait avec plaisir tandis que les autres semblaient s'y ennuyer et par conséquent s'agitaient, générant de l'inconfort pour ceux qui souhaitaient participer ainsi qu'une désorganisation de l'activité. J'identifiais rapidement plusieurs raisons à ma difficulté. En premier lieu, je n'y mettais pas de sens. Par ailleurs, je me trouvais dans une posture qui me gênait à savoir contraindre des enfants de quatre ans à rester assis et silencieux. De plus, la disposition spatiale, en U avec l'enseignant assis devant le tableau face aux élèves, me procurait une sensation d'inconfort. Lors de la visite de ma tutrice ESPE, le fait d'être filmée a amplifié cette difficulté.

Les temps de regroupement étaient devenus mon « mauvais objet ». J'envisageais, à cette étape de mon questionnement, l'écrit réflexif comme la solution à mon problème puisqu'il allait me permettre de démontrer que les rituels mis en place étaient obsolètes et qu'ils avaient pour unique fonction de « formater » les élèves en devenir. Loin de moi à cet instant l'idée de me questionner sur l'autorité. J'ai donc débuté cette recherche par la lecture du livre « Comment l'enfant devient élève » de René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou². À la lecture de cet ouvrage, plusieurs points ont particulièrement attiré mon attention : « La réalisation des actions décrites s'inscrit dans une organisation socio-technique (Amigues, 1994,1999) pour souligner que le rapport au savoir est à la fois social et technique. Celle-ci comprend à la fois les rapports sociaux (la relation asymétrique entre l'enseignant, qui pilote la situation, et les élèves qui « répondent »), la disposition spatiale (les élèves disposés en U face au tableau) et les objets matériels et symboliques (calendrier, étiquettes-photos, bande numérique, etc...)»³. Ces quelques lignes contenaient ce que j'avais identifié comme des éléments qui me dérangent dans ma pratique et particulièrement les rapports sociaux. Dans ce livre, René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-

² Amigues, René & Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse. (2007). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, France : Editions Retz.

³ *Ibid.*,p.103.

Poudou attirent notre attention sur les liens que l'on pourrait établir entre la notion de rituels scolaires et celle du sacré⁴. En utilisant ce prisme, le rite établirait la séparation entre ce qui fait référence au sacré par « une conduite symbolique renvoyant à la communauté »⁵ et le profane représenté par « une conduite spontanée renvoyant à l'individualité ». La classe devenant en quelque sorte un lieu de célébration du savoir.

Les auteurs insistent sur la fonction sociale des rituels scolaires⁶, ils comparent cette pratique à un « acte d'institution » se référant de manière explicite à Pierre Bourdieu⁷, qui écrit :

« Ainsi, l'acte d'institution est un acte de communication mais d'une espèce particulière : il signifie à quelqu'un son identité, mais au sens à la fois où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous (katègoresthai, c'est, à l'origine, accuser publiquement) et en lui notifiant ainsi avec autorité ce qu'il est et ce qu'il a à être »⁸

Ils établissent un parallèle entre les propos de Bourdieu et leurs observations en classe concernant les rappels à l'ordre. Ils précisent que « cet acte va transformer n'importe quel enfant en élève ».⁹

1.2 Deuxième période

A la lecture de ces lignes et en les mettant en lien avec les difficultés que j'éprouvais lors des temps de regroupement et plus spécifiquement ceux des rituels, il m'apparaissait évident que ces derniers n'avaient pour seule fonction que de soumettre les élèves, de leur apprendre à rester assis afin de les préparer à leur futur métier d'élève. Forte de mes découvertes, j'entrepris en deuxième période de changer l'organisation socio-technique des rituels en vue d'agir sur les interactions didactiques et de me sentir plus à l'aise lors de ces temps. Je travaillais donc à faire évoluer le rituel de l'appel au cours de l'année. Dans un

⁴ *Ibid.*, p.122.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*, p.123.

⁷ Bourdieu P. (1982). Les rites comme actes d'institution. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 43, Rites et fétiches 58-63

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

premier temps, je me suis appuyée sur un dispositif découvert à l'ESPE en didactique des mathématiques. Sur des feuilles posées au sol, des cercles vides symbolisaient les 28 élèves de la classe. A l'appel de leur prénom, les élèves venaient prendre un cube et le poser dans un des cercles prévus à cet effet. Ensuite, nous comptions le nombre de cercles vides et comparions avec le nombre d'étiquettes restantes symbolisant le nombre d'absent. Très vite je m'aperçus que si ce fonctionnement donnait plus de sens à l'appel et rendait les élèves plus acteurs, il devenait un peu lourd en terme de gestion. En effet, cela prenait beaucoup de temps, me renvoyant à mon problème de départ : les élèves s'impatientaient de nouveau. De plus, je n'avais pas prévu certains obstacles didactiques, ainsi la couleur des cubes à laquelle je n'avais pas attaché d'importance devenait un enjeu important pour un enfant de quatre ans...

Il me semblait que les changements devaient aller plus loin. J'ai donc pris la décision de supprimer les bancs et de faire asseoir les enfants en rond, au sol, sur des tapis en m'intégrant au cercle. J'avais proposé aux enfants trois façons de s'asseoir. Les premiers temps j'étais extrêmement satisfaite de ce nouvel aménagement car il libérait beaucoup d'espace au sol pour le reste de la journée et que, au début du moins, je m'y sentais beaucoup plus à l'aise. Cependant, en fin de période je n'étais plus si certaine de mon choix. D'une part je ne voyais pas réellement d'amélioration sur l'attention des élèves, deuxièmement, mon sentiment de malaise lors de ces temps était revenu. Par ailleurs, ma binôme qui m'avait laissée mener mon expérience, commençait tout de même à m'interroger sur l'effet de ce double fonctionnement sur les élèves. Tous ces éléments et la perspective de la visite d'inspection me firent mettre un terme à mon expérience. J'en retirai tout de même une information importante : l'organisation spatiale avait finalement un impact assez faible sur mon sentiment de malaise. Cela m'amena donc à explorer le troisième axe évoqué, celui des rapports sociaux et en premier lieu, la relation asymétrique. Au tout début, je dois le dire, j'avais du mal à intégrer cette idée d'asymétrie. Cela m'a longuement questionnée et menée, sur les conseils de ma tutrice, à m'intéresser à l'autorité éducative puis, plus largement, à la question de l'autorité en éducation.

2. La question de l'autorité ou l'autorité en question

2.1 Tentative de réflexion sur mon rapport à l'autorité

Avant d'entreprendre la lecture du livre de Bruno Robbes « l'autorité éducative »¹⁰, conseillé par ma tutrice ESPE, je tentai de définir mon rapport à l'autorité dans la classe durant ce début d'année.

J'en suis arrivée à la conclusion que j'avais bien souvent le sentiment d'osciller entre une trop grande permissivité et des rappels à l'ordre autoritaires quand je sentais la situation m'échapper. Par ailleurs je réalisai que mes réactions étaient parfois fonction du regard d'autres adultes (autres PE, ATSEM, AESH,..). Cela étant encore plus vrai lors des visites, durant lesquelles j'avais l'impression de perdre toute forme de spontanéité, me sachant observée et jugée.

Il me semblait essentiel de trouver un fonctionnement qui permettrait à tous (les élèves et moi-même) d'évoluer dans un cadre sécurisant et stable.

En débutant le livre de Bruno Robbes, un passage m'a amenée à m'interroger sur le rapport que j'entretenais avec l'autorité dans la classe.

« Une tendance des professeurs au refus d'exercer l'autorité : L'enseignant s'interroge davantage sur ses relations aux élèves. Les limites adultes/enfants et enseignants/élèves se brouillent. L'adulte semble en difficulté pour assumer l'asymétrie inhérente à sa position générationnelle, dire la limite et fixer des repères devenus moins sûrs »¹¹:

Puis il cite Bernard Rey (1998) précisant qu'il « explique ainsi le fait que certains enseignants répugnent à établir dans leur classe une discipline rigoureuse comportant des contraintes, privilégiant des formes d'autodiscipline de peur que les élèves ne haïssent l'école » : prise de position caractéristique de l'autorité évacuée ». ¹²

¹⁰ Robbes, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer. Paris : ESF.

¹¹ *Ibid.*, p.51 l.34

¹² *Ibid.*, p.52 l.14

Dans un premier temps, j'étais convaincue que je m'inscrivais dans ce que l'auteur nommait l'autorité évacuée, que j'allais poursuivre la lecture du livre et que tout allait devenir limpide !

Certaines choses me paraissaient plus claires. Je comprenais mieux l'importance de poser et tenir le cadre afin que les élèves évoluent en sécurité. Je ne parle pas de sécurité physique car sur ce point, je tiens à préciser que j'ai toujours été en mesure de mettre les limites lorsque la situation le nécessitait. Il s'agissait plus de difficultés à incarner la fonction d'enseignante.

Lors de la troisième période je décidai d'assumer cette asymétrie en classe, je voyais que les élèves réagissaient plutôt positivement à mon nouveau positionnement. Il était plus facile de faire classe. Les retours, directs ou indirects (collègues, ATSEM, tutrices) étaient positifs et je savais que je ne devais rien changer car l'enjeu de la titularisation était bien présent. Bref pour résumer, je « tenais ma classe ». Cette expression, très répandue me met extrêmement mal à l'aise, voir me fait peur. J'ai bien conscience que dans son acception première, elle signifie juste que l'enseignant n'est pas dépassé et peut garantir la sécurité de ses élèves, tant sur le plan physique que psychique. On peut donc lui associer une connotation positive.

Cette expression, mes débuts dans l'éducation nationale, ainsi que mes lectures commençaient à faire écho à une expérience précédente d'enseignement. En effet, avant de passer le concours, j'ai enseigné durant deux ans à des élèves de cycle 3, dans une école hors contrat. Je commençais donc à m'interroger vivement. En effet, durant ces deux années, j'ai enseigné sans jamais me poser la question de l'autorité ni celle de l'asymétrie. Je n'avais pas le sentiment de tenir ma classe, j'en faisais réellement partie, d'ailleurs je parlais de notre classe. Bien évidemment les conditions d'exercice étaient profondément différentes, tant au niveau du public accueilli que du fonctionnement de cette école appartenant aux écoles dites à « pédagogies alternatives » (annexe n°1). Je décidai donc de m'appuyer sur cette expérience pour mettre en perspective mon questionnement. Pour résumer, l'asymétrie et l'autorité sont elles réellement inhérentes à l'enseignement et plus largement à l'acte d'éduquer ?

2.2 Apports théoriques sur l'autorité

J'ai donc commencé à m'interroger plus en détail sur cette notion d'autorité. Je dois avouer que l'exercice n'a pas été facile tant le sujet est vaste et complexe. Ce qui suit correspond à ce que j'ai été en mesure de comprendre et de m'approprier, j'ai bien conscience qu'il me reste beaucoup à apprendre sur ce sujet que je n'ai fait qu'effleurer.

2.2.1 L'autorité, une question très actuelle.

En premier lieu je pensais définir cette notion mais j'ai été déroutée tant ce mot recouvre d'acceptions et fait référence à de nombreux domaines des sciences humaines tels que la psychologie, la philosophie, la sociologie, les sciences de l'éducation. Je me suis donc arrêtée à une définition qui semblerait faire consensus et qui présente l'autorité comme la capacité d'obtenir, de ceux sur qui elle s'exerce, ce que l'on souhaite sans recours à la force ou la violence. Cela ne me permet pas de comprendre les processus en jeu. Qu'est-ce qui fait que des individus décident de se « plier » au souhait d'un autre sans qu'il n'y ait recours à la force ou à la violence, tant physique que morale ?

J'ai donc commencé par m'intéresser à une première question qui revenait régulièrement dans mes lectures à savoir qu'en est-il exactement de cette crise de l'autorité actuelle. En effet, ce fait de société est très souvent évoqué lorsqu'on aborde ce sujet.

Selon Erick Prairat, plutôt que de parler de "crise de l'autorité", il serait plus juste d'évoquer cette question en terme « d'érosion »¹³. Pour tenter d'expliquer ce phénomène, il s'appuie sur deux types de lectures

La première est sociologique : une méfiance s'est installée, particulièrement au sein des milieux populaires envers l'institution scolaire qui ne tient plus sa promesse en termes de promotion sociale. Si l'école ne permet plus de réussir socialement, l'autorité de son représentant s'en trouve par conséquent amoindrie.

¹³ Prairat, Erick : La formation aux questions d'autorité. Recherche et formation N°71-2012

La philosophie permettrait une autre approche de cette question : les valeurs démocratiques et plus spécifiquement l'égalité, se seraient étendues à l'école et la famille. Ce changement entraînant une modification et un affaiblissement du rapport d'autorité adultes-enfants.

Pour Jean Houssaye, l'approche historique ne permet pas de répondre à cette question, il met en évidence le fait que cette question de l'autorité en éducation a traversé le temps.

Dans *Autorité ou éducation*¹⁴, il fait référence à Forquin (1993) qui reprend lui-même des travaux de Vincent (1980) : « N'oublions pas,..., que l'école s'est construite en se donnant pour tâche première la moralisation de l'enfant... L'autorité est l'instrument et le symbole explicite de cette moralisation première dont la plus haute vertu se nomme la soumission », « Une des fonctions essentielles de l'école réside dans l'intégration d'un curriculum caché... de soumission. Passer par l'école c'est être marqué durablement dans sa personnalité, au moins par trois choses : le fait de vivre constamment en collectivité, avec toutes les contraintes physiques et psychologiques que cela implique ; le fait d'être constamment en situation d'évaluation...le fait d'être toujours soumis au pouvoir de l'adulte », ces lignes m'évoque fortement l'acte d'institution évoqué dans l'ouvrage «comment l'enfant devient élève ».

2.2.2 L'autorité éducative selon Bruno Robbes

Dans un premier temps je m'attacherai à présenter la notion d'autorité éducative en m'appuyant sur livre de Bruno Robbes.¹⁵

Pour cela je procéderai par exclusion, je présenterai donc en premier lieu ce que n'est pas l'autorité éducative. Elle est à distinguer de l'autorité évacuée précédemment évoquée, que l'on peut présenter comme un manque d'autorité. L'enseignant se refuse, pour des raisons diverses, à exercer son autorité. Elle n'est pas non plus l'autorité autoritariste qui se résume à utiliser son pouvoir pour soumettre, ni l'autorité charismatique qui représente elle aussi une forme de soumission. La différence entre les deux tient aux moyens utilisés. Là où l'autorité

¹⁴ Houssaye, Jean. (2007) *Autorité ou éducation*. Montrouge, France. Edition ESF

¹⁵ Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

autoritariste utilise le pouvoir, l'autorité charismatique s'appuie sur la séduction. Les moyens sont donc différents mais le but est le même à savoir soumettre l'individu. Il convient par ailleurs de préciser que selon Robbes, l'autorité naturelle n'existe pas. L'auteur insiste sur le fait que cette idée largement répandue est un « mythe ». Selon lui, l'autorité s'acquiert, s'apprend et se travaille. Pour résumer, l'autorité éducative ne cherche pas à soumettre (par le pouvoir ou la séduction), elle s'apprend et vise à offrir à l'élève un cadre sécurisant pour évoluer. Elle se définit selon trois grands axes : être l'autorité, avoir de l'autorité, faire autorité. Toutefois ces trois éléments sont indissociables et il n'existe pas de hiérarchie entre eux. Concernant l'autorité statutaire qui correspond à « être l'autorité », elle est très étroitement liée à celle de l'asymétrie évoquée précédemment.

De par son statut d'adulte et de représentant de l'institution scolaire, l'enseignant se trouve dans une situation asymétrique. La spécificité de l'autorité éducative telle que la présente Bruno Robbes est de faire coexister l'asymétrie et la symétrie avec comme objectif « que la relation d'autorité éducative tende vers sa finalité principale qui est de rendre l'autre auteur »¹⁶. L'auteur cite Yvan Darrault-Harris (2003), afin d'exemplifier cette asymétrie-symétrie : « si l'obéissance est bien une attitude qui va dans le sens d'une asymétrisation de la relation, le respect et la confiance constituent au contraire des traits de symétrisation potentielle »¹⁷. L'auteur insiste sur le fait que c'est à l'enseignant, de par sa position générationnelle, d'initier le respect, attitude qui lui permettra d'accéder à une forme d'autorité dépassant celle attachée à son statut. Au-delà de cette autorité statutaire, intervient l'autorité de l'auteur (avoir de l'autorité). Pour une meilleure compréhension il convient de s'intéresser à la question de l'influence. En effet, Robbes précise que « l'intention d'influencer est au cœur même de la relation éducative et pédagogique »¹⁸. Il fait référence à Patrick Béranger et Jacques Pain qui déclarent que « l'intentionnalité de l'acte pédagogique aboutit à la notion d'influence ». Dès lors, se pose la question de la limite. Où s'arrête l'influence et quand commence la contrainte. Afin de ne pas enfreindre cette limite, il faut que la personne sur laquelle s'exerce cette influence,

¹⁶ *Ibid.*, p.90

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

soit en mesure de s'y soumettre librement ou de la rejeter. « C'est donc le problème du consentement du sujet, déjà posé par Kant, qui est soulevé ici »¹⁹.

Pour répondre à cette question, il est important de s'intéresser à la reconnaissance et à l'acceptation. En résumé, c'est parce que le sujet va reconnaître à l'autre une forme de « supériorité » (connaissances, compétences, expériences,...) qu'il va le reconnaître. Enfin, il convient de ne pas faire l'impasse de la finalité de l'autorité éducative. Cette dernière vise l'émancipation du sujet, ce qui amène E. Prairat à la définir comme « une influence temporaire(...) circonscrite dans le temps »²⁰. Elle a vocation à s'effacer à mesure que l'individu devient auteur de lui-même.

Pour finir, le faire autorité fait référence aux « savoirs en termes de dispositifs pédagogiques et de communication ». « Les pédagogies qui favorisent un « faire autorité » éducatif mettent en place un rapport non dogmatique au savoir, un cadre éducatif contenant, des systèmes de médiations entre l'enseignant et les élèves »²¹. Pour envisager ce faire autorité, je me suis ensuite intéressée brièvement à la pédagogie institutionnelle. Je n'ai pas eu le temps d'approfondir cette question par manque de temps mais je compte poursuivre mes lectures sur ce sujet. J'ai fait le choix d'un ouvrage proche de ma pratique de classe à savoir l'école maternelle pour tenter de me représenter comment pourrait fonctionner une classe de moyenne section en pédagogie institutionnelle. J'ai pour cela parcouru le livre d'Isabelle Robin intitulé « la pédagogie institutionnelle en maternelle ».²²

¹⁹ *Ibid.*, p.94

²⁰ *ibid*

²¹ *Ibid.*, p.87.

²² Robin, Isabelle & AVPI Fernand Oury. (2012). *La pédagogie institutionnelle en maternelle*.

Nîmes, France : Editions champ social /Matrice.

3. La pédagogie institutionnelle

Pour introduire cette troisième et dernière partie, je m'appuierai sur les propos de Jean Houssaye : « En matière d'autorité, l'échec assumé est l'ouverture à la quête pédagogique ».... « Ce qui nous est donné à apprendre, c'est à éviter l'autorité, soit par la relation, soit par l'organisation, soit par le renforcement positif »²³. Je vais donc exposer ici comment la pédagogie institutionnelle pourra m'aider à répondre à certaines des difficultés auxquelles j'ai pu être confrontées durant cette année de stage.

Avant de poursuivre, il me semble intéressant de revenir sur mon expérience précédente. Comme je l'ai précisé en introduction, j'ai travaillé durant deux ans dans une école hors contrat « à pédagogies alternatives ». On pourrait s'interroger sur la signification de ce terme mais ce n'est pas l'objet de cet écrit. Dans les faits, je n'ai pas participé à l'élaboration du projet pédagogique puisque cette école existait depuis deux ans lorsque j'ai été embauchée. Pour résumer je dirai que les influences principales étaient la pédagogie institutionnelle, la pédagogie Freinet et l'école de Summerhill d'A.S. Neil.²⁴

Je réalise aujourd'hui que j'ai utilisé des éléments de la pédagogie institutionnelle comme des outils de gestion de classe mais sans avoir cherché à comprendre ce qui se jouait, pourquoi ces instances et comment les faire vivre.

J'en reviens donc à l'un de mes objectifs de départ : « trouver un fonctionnement qui permettrait à tous (les élèves et moi-même) d'évoluer dans un cadre sécurisant et stable » et sur ce point je pense avoir trouvé la différence entre mes deux expériences : La loi au sens de la pédagogie institutionnelle

En effet, sans le savoir, lors de ma précédente expérience d'enseignement, du fait de l'organisation pédagogique, la loi me protégeait et protégeait les élèves en assurant ce cadre.

« Cette loi, acceptée par tous, protège donc aussi de la maîtresse : ils ne sont plus pris dans une relation archaïque de dépendance fusionnelle avec une

²³ Houssaye, Jean. La formation aux questions d'autorité. Recherche et formation N°71-2012

²⁴ Neil, Alexander Sutherland (2004). Libres enfants de Summerhill. Paris France. Editions la découverte

adulte toute puissante à la merci de son bon vouloir. Ici, l'institutrice peut-être de bonne ou de mauvaise humeur, ce n'est pas dangereux car ils ont vu qu'elle ne peut pas faire n'importe quoi, puisqu'elle aussi obéit à la loi. Cette fonction séparatrice de la loi, facteur de langage et d'individuation, c'est constamment, à propos de faits quotidiens qu'ils la vivent. »²⁵. Je vais maintenant présenter deux des trois lieux de paroles de la pédagogie institutionnelle que sont le quoi de neuf et le conseil. Il ne s'agit pas de faire une présentation exhaustive de ces institutions mais de les mettre en lien avec mon expérience de classe.

3.1 Le quoi de neuf

Très régulièrement durant les temps de regroupement, j'étais déstabilisée par des interventions intempestives n'ayant aucun lien avec le sujet évoqué (Moi, ma maman, ...). L'effet boule de neige opérant, beaucoup d'élèves souhaitaient dire quelque chose sur eux et j'avais du mal à trouver la réaction appropriée. D'un côté je souhaitais les laisser s'exprimer et de l'autre ce n'était pas le moment et l'absence de cadre nous entraînait dans une cacophonie générale. Je me retrouvais donc à devoir interrompre de manière totalement arbitraire la parole des élèves. Je n'étais pas du tout à l'aise à le faire car je ressentais l'injustice qui était faite aux enfants n'ayant pas eu la possibilité de s'exprimer.

Le vrai problème est que je ne leur offrais pas la possibilité de le faire

Le quoi de neuf est un lieu d'accueil de la parole. Débuter par un quoi de neuf permettra aux élèves d'entrer dans la journée de classe en exprimant s'ils le souhaitent et s'ils en ressentent le besoin, quelque chose d'eux, de leur vie, de leur individualité et permet une transition favorisant l'inscription dans le collectif que représente une journée de classe.

Pour des raisons matérielles, l'ensemble des élèves ne pouvant s'exprimer au quoi de neuf, certains devront accepter de différer leur désir d'expression. L'inscription leur permettra de voir que leur désir est pris en compte, ce qui les

²⁵ Robin, Isabelle & AVPI Fernand Oury. (2012). *La pédagogie institutionnelle en maternelle*. Nîmes, France : Editions champ social /Matrice.p.89.

amènera à transformer leur désir en projet, démarche indispensable pour construire une attitude d'élève.

3.2 Le conseil

Voici la définition qu'en donne Fernand OURY²⁶ :

"Le Conseil, réunion d'information de tous par tous, OEIL du groupe : appareil de radioscopie décelant les formations microsociologiques, "compteur grégaire" renseignant sur l'énergie inconsciente... Instrument d'analyse, d'interprétation, de critique, d'élaboration collective et de décision, mémoire du groupe aussi : nous avons parlé de CERVEAU du groupe qui donne un sens à ce qui est dit ici. En tant que réunion d'épuration qui draine toutes sortes d'énergies, les récupère ou les élimine, le Conseil était le REIN du groupe, mais cour de justice ou lieu de recours, lieu où se fait la Loi dans le groupe, où l'on parle au nom de la Loi, différemment et efficacement, le Conseil nous apparaissait comme un moyen de langage, créateur de nouveaux dynamismes : CŒUR du groupe."

3.2.1 Les métiers

Le seul métier qui existait dans la classe était celui du « petit(e) maître(sse) ». Il s'agit d'un outil mis en place par ma binôme. Cela consiste à faire d'un élève, différent chaque jour, une sorte de petit assistant de l'enseignant. Il a pour tâche de sonner la cloche au moment de ranger, s'occuper du rituel de l'appel, de la date et de la météo. J'ai eu beaucoup de mal à m'en emparer car l'appellation et le fonctionnement me dérangaient. Cependant devant l'insistance des élèves qui, pour certains tenaient beaucoup à cette fonction, et dans la volonté de m'inscrire dans une cohérence pédagogique avec ma binôme, je m'y suis contrainte.

Certains élèves ont créé de manière informelle un métier en s'emparant du rituel de l'appel que j'avais cherché à faire évoluer en proposant durant le temps d'accueil de remplir un tableau. Il s'agissait de cocher les élèves présents, j'avais pour cela établi un planning afin de faire participer toute la classe. Dans les faits, certains n'étaient pas du tout intéressés par cette tâche préférant profiter du temps

²⁶ OURY F. & VASQUEZ A.,(1978). De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Maspéro.

d'accueil pour jouer, tandis que d'autres, je pense à deux élèves en particulier, y attachaient une grande importance et me demandaient régulièrement si elles pouvaient s'en occuper lorsque les élèves prévus dans le planning étaient absents ou ne souhaitaient pas participer.

En lisant le propos de Fernand Oury : « l'enfant apprend à vivre dans un groupe, à partager des pouvoirs, ce qui passe par le partage des tâches. C'est là qu'apparaissent les métiers qui permettent à chaque enfant de rentrer réellement dans la classe. Car l'essentiel n'est pas de jouer un rôle sur la scène de la classe mais d'avoir dans un groupe une fonction reconnue d'utilité publique qui lui permette de s'inscrire dans le collectif »²⁷, je comprends mieux l'importance des métiers.

Lors de ma précédente expérience, les métiers étaient présents mais je ne comprenais pas leur utilité, je trouvais cela vide de sens. La lecture du livre d'Isabelle Robin m'a fait changer d'avis pour plusieurs raisons :

- Les élèves ne sont pas obligés d'avoir un métier.
- Les métiers ne sont pas imposés mais choisis librement par les élèves et discutés en conseil
- ils peuvent les garder le temps qu'ils le souhaitent (si les autres sont d'accord)
- les élèves proposent eux-mêmes des métiers qu'ils jugent utiles pour la classe.

3.2.2 Les critiques

Cela permet l'expression de ceux qui ont à se plaindre. Soit de quelqu'un (enfant ou adulte), soit de quelque chose. Les participants doivent s'être inscrits préalablement. Le fait de différer le règlement d'un conflit suffit parfois à le faire disparaître et certains problèmes sont résolus avant la tenue du conseil.

En début d'année, comme un incontournable, nous avons travaillé sur les règles de vie de la classe. Pour être honnête je ne me souviens plus moi-même

²⁷ *Ibid.*

de ces règles. La vraie question je pense est : quel sens avaient ces règles ? En quoi permettaient-elles aux élèves d'apprendre à vivre ensemble ? Cette question se pose particulièrement à cet âge.

En renvoyant la recherche de solution à une difficulté précise, identifiée comme telle par les élèves, au collectif, ils auraient certainement mis plus de sens et attaché plus d'importance aux règles.

Je souhaitais énumérer sans entrer dans le détail les autres temps du conseil que sont : les propositions-informations-questions (ces dernières peuvent concerner les apprentissages ou les institutions), ainsi que les félicitations/remerciements.

3.2.3 Monnaie et marché

Pour finir, il me semble important d'évoquer la monnaie et le marché. En résumé, cela consiste à payer « l'effort quand il s'agit d'un apprentissage et le résultat quand il s'agit d'un entraînement »²⁸. Les amendes viennent sanctionner le « manquement flagrant à une règle »²⁹. Un marché a lieu à la fin de chaque semaine. Les enfants peuvent acquérir des objets en fonction du nombre de points gagnés.

Je n'ai pas eu le temps d'approfondir ce sujet de la monnaie et du marché cependant cela entre en résonance avec les propos de Jean Houssaye précédemment cités qui propose « d'éviter l'autorité par le renforcement positif » et constitue une piste que j'envisage d'explorer.

²⁸ Robin, Isabelle & AVPI Fernand Oury. (2012). *La pédagogie institutionnelle en maternelle*. Nîmes, France : Editions champ social /Matrice.p.213.

²⁹ *Ibid.*

Conclusion

Pour conclure, cette année n'a pas été à la hauteur de mes attentes sur le plan pédagogique, m'amenant à recourir dans certaines situations à l'autorité autoritariste et provoquant en moi un profond malaise car ce fonctionnement était en inadéquation avec mes valeurs et les motivations profondes qui m'ont fait choisir ce métier.

Comme le souligne Bruno Robbes : « on entrevoit alors que derrière les aléas de la construction de l'identité professionnelle, l'enseignant risque de mettre son identité personnelle en danger »³⁰.

Cette expérience bien que parfois douloureuse m'a tout de même permis de comprendre qu'en tant qu'enseignante j'ai besoin de co-construire ce tiers symbolique qui me permettra de m'extraire de cette « relation archaïque de dépendance fusionnelle »³¹ qui me met si mal à l'aise et qui ne permet pas aux élèves d'entrer dans ce processus d'autorisation.

Ce cadre que représente pour moi aujourd'hui la pédagogie institutionnelle sert aussi de protection aux élèves contre « l'adulte toute puissante »³² que j'ai pu être, que je pourrais être et qui me fait si peur.

Durant cette année, j'ai tout de même eu la satisfaction de progresser en didactique. Cette évolution m'a permis, parfois, de concevoir des situations d'apprentissage permettant de m'effacer un peu et je suis convaincue que c'est ce vers quoi je veux tendre.

J'ai conscience qu'en matière d'enseignement il n'y a pas de recettes magiques et que bien d'autres paramètres entrent en compte mais je pense que la pédagogie institutionnelle est pour moi la porte d'entrée de la construction de mon identité professionnelle.

³⁰ Robbes, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer. Paris : ESF.p.46.

³¹ Robin, Isabelle & AVPI Fernand Oury. (2012). *La pédagogie institutionnelle en maternelle*. Nîmes, France : Editions champ social /Matrice.p.213.

³² Ibid

Bibliographie

LIVRES

Amigues, René & Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse. (2007). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, France : Editions Retz.

Bossis, Jacques, Dumas, Catherine, Livérato,Christine, Méjean, Claudie. (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre : à l'école de la bienveillance*. Paris, France : Editions Retz.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

Robin, Isabelle & AVPI Fernand Oury. (2012). *La pédagogie institutionnelle en maternelle*. Nîmes, France : Editions champ social /Matrice.

ARTICLES

Bourdieu P. (1982). Les rites comme actes d'institution. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 43, Rites et fétiches 58-63

La formation aux questions d'autorité. Recherche et formation N°71-2012.
<https://journals.openedition.org/rechercheformation/1942>

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : regroupement, rituel, autorité, pédagogie institutionnelle, maternelle

Résumé en Français (10 lignes):

Professeur des écoles stagiaire dans une classe de moyenne section, je me suis rapidement sentie déstabilisée lors des temps de regroupement. En approfondissant ce sujet, je me suis rendue compte que cela s'inscrivait dans un cadre plus large. Cet écrit porte sur la question de l'autorité en éducation. Il traite des différents types d'autorité et plus spécifiquement de l'autorité éducative telle que définie par Bruno Robbes. Il aborde également le rôle important que peut jouer la pédagogie en évitant d'y recourir trop souvent. C'est dans cette perspective que la pédagogie institutionnelle est évoquée à la fin de cet écrit, l'objectif étant de montrer en quoi certaines instances comme le conseil, en permettant un partage du pouvoir, limite la relation d'autorité.

Résumé en Anglais (10 lignes):

During this year of training, I worked as a pre school teacher. I rapidly felt uncomfortable when I was speaking to the whole class during the grouping. Digging into this subject, I realised that it was include in a larger question. So I decided to write about authority, especially educative authority as defined by Bruno Robbes. This author shows that pedagogy is a way to avoid abusive use of authority. Institutional pedagogy is also evocated. The purpose is to show that some institutions like the council allows to share the power and restrain the use of authority.