HAL
open science

Construire et exercer son autorité à l'école maternelle

Laure Martin Muller

To cite this version:

Laure Martin Muller. Construire et exercer son autorité à l'école maternelle. Education. 2020. dumas-02976689

HAL Id: dumas-02976689

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976689v1

Submitted on 23 Oct 2020

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF
Mention 1er degré
2ème année

CONSTRUIRE ET EXERCER SON AUTORITÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE

Mots Clefs : Autorité – Posture – Gestion de classe – École maternelle

Présenté par : Laure Martin Muller

Encadré par : Barbara Arroyo

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.inspe-paris.fr

SOMMAIRE

INTRODUCTION **1**

1. L'autorité : une question difficile à saisir **2**

1.1. Quelques définitions : des différents sens à la conception éducative 2

1.2. Crises(s) de l'autorité ou autorité en crise ? 7

1.3. Les apports de la psychanalyse : la construction d'une figure 13

2. Des postures professionnelles à la posture de l'enseignant **19**

2.1. Les postures de Dominique Bucheton 19

2.2. La posture : l'apprentissage d'un rôle par des techniques et des savoir faire 23

2.3. Méthodes de recueil de données 29

CONCLUSION **34**

Références bibliographiques **35**

Ouvrages 35

Revues 35

Sitographie 35

Annexe 1 : Grilles d'analyse **37**

Annexe 2 : « Le tableau des énervements » **49**

Annexe 3 : Le cahier de comportement de l'élève B. **51**

Résumés **53**

INTRODUCTION

J'enseigne dans une petite école maternelle du dixième arrondissement : l'école des Écluses Saint-Martin, constituée de cinq classes. J'ai une classe à double niveau PS/MS avec sept élèves de petite section et dix-neuf élèves de moyenne section. Au début de l'année, je rencontrais des difficultés de gestion de classe et je ne parvenais pas à trouver ma posture d'enseignante. Ainsi, j'ai rapidement souhaité travailler autour de ce sujet pour améliorer ma pratique professionnelle. Lorsque j'ai commencé à me documenter et à effectuer les premières analyses de ma propre expérience de terrain, le thème de l'autorité a été au cœur de toutes mes réflexions. Je me suis particulièrement intéressée à la problématique de l'autorité d'un jeune enseignant, bien qu'il me semble, et c'est ce qu'ont confirmé mes lectures, que tout enseignant peut rencontrer, au cours de sa carrière, des difficultés ou du tout du moins des questionnements à l'endroit de son autorité. En tant que débutants, nous avons tout à construire : nos programmations, nos progressions, nos fiches de préparation, nos emplois du temps… Au-delà de la mise en place tous ces outils utiles et précieux, demeure un autre travail : la construction de notre posture. Le sujet de l'autorité croise celui de la posture car le cadre de la relation pédagogique repose sur un rapport d'autorité.

J'ai constaté que la recherche était foisonnante : le sujet pose en effet question. Deux interrogations ont émergé lors de mes lectures. Premièrement, je me suis demandée pourquoi il était si difficile de définir l'autorité et j'ai émis l'hypothèse que la question relevait indubitablement d'enjeux passionnels. Deuxièmement, je me suis demandée pourquoi de nombreux enseignants réfléchissaient autant à la manière dont ils pouvaient acquérir de l'autorité en classe. J'ai supposé que détenir une autorité statutaire n'était pas suffisant, et pouvait même être problématique pour certaines (jeunes) enseignants. Si la dimension statutaire ne suffit pas, l'enseignant doit construire son autorité, c'est-à-dire la concevoir intellectuellement et identifier des outils lui permettant de la mettre en œuvre. Mais il doit aussi être en mesure de l'exercer, c'est-à-dire de l'appliquer, et de la vivre.

Ainsi, j'ai souhaité répondre à la problématique suivante : comment construire et exercer son autorité lorsqu'on débute ? Dans une première partie, je tenterai de définir l'autorité en m'appuyant sur des recherches issues majoritairement des sciences de l'éducation et de la psychanalyse. Une deuxième partie montrera que l'exercice de l'autorité repose essentiellement sur un ensemble de gestes professionnels à acquérir, sur des postures, des codes et des techniques à s'approprier.

1. L'autorité : une question difficile à saisir

Comme le souligne Hannah Arendt dans son essai incontournable sur le sujet que je traite, La Crise dans la culture, il n'est pas chose aisée de définir l'autorité et la question ne se laisse pas facilement saisir :

« En pratique aussi bien qu'en théorie, nous ne sommes plus en mesure de savoir ce que l'autorité est réellement.[1] »

Il est d'ailleurs intéressant de souligner que les notions qui s'entourent d'un tel flou se situent en général des sphères d'ordre affectif, voire passionnel. En effet, il me semble délicat d'aborder l'autorité sans m'intéresser aux affects positifs ou négatifs qu'elle suscite. C'est peut-être la raison pour laquelle ce concept est difficile à appréhender.

Dans un premier temps, je m'intéresserai aux différentes définitions proposées par la recherche, puis je donnerai quelques clefs d'interprétation de la crise de l'autorité qui semble toucher la sphère de l'éducation. Enfin, je réfléchirai au concept d'autorité en m'appuyant sur certaines théories psychanalytiques liées au psychisme de l'enfant, afin d'apporter un éclairage peut-être plus universel et affectif - bien que déconcertant.

1.1. Quelques définitions : des différents sens à la conception éducative

La première distinction que je peux opérer est celle qui émerge à l'étude de l'étymologie latine du mot « autorité ». Dans notre langue française, « autorité » est le synonyme de « pouvoir », « droit de commander », si bien que le mot est perçu comme quelque chose qui relève de la contrainte. La première définition que donne le dictionnaire Larousse est celle-ci :

« Pouvoir de décider ou de commander, d'imposer ses volontés à autrui.[2] »

L'autorité est un pouvoir qu'une personne, un groupe de personnes ou une institution possède, elle relève donc du statut. Le mot « autorité » peut d'ailleurs désigner directement les représentants de ce pouvoir, nous parlons des « autorités » lorsque nous désignons les organes du pouvoir politique, par exemple.

---

[1]Arendt H (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. P.122

[2]Dictionnaire Larousse : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autorit%C3%A9/6838

Une autre définition du mot, donnée plus loin, définit plutôt l'autorité comme un crédit, une forme d'influence que le sujet accorde à une personne ou à un groupe de personnes :

> « Crédit, influence, pouvoir dont jouit quelqu'un ou un groupe dans le domaine de la connaissance ou d'une activité quelconque, du fait de sa valeur, de son expérience, de sa position dans la société, etc. ; caractère de quelque chose dont la valeur, le sérieux, communément reconnus, lui permettent de servir de référence.[3] ».

Le mot « pouvoir » est toujours présent, mais le sujet, qui n'est pas contraint, choisit lui-même d'accorder une valeur à quelqu'un, à un groupe ou même à une œuvre : un livre ou un tableau pouvant « faire autorité ».

Ainsi, le même mot « autorité » peut donc désigner à la fois le pouvoir statutaire de donner des ordres et le crédit donné délibérément à une personne, un groupe de personnes ou à une production artistique ou philosophique. Deux réalités très différentes se trouvent donc regroupées sous la même dénomination, ce qui n'est pas le cas en latin.

En effet, les latins différenciaient la *potestas* de l'*auctoritas*. La *potestas* désigne l'autorité statutaire :

> « C'est le pouvoir légal, accordé par les instances supérieures de la société (militaires, judiciaires, scolaires), pour prendre des décisions et commander dans un domaine donné en recourant à la contrainte, le cas échéant.[4] ».

La *potestas* se distingue de l'*auctoritas*, cette dernière n'étant pas fondée sur la puissance légale ou la contrainte, mais sur une forme de supériorité attestée :

> « L'*auctoritas* n'est pas l'objet d'une attribution officielle. On n'investit pas quelqu'un d'une *auctoritas*, car elle est de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre, mais sur l'attestation d'une forme de supériorité. L'autorité, au sens d'*auctoritas*, est l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la menace ou à la contrainte… elle recommande, plus qu'elle ne commande.[5]».

---

[3] *Ibid.*

[4] Prairat E. (2017) in *Dictionnaire de l'éducation. Paris : PUF.* P.48

[5] *Ibid.* P.48

Aujourd'hui, l'opinion associe plus volontiers l'autorité à son origine statutaire et potentiellement autoritariste. Le sens premier accordé au mot est plutôt celui de la *potestas* que celui de l'*auctoritas* :

> « 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 »[6]

Ainsi, une première précision se dessine : l'autorité est bien synonyme de « pouvoir » D'un côté, celui de la *potestas*, se trouve le pouvoir légal et institué, qui relève de la possibilité de contraindre. Il s'impose de droit, et s'apparente à un rapport de force, dans le sens où aucune discussion n'est possible. En parenthèse je soulignerais que ce pouvoir peut aussi donner des droits, et je trouve que l'absence de cette donnée dans les définitions ou les réflexions autour de l'autorité statutaire est intéressante. L'opinion ne semble en retenir que le versant répressif :

> « Le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance institutionnelle, sous la forme d'une soumission.[7] ».

De l'autre côté, celui de l'*auctoritas*, se trouve un pouvoir qui ne tire pas sa légitimité d'un cadre légal, et repose sur un ensemble de valeurs accordé à un individu ou groupe d'individus.

L'enseignant est concerné par ces deux autorités, qui ne se situent pas du tout sur le même plan. Il a certes un pouvoir donné par son statut. Il détient une autorité statutaire, qui lui a été attribuée par l'institution pour assurer sa fonction éducative, il donne des droits et pose des interdits, il peut sanctionner un élève si le besoin s'en fait sentir. Il représente l'autorité : qui a l'autorité statutaire est, en lui-même, l'autorité.

La réalité du terrain m'a appris qu'être l'autorité était loin d'être suffisant pour avoir de l'autorité. Ce n'est pas parce que l'enseignant est l'enseignant que les élèves lui obéissent, l'écoutent, lui accordent de la confiance et du crédit. Si la *potestas* lui est donnée d'emblée par son statut, elle ne lui garantit aucune *auctoritas*. Je partage ainsi tout à fait l'analyse de Bruno Robbes :

---

[6]Robbes B. (2004) Se défaire de l'autoritaire. *Les cahiers pédagogiques* (N°426). P.20

[7]*Ibid.* P.20

> « Nécessaire mais non suffisante, l'autorité statutaire est potentielle : préexistant à la personne, elle ne suffit pas à elle-seule de garantir l'exercice d'une autorité effective.[8] »

L'*auctoritas* n'est pas le fruit d'une investiture ou d'une attribution, elle émane de la personne. Si elle s'oppose à la contrainte et à la justification comme le souligne Hannah Arendt, alors il s'agit bien d'une influence qu'une personne peut avoir :

> « S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments.[9] ».

Ainsi, je distingue l'autorité statutaire de l'autorité qui influence. À la lecture de Bruno Robbes et d'Erick Prairat, j'associerais ce terme d'influence à celui d'autorité éducative.

En effet, l'autorité éducative se situe du côté de l'*auctoritas*. Le mot *« auctoritas »* s'est construit sur le verbe *« augere »* qui signifie augmenter et accroître, ainsi que sur le nom « *auctor »* qui signifie « auteur ». L'enseignant cherche à augmenter les capacités de ses élèves, et à les rendre auteurs d'eux-mêmes :

> « Le mot « autorité » vient du latin auctor qui est lui-même un dérivé du verbe augere (augmenter). L'autorité fait croître, grandir. 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. En ce sens, elle est un concept méta-éducatif car elle traverse l'ensemble des activités afférentes au champ de l'éducation.[10] ».

Ainsi, l'éducateur doit construire son *auctoritas*, son autorité relève donc de l'influence. Le terme « influence » peut parfois déranger parce qu'il présuppose une relation dissymétrique. Mais il me semble que toute relation pédagogique est paradoxale. Elle est dissymétrique car elle repose sur un rapport institué, mais il ne s'agit pas d'un rapport de force, on ne peut d'ailleurs « forcer » aucun apprentissage. L'enseignant propose, prend des initiatives, émet de suggestions. Il impose certes un cadre et des règles, mais son but, en tant qu'éducateur responsable, n'est pas d'obtenir la soumission de ses élèves. Il doit créer un cadre propice aux apprentissages, qui garantit les droits des élèves et leur permet d'apprendre. Il y a un rapport

---

[8]*Ibid.* P.20

[9]Arendt H. *Op.cit*. P.123

[10]Prairat E. *Op.cit*. P.49

dissymétrique, car l'enseignant est non pas supérieur, mais en avance. Il fonde son autorité sur son antériorité, son expérience et son adultité, mais il ne domine pas et ne cherche pas à soumettre.

En effet, l'influence éducative n'est pas l'influence manipulatrice. Cette dernière relève uniquement de la séduction et n'a pas pour finalité d'apporter quelque chose de bénéfique à l'autre, mais de placer l'autre sous son emprise, or, éduquer, c'est permettre à l'élève de pouvoir avancer sans nous et de devenir autonome :

« L'influence éducative travaille à sa propre éclipse.[11] ».

En articulant les différents sens donnés à l'autorité, trois types d'autorité ont été identifiés par Bruno Robbes, maître de conférences en sciences de l'éducation, qui s'est beaucoup intéressé à mon sujet : l'autorité autoritariste, l'autorité évacuée et l'autorité éducative.

L'autorité autoritariste n'est pas éducative puisqu'elle soumet l'élève. L'autorité évacuée est une thèse développée par certains chercheurs et appliquée par certains enseignants dont Jean Houssaye. Cette théorie est née après mai 1968 et est fondée sur la récusation de tout type d'autorité à l'école :

> « Entre l'éducation et l'autorité, nous avons choisi. La pédagogie peut même être lue comme cette immense tentative constamment renouvelée de résoudre et d'exclure la question de l'autorité dans l'acte éducatif. Loin d'être indispensable à la réalité scolaire, l'autorité signe l'échec de l'éducation à l'école. Il convient de construire l'école en dehors d'elle. Il n'y pas de problème d'autorité à l'école. C'est l'autorité en tant que telle qui fait problème. L'autorité ne peut être une solution.[12] ».

À l'instar de ce que j'ai exprimé au sujet de l'influence éducative, il me semble que le refus catégorique de l'autorité à l'école nuit à la relation pédagogique. Je partage la thèse de Bruno Robbes, qui indique que les défenseurs de l'autorité évacuée adoptent généralement des comportements nocifs pour les élèves. Par refus de dire « non » et de poser un cadre, les enseignants cherchent une relation fusionnelle voire passionnelle avec leurs élèves. Ainsi, leur autorité est d'ordre charismatique. Mais comme le souligne très justement le chercheur,

---

[11]Prairat E. *Op.cit*. P.499

[12]Houssaye J. (2007). *Autorité ou éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.P.181

l'autorité charismatique n'éduque pas puisqu'elle repose sur la séduction et cherche l'emprise affective, elle se rapproche donc de l'autorité autoritariste :

> « Or, pour nous, autorité autoritariste et charismatique sont du même ordre : c'est toujours « le bon maître » - individu aux qualités exceptionnelles – qui prend le pas sur les objectifs d'autonomisation des sujets. Toutes deux confondent autorité et pouvoir, l'une en utilisant la force, l'autre au moyen de la séduction et de l'amour.[13] ».

Le troisième type d'autorité , l'autorité éducative, se présente donc comme une nécessité et une issue. Il s'agit d'une notion importante mais complexe qui repose sur l'articulation entre trois significations : l'autorité de l'auteur (avoir de l'autorité), l'autorité statutaire (être l'autorité) et l'autorité de compétence (faire autorité) :

> « Nous définissions alors l'autorité éducative comme une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.[14]».

Cette conceptualisation me semble profondément éclairante et juste. Enseigner et éduquer, c'est influencer sans soumettre, respecter tout en sachant dire non, prendre l'élève où il en est pour l'emmener plus loin et lui apprendre l'autonomie. L'autorité éducative est bienveillante, démocratique, et peut-être tout à fait nécessaire, en ce temps de « crise de l'autorité ».

1.2. Crises(s) de l'autorité ou autorité en crise ?

Comme le souligne Philippe Meirieu dans son dictionnaire de pédagogie, le mot « autorité » est très souvent associé au mot « crise » :

---

[13] Robbes B., *Les cahiers pédagogiques*, https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite 28 mars 2006

[14] Robbes B. (2013). *L'autorité éducative : la construire et l'exercer*. Condé-sur-Noireau : Scéren. P.23

« Autorité, n. f. : terme associé le plus souvent au mot "crise" dans les expressions "crise de l'autorité", "autorité en crise".[15] ».

La question de l'autorité est essentiellement pensée, dans le domaine de l'éducation, en termes de déperdition. Cette question d'une autorité mise à mal dépasse la sphère de l'éducation puisque le modèle autoritariste, dans le domaine de la politique par exemple, continue de fasciner un bon nombre de citoyens nostalgiques d'un âge d'or. Il y a aujourd'hui une demande d'autorité croissante, de protection, de sécurité et de justice. Le charisme d'un homme politique fascine : les références à ce qu'on appelle l'autorité naturelle sont encore loin d'être oubliées. A mon sens, croire au mythe de l'autorité naturelle revient à légitimer les pratiques autoritaristes. Celui qui protège, qui sécurise, qui semble presque pouvoir prédire l'avenir est aussi celui qui peut abuser de son pouvoir. Cela n'a pas échappé à certaines figures politiques ou médiatiques, qui, en jouant sans cesse sur les régressions infantiles, privent les individus de leur libre arbitre pour asseoir leur domination. Je rejoins Philippe Meirieu lorsqu'il préconise de se méfier de la demande d'autorité, qu'il juge dangereuse :

> « Méfions-nous qu'elle ne soit pas synonyme de démission démocratique et d'appel à un quelconque grand timonier qui nous exonèrerait de prendre nos responsabilités, en nous offrant généreusement sa protection et le sentiment – que nous prenons parfois pour de la liberté – de pouvoir nous agiter dans notre bocal…[16] ».

Il est nécessaire de nous demander si les pratiques autoritaristes ont véritablement disparu de notre société, et à mon sens, il est évident que non. Sans entrer ici dans un débat politique et afin de recentrer notre propos sur l'éducation, je pense qu'il est intéressant de noter que plus les pratiques autoritaristes se développent, et plus l'autorité, dans son versant constructif, est mise à mal. Ainsi, les jeunes jouent à défier l'autorité par plaisir de la confrontation, et peut-être par réaction à un abus de pouvoir. Ils se tournent vers de nouvelles formes d'aliénation, où la privation de libre arbitre est peut-être moins explicite, et plus sourde. Le modèle patriarcal traditionnel et l'autoritarisme politique ont peut-être perdu du terrain, ce

---

[15]Meirieu P., *Dictionnaire de pédagogie :* https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autorite.htm

[16]Meirieu P. *Le Café pédagogique.* http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/11/13112015Article635829972551978929.aspx

dont nous pouvons nous réjouir, mais d'autres figures, plus pernicieuses, ont émergé. Notre société connaît de nouvelles formes d'emprise :

> « Une société où la sortie d'un jeu vidéo met autant de gens dans la rue, une société où les enfants et les adolescents s'assujettissent à une publicité aujourd'hui plus liberticide que toutes les règles du monde, une société où de jeunes adultes s'enrôlent, en sacrifiant tout, au service de causes mortifères, une société où quelques vedettes du show-biz dictent à des millions de leurs concitoyens ce qu'ils doivent penser… est une société où l'autorité s'exerce sur chacune et chacun de manière sans doute plus sournoise, mais tout aussi forte que dans les sociétés autoritaires traditionnelles.[17] ».

L'argument consistant à dire que si les jeunes préfèrent se fier aux médias vient du fait que l'autorité a disparu et qu'un rappel à l'ordre (- entendre : domination) serait bienvenu est donc contre-productif, puisqu'il ne fait qu'engendrer chez les jeunes un amalgame et un rejet de toute forme d'autorité instituée. Ce discours ouvre donc une échappatoire vers des formes d'autorité plus insidieuses.

Afin d'avancer dans ma réflexion, je me suis tournée vers les récentes crises ayant eu un fort impact sur l'institution scolaire et me suis naturellement interrogée tout d'abord sur la remise en cause du pouvoir de l'Église catholique au début du siècle dernier. Que cette autorité-là (autorité en tant que pouvoir) ait été en crise est à la fois bienfaisant et problématique.

C'est une bonne chose car notre société s'est affranchie du dogme chrétien. Je ne remets pas en cause la croyance religieuse, propre à chacun, qui doit être tout à fait respectée. J'évoque ici l'ancienne suprématie d'un dogme, c'est-à-dire d'une vérité intangible et prescriptrice de comportements. La disparition d'une morale chrétienne qui s'impose aux sphères publiques que sont la politique ou l'éducation a été bénéfique. En effet, la séparation de l'Église et de l'État, ainsi que l'enseignement devenu laïc ont permis aux sujets de trouver une liberté de croyance, de conscience et d'opinion :

> « (…) parce que nous ne sommes plus, en France, dans une société théocratique. Le ciel n'est peut-être pas vide, mais, de toute évidence, il est muet : il n'existe plus de parole morale qui s'impose à tous.[18] ».

---

[17] I*bid*.

[18] Meirieu P., *Dictionnaire de pédagogie*, www.meirieu.com

La remise en question d'un repère est toujours troublante. Cet affranchissement du pouvoir religieux, qui fait indubitablement écho à l'émancipation de la figure paternelle, ne se fait pas sans angoisse. Cette dernière trouve une illustration sensible dans la littérature à travers les personnages métaphysiques de Dostoïevski, et notamment les frères Karamazov. Je pense particulièrement à Ivan Karazamov pour qui l'éventualité de ne plus croire en Dieu entraîne une déliquescence des valeurs et un inquiétant ébranlement de la justice :

« Pas d'immortalité de l'âme, donc pas de vertu, ce qui veut dire que tout est permis.[19] ».

Devant une place devenue vide se trouve l'impérieuse nécessité de trouver ou de construire de nouveaux repères. L'école moderne, dont les bornes historiques sont floues – certains la font débuter avec l'enseignement laïc, d'autres après 1968, n'a pas tout à fait le même rôle que l'école traditionnelle. L'école moderne a intégré les valeurs démocratiques. Il est certain que l'imprégnation progressive de ces valeurs démocratiques et non plus religieuses dans les sphères pré-politiques que sont la famille et l'école a engendré une nouvelle crise de l'autorité :

> « Si l'école traditionnelle entendait former à un métier et donner à chacun une place dans une société stable et hiérarchisée, l'école moderne vise à faire advenir un sujet responsable qui saura s'orienter au sein d'une communauté d'égaux, en perpétuel mouvement.[20]».

Les élèves sont considérés comme de futurs citoyens que l'on doit protéger de toute forme de pression et de discrimination. L'enseignant doit transmettre des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité. Dans ce sens, l'école moderne porte alors en elle-même une récusation des pratiques autoritaristes et de tout ce qui peut s'y conférer dans la relation éducative : rapport de force entre les élèves et l'enseignant, violences morales et physiques exercées sur les élèves, domination idéologique :

> « Dans une société gagnée par " la passion de l'égalité ", selon la belle formule de Tocqueville, il est illusoire de penser que l'on peut durablement sanctuariser un îlot de tradition et ainsi garantir le modèle autoritaire qui hier encore prévalait.[21]».

---

[19]Dostoïevski F. (1952). *Les Frères Karamazov*, Paris : Gallimard. P.135

[20]Prairat E. *Op.cit*. P.51

[21]Prairat E. *Op.cit*. P.51

L'autorité du maître est donc à repenser, puisqu'elle ne repose plus sur le pouvoir. L'élève étant considéré comme un sujet à part entière, la question de l'autorité fait alors son entrée au sein de la relation pédagogique. Elle ne se pense plus uniquement du seul côté de l'enseignant mais s'envisage dans un rapport, qui n'est plus un rapport de force. Chacun doit y trouver sa juste place. Mais il n'est pas chose aisée d'exercer son autorité tout en incitant les élèves à penser par eux-mêmes. Erick Prairat parle d'une tension, et je trouve ce terme bien choisi :

> « L'avènement de la modernité se marque donc au sein de l'école par une tension entre une conception traditionnelle fortement hiérarchisée du rapport enseignement-enseigné et le mouvement d'émancipation critique propre à la modernité.[22] ».

Face à cette tension, il me semble que l'exercice de l'autorité éducative soit la seule réponse possible, dans le sens où le rapport est certes dissymétrique mais garantit la liberté du sujet. Croire que l'école moderne a résolu tous les problèmes liés à l'autorité est un leurre, et il s'avère qu'une crise en amène en général une autre. Avec le déclin des valeurs traditionnelles et religieuses au sein de l'éducation s'est construit une perturbation de la relation pédagogique. Si son autorité n'est plus traditionnelle ou statutaire, l'enseignant se doit de repenser et de construire son autorité, tout en garantissant les droits des élèves.

À cette crise de l'autorité traditionnelle s'est ajoutée depuis ces vingt dernières années, à peu près, une crise économique. L'École moderne est certes un lieu où les élèves peuvent apprendre à devenir citoyens. Elle est aussi un lieu où ils acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires s'ils veulent accéder à un métier. C'est précisément cette dernière fonction ou mission de l'École qui, actuellement, semble perdre en légitimité. La difficulté d'accès un emploi et la panne de l'ascenseur social semble éroder la confiance en l'École. L'affaiblissement de l'autorité des maîtres est une conséquence sociale d'une crise économique :

> « Il n'y pas si longtemps, l'obtention du baccalauréat ouvrait la porte des études supérieures et permettait, presque à coup sûr, l'accès à un emploi moyen ou supérieur. La promesse d'emploi qui faisait l'école d'hier (promesse par procuration car c'est le marché du travail qui crée des emplois), l'école actuelle a plus de

---

[22]Prairat E. *Op.cit.* P.52

> difficultés à le faire. Il y a un affaiblissement de la valeur instrumentale de l'école qui produit un décalage entre les contraintes – ce qui est exigé – et ce qu'il est parfois raisonnable d'espérer en termes socioprofessionnels.[23] ».

Selon moi, un autre facteur influe sur l'autorité des enseignants. J'appellerais volontiers ce facteur « culte de l'immédiateté du savoir ». Les nouvelles technologies et la majorité des médias semblent nous donner l'illusion d'être au cœur de tout ce qui se passe, à tout moment, et partout. Internet et la télévision sont de très bons moyens d'accès au savoir mais portent en eux des travers dont je trouve les conséquences dramatiques quant à la valeur que l'on pourrait accorder au savoir. Notre culture n'accepte pas de ne pas savoir, et c'est probablement la raison pour laquelle certaines chaînes d'information ou chaînes youtube ont autant de succès... Elles donnent l'impression de savoir ce qu'il faut au bon moment, et de faire partie d'une sorte de communauté de personnes qui savent ce qui se dit et ce qui se fait, toujours au même bon moment. Notre culture est celle du présent immédiat. Ainsi, une des lectures de la crise de l'autorité données par Erick Prairat me semble tout particulièrement intéressante. Cette lecture, d'ordre anthropologique, soulève justement le fait que notre temps est celui du présent, et que, par conséquent, l'autorité de ceux qui ont l'expérience du fait de leur « avance » ne fait plus consensus :

> « Lorsque le présent devient l'ultime référence, lorsque le présent et ce qui l'accompagne (la mode, la consommation, la publicité) s'imposent aussi fortement, la culture des mères et des pères cède le pas devant le culte des pairs et la transmission tend à s'effacer devant l'imitation. Tyrannie du conformisme et de la mimesis.[24]».

Ainsi, la crise de l'autorité des enseignants que nous traversons actuellement est bien évidemment la résultante d'une histoire, et est au carrefour d'autres perturbations d'ordre économique et social. Il n'y a pas une crise de l'autorité, mais des crises. Mais surtout, il serait plus juste de dire que l'autorité est en crise. A mon sens, affirmer qu'il y a des crises de l'autorité laisserait à penser que cette dernière est en profonde déperdition. Or, ce n'est absolument pas le cas. D'une part, l'autorité traditionnelle n'a pas tout à fait disparu, l'autoritarisme non plus. D'autre part, des autorités nouvelles et médiatiques ont émergé. Il me semble que le déclin du modèle patriarcal ne s'est peut-être pas suffisamment accompagné d'une construction de

---

[23]Prairat E. *Op.cit.* P.51

[24]Prairat E. *Op.cit.* P.52

nouvelles figures d'*auctoritas*. Exprimer qu' « il est interdit d'interdire » ne revendrait-il pas à dire que plus rien ne soit autorisé ? Le slogan de mai 1968 semble montrer cette absence, cette place laissée vide par l'ébranlement de l'autorité traditionnelle. De nouveaux repères sont à construire et de nouvelles figures sont à incarner :

> « Les éducateurs doivent mener un travail de réinstitution de l'autorité, travail qui passe par une fidélité en actes à quelques grands principes éducatifs (la cohérence, la constance, le souci de justice). Lorsqu'il n'y a plus de dévolution a priori à l'adulte d'une position légitime et reconnue du seul fait de son adultité, il est alors juste de dire que l'autorité se conquiert.[25]».

Après cette réflexion conjoncturelle sur l'autorité, et convaincue de l'importance à redonner de la légitimité à l'autorité, celle qui fait grandir, qui respecte et qui encourage, je me suis interrogée sur un point qui me semble permanent, et donc plus structurel, plus universel, propre au psychisme humain. La question de l'autorité fait écho aux questions de la figure paternelle, je ne parle pas du père réel, mais bien de sa figure. Cette question croise aussi l'identification et le fantasme. Ainsi, certaines théories de la psychanalyse m'ont semblé être des clefs d'intelligibilité pour cerner un petit peu mieux le concept d'autorité, et le psychisme de l'enfant.

1.3. Les apports de la psychanalyse : la construction d'une figure

Il n'y a pas lieu ici de développer dans le détail les théories psychanalytiques afférentes à la notion d'autorité. En effet, la complexité des concepts freudiens et le cadre de mon mémoire, qui se situe essentiellement du côté des sciences de l'éducation, ne me permettent pas d'établir une étude très approfondie. Cependant, plusieurs de mes lectures m'ont fourni quelques pistes de réflexion intéressantes. En tant qu'enseignante en maternelle cette année, ces connaissances m'ont permis, à plusieurs reprises, d'analyser plusieurs situations qui me semblaient problématiques. Elles m'ont également amenée à considérer la construction de ma posture comme étant l'incarnation d'une figure.

Aussi, il me semble important de dire que notre métier est celui d'enseigner : nous ne saurions nous improviser psychologues. Bien qu'un dialogue entre les différents acteurs des sciences humaines soit à mon sens très fécond, il m'apparaît risqué de systématiquement

---

[25]Prairat E. *Op.cit.* P.53

« psychologiser » des situations qui nous échappent souvent, au risque de nous rendre inlassablement coupables de choses que nous ne pouvons que très peu appréhender. Néanmoins, la psychanalyse offre une interprétation universelle de mon sujet, et m'aide à penser et mettre en œuvre mon autorité.

Lorsque je me suis aperçue à quel point il était difficile de définir l'autorité, j'ai émis l'hypothèse que l'autorité devait relever d'enjeux passionnels, et mon hypothèse s'est vue confirmée à la lecture de certains textes de psychanalyse :

> « *S'ajoutant aux phénomènes passionnels suscités par l'autorité en tout un chacun, ce babélisme où chacun entend le mot à sa façon ne facilite évidemment pas le dialogue entre contempteurs et défenseurs*.[26]».

J'ai pris conscience de l'ambivalence qui présidait à l'approche de la question : l'autorité apparaît à la fois comme bienfaisante mais potentiellement liberticide. Aussi, la question de l'influence éveille celles de la séduction, de la manipulation affective et de l'aliénation. Le pouvoir ou le crédit qu'un sujet accorde à quelqu'un évoque l'asymétrie d'un rapport. Cette asymétrie peut être vécue comme un rapport de force, voire une dévoration du sujet, pour reprendre l'un des *topos* de la littérature de jeunesse. Afin d'analyser au mieux la dimension profondément affective de l'autorité, je citerais volontiers Sigmund Freud qui, dès 1905, rapprochait l'autorité d'une surestimation de l'objet sexuel :

> « La même surestimation irradie sur le domaine psychique et se manifeste en un aveuglement logique (faiblesse de jugement) vis-à-vis des prestations et perfections animiques de l'objet sexuel, aussi bien qu'en une docilité crédule envers les jugements émis par ce dernier. La crédulité de l'amour devient ainsi une source importante, si ce n'est la source originelle, de l'autorité.[27] ».

Il est important de revenir brièvement sur le concept de « sexualité » au sens freudien. Il s'agit de la sexualité au sens large, qui concerne aussi bien les enfants que les adultes, et qui se rattache à différentes formes de plaisir :

> « Dans l'expérience et la théorie psychanalytiques, sexualité ne désigne pas seulement les activités et le plaisir qui dépendent du fonctionnement de l'appareil

---

[26]Mendel G. (2006). *Une histoire de l'autorité*, Paris : La découverte. P.23

[27]Freud S. (2010). *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris : PUF. P.25

génital, mais toute une série d'excitations et d'activités, présentes dès l'enfance, qui procurent un plaisir irréductible à l'assouvissement d'un besoin physiologique fondamental (respiration, faim, fonction d'excrétion, etc) et qui se retrouvent à titre de composantes dans la forme dite normale de l'amour sexuel.[28]».

L'objet sexuel sort alors du cadre de la relation sexuelle entre adultes, et peut varier, si bien que la « *contingence de l'objet*[29] » est une thèse majeure dans la théorie freudienne de la pulsion. Ainsi, dès l'enfance, l'autorité serait à rapprocher des affects liés à l'objet sexuel et à l'objet d'amour. L'enfant entretient très tôt une ambivalence des sentiments à l'égard de ses parents – ou autres figures parentales, perçues comme des puissances protectrices et destructrices. L'album Max et les maximonstres est, à mon sens, très représentatif de cette ambivalence. Il y est d'ailleurs question de dévoration.

Sigmund Freud a donc une analyse très critique de l'autorité : « l'aveuglement logique » et la « docilité crédule » ne vont pas dans le sens de l'*auctoritas,* mais plutôt dans celui d'une forme d'emprise. Dès 1910, il conçoit l'autorité comme une nécessité dont les sujets ont besoin dès leur enfance :

« *(…) le besoin de trouver un soutien auprès d'une quelconque autorité est si impérieux que pour eux le monde se met à vaciller si cette autorité se trouve menacée*.[30] ».

Cette autorité s'apparente alors à un complexe parental et génère un sentiment de culpabilité et une peur de l'abandon. Selon Sigmund Freud, le complexe parental est à l'origine de la croyance religieuse :

« C'est donc dans le complexe parental que nous reconnaissons la racine du besoin religieux ; le Dieu juste et tout-puissant et la bonne Nature nous apparaissent comme des sublimations grandioses du père et de la mère, ou plutôt comme des renouvellements et des réinstaurations des représentations de l'un et de l'autre dans la prime enfance.[31] ».

---

[28]Prairat E. *Op.cit*. P.53

[29]Laplanche J. et Pontalis JB. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : PUF.P.291

[30]Freud S. (2012). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris : PUF. P.70

[31]*Ibid*. P.71

J'ai volontairement cité ce passage d'Un Souvenir d'enfance de Léonard de Vinci puisqu'il aborde précisément la question de la représentation. Il n'est pas évident de comprendre que la théorie psychanalytique différencie les constructions psychiques des personnes réelles. Ainsi, le complexe parental est un ensemble de figures. Ces dernières accompagnent le sujet tout au long de sa vie. Les représentations intériorisées, se situant dans l'inconscient, joueront un certain rôle dans la vie psychique de l'individu. Sans entrer dans le détail ici, je soulignerais que l'autorité est difficile à saisir puisqu'elle relève d'une construction : elle est désincarnée. Le rôle de l'enseignant est justement de parvenir à incarner cette figure :

« L'enseignant, en sa pauvre autorité, écrit Marcel Gauchet, n'est jamais qu'un représentant de cette autorité " sans visage ".[32] ».

Afin de mener à bien cette incarnation, il est intéressant de réfléchir à la question de l'instance paternelle. Dans la théorie freudienne, l'autorité fait son apparition au sein de deux sphères différentes : le complexe d'Œdipe et le mythe de la horde primitive. En effet, Freud s'est plus particulièrement intéressé à la figure du père à partir de 1913, lorsqu'il écrit Totem et tabou. Deux figures paternelles émergent ainsi des théories psychanalytiques : un père œdipien et un père primitif.

Le père œdipien est une figure qui apparaît dans le cadre du complexe d'Œdipe et amène l'enfant à découvrir les lois et les interdits, notamment celui de l'inceste. Le père archaïque fait écho à une période préœdipienne, plus ancienne et beaucoup plus violente, où l'autorité est vécue de manière plus brutale. La figure du père archaïque est plus connue sous l'appellation « père de la horde », développée dans Totem et tabou et, plus tard, dans Psychologie des foules et analyse du moi. Ce mythe raconte qu'aux origines de l'humanité, cette dernière vivait en hordes inorganisées. La seule règle qui prévalait était celle du mâle dominant de chaque horde, le père, qui avait l'exclusivité des femelles et donc de la descendance. Ce chef faisait preuve d'une extrême violence. Les membres d'une même horde étaient des (demi) frères qui devaient totale obéissance au chef de la tribu, sous peine d'être tués. La figure du père primitif a été construite par Freud comme une théorie historique qu'il convient cependant d'entrevoir comme un mythe :

---

[32]Prairat E. *Op.cit.* P.53

> « Discutable du point de vue historique, cette hypothèse doit être entendue avant tout, comme un mythe qui traduit l'exigence posée pour tout être humain d'être un bourgeon d'Œdipe.[33]».

Le socioanalyste Gérard Mendel, dont les travaux sont souvent repris dans le champ des sciences de l'éducation, précise qu'il est nécessaire de différencier ces deux instances :

> « Deux sortes de pères sont présents dans psychologie collective et analyse du moi : le chef de la horde primitive susceptible de renaître dans la figure du meneur de la foule inorganisée, à quelque époque que ce soit ; et les chefs de la foule organisée, ceux de l'armée et de l'Église, alias Jésus-Christ et le commandement en chef. Le premier, le tyran, use donc d'un pouvoir d'une violence illimitée pouvant aller jusqu'au meurtre et il inspire la plus grande terreur. Le second incarne l'amour, l'égalité, la justice, du moins tant que certaines règles strictes mais précises sont respectées par les fidèles ou par les soldats ; des règles codifiées, connues à l'avance, limitées, invariables.[34]».

La première figure est celle qui se situe du côté de l'autoritarisme. Le père de la horde use de la force, cherche à soumettre inspire la crainte. Il me semble intéressant de noter que le père archaïque est lui-même terrorisé à l'idée d'être détrôné par un autre mâle surpuissant. Cette remarque ouvre des pistes d'interprétation des sources de l'autoritarisme. En tant que jeune enseignant, le peu d'expériences que nous avons quant à la construction de l'autorité et à la gestion de la classe nous place dans une position parfois angoissante. Pour ma part, je ressentais de la peur : celle de de ne pas y arriver, celle de ne pas « tenir ma classe ». Et j'ai remarqué que, bien souvent, mon autoritarisme venait de cette peur. Ainsi, j'adoptais une posture de contrôle excessive et je criais beaucoup plus que nécessaire… Par culpabilité, j'oscillais entre autoritarisme et laxisme, ce qui était très perturbant pour moi, et bien sûr pour mes élèves. En effet, ce « phénomène de balançoire » n'est ni éducatif, ni sécurisant :

> « Si l'autoritarisme met à mal la vitalité, détruit la confiance, tue l'initiative et génère une violence réactionnelle, la permissivité ne permet pas à l'enfant de gérer ses frustrations et de se socialiser.[35] »

---

[33]Laplanche J. et Pontalis JB. *Op cit*. P.83

[34]*Ibid*. P.53

[35]Guérin V. (2001). *À quoi sert l'autorité*. Lyon : éditions Chronique sociale. P.21

L'autorité éducative semble encore une fois être la seule issue et s'apparente, selon moi, à la seconde figure paternelle, qui est celle du père oedipien :

> « Rappelons que le père, dans le complexe d'Œdipe – situation triangulaire qui n'est pas sans lien avec la situation pédagogique, se situe dans l'entre-deux : entre la mère et l'enfant. Il assure la fonction paternelle qui est une fonction de séparation, d'ouverture, d'introduction à la culture, au langage.[36] ».

Exercer une autorité éducative, c'est ainsi offrir à l'élève la possibilité de s'émanciper. C'est aussi lui donner un cadre, relativement fixe, à l'intérieur duquel il va pouvoir se construire comme sujet. Il me semble que s'il n'y avait pas de cadre, les élèves privés de repères n'accèderaient ni aux apprentissages ni à l'autonomie. Le cadre permet aux élèves de se construire. Je ferais volontiers une analogie avec le domaine du jeu, aussi bien dans son acception de *play* que de *game*. C'est en effet la règle qui fonde le jeu. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les enfants passent souvent plus de temps à élaborer les scénarios qu'à jouer : la règle est effectivement l'ouverture au langage et à la socialisation. Il n'est cependant pas nécessaire de l'imposer avec force. L'autorité éducative est une autorité tranquille et ferme. Dans sa dimension œdipienne, elle est profondément bienveillante, et fait œuvre de culture :

> « *Il faut manquer pour avoir du désir, le désir de vivre, d'aimer, de courir après quelque chose qui viendrait combler le vide, assouvir le manque*. [37]»

L'autorité éducative n'est pas une capacité innée, et comme le souligne à juste titre Philippe Meirieu dans la préface du livre de Martine Boncourt L'autorité à l'école, mode d'emploi, il s'agit d'un « art de faire[38] » Je m'attacherai donc, dans une seconde partie, à analyser les différents outils dont l'enseignant dispose pour construire et exercer son autorité éducative. J'évoquerai et justifierai en parallèle les méthodes de recueils de données que j'aurais souhaité mettre en place en classe.

---

[36]Boncourt M. (2013). *L'autorité à l'école, mode d'emploi*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. P.17

[37]Boncourt M. *Op.cit*. P.12

[38] Philippe Meirieu in Boncourt M. *Op.cit*. P.8

2. Des postures professionnelles à la posture de l'enseignant

2.1. Les postures de Dominique Bucheton

Alors que l'autorité statutaire est donnée d'emblée, l'autorité éducative s'apprend. Je me suis donc tout naturellement posée une question en termes très simples : comment puis-je apprendre l'autorité ? Et que veut dire « apprendre l'autorité » ? Après avoir effectué des recherches pour obtenir une définition plus claire de mon sujet, je me suis interrogée sur sa mise en œuvre concrète, et donc sur son *exercice*. Je me suis aperçue que l'autorité pouvait être tout à fait construite d'un point de vue intellectuel sans être exercée. Je préfère le terme « exercer » qu'« asseoir » son autorité, et cela pour plusieurs raisons. Il me semble qu'« asseoir » renvoie à la fois à un rapport de force et à une situation immuable. Or, l'autorité ne relève pas de la force et n'est jamais figée, d'une part parce qu'elle s'interdit justement de figer les élèves qui sont toujours en devenir, et d'autre part car elle est sans cesse à réinventer, en fonction des élèves, du niveau de classe, du savoir que l'on souhaite transmettre, de l'état d'esprit dans lequel on se trouve personnellement. Ainsi, il me semble que le terme « *exercer* » convient davantage. L'enseignant se donne la légitimité d'exercer une autorité, sans soumettre l'autre, et doit également apprendre à la travailler… en s'exerçant. Au-delà d'un travail sur soi qui est d'ordre personnel se trouve un apprentissage de postures professionnelles.

Ces postures ont été conceptualisées par Dominique Bucheton. La posture relève d'un choix opéré par l'enseignant, qui décide de la manière dont il va conduire son enseignement. Ce « pilotage » - pour reprendre un terme fréquemment utilisé par Dominique Bucheton, est multidimensionnel. L'enseignement est pensé en termes d'organisation matérielle, spatiale et temporelle. L'enseignant doit s'interroger sur la façon dont il va construire, dire et transmettre les contenus. Il doit également choisir la place qu'il souhaite occuper pendant les activités, et l'autonomie qu'il va donner à l'élève ou qu'il va se donner à lui-même, pour diriger un atelier par exemple :

> « Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de

vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente. L'enseignant, mais également les élèves, modifient leur posture pendant le cours.[39] ».

L'enseignante-chercheuse a identifié et défini sept postures. J'ai essayé de m'approprier les définitions et de décliner, pour chacune d'elles, quelques exemples concrets liés à l'enseignement à l'école maternelle.

La posture du magicien : dans cette posture, l'enseignant cherche à séduire, captiver et attirer l'attention. En maternelle il s'agit plus précisément d'enrôler les élèves, pour qui l'imaginaire a une fonction déterminante dans les apprentissages. Concrètement, le savoir se transmet à travers une mise en scène, l'enseignement est donc théâtralisé. Ce jeu scénique peut relever de l'attitude de l'enseignant (mimiques, intonations, propos grandiloquents…) ou peut se construire à l'aide d'instruments et d'accessoires (marionnettes, sacs à surprises…).

La posture d'accompagnement : cette posture est celle de l'étayage, de l'aide que l'enseignant apporte aux élèves individuellement ou collectivement. Cet accompagnement peut être mis en place par des énoncés verbaux ou par du matériel que les élèves peuvent utiliser pour les aider. En maternelle, les outils d'accompagnement sont multiples : bande numérique et correspondances chiffre/quantité pour les ateliers de mathématiques, étiquette-prénom lorsque l'élève doit écrire son prénom, album mis à disposition pour aider l'élève à remettre des images séquentielles dans l'ordre… La différenciation entre donc dans cette posture d'accompagnement.

Posture de sur-étayage/contre-étayage : la posture de sur-étayage ou de contre-étayage est la posture de contrôle poussée à l'extrême. Il ne s'agit pas d'une posture d'étayage. En effet, l'enseignant ne laisse pas le temps aux élèves d'effectuer la tâche. Il peut par exemple donner les réponses sans laisser à l'élève le temps de réfléchir ou d'expérimenter, voire même effectuer la tâche à la place de l'élève pour respecter le minutage prévu pour l'activité. L'enseignant, pour respecter son emploi du temps par exemple, va écourter un atelier dirigé en terminant lui-même la tâche des élèves qui n'ont pas terminé leur travail.

---

[39]Bucheton D. *Eduscol*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf

Posture d'enseignement : j'ai interprété cette posture comme la posture d'institutionnalisation. L'enseignant formule les savoirs, il les généralise. En maternelle, l'enseignant adopte beaucoup cette posture en regroupement, en atelier dirigé et au moment des bilans d'ateliers, lors des reformulations orales et de la réalisation de traces écrites.

Posture de lâcher-prise : dans cette posture, l'enseignant donne l'autorisation aux élèves d'expérimenter. Il leur laisse du temps et un matériel est mis à leur disposition. Il n'intervient pas et fait confiance aux élèves, qui se sentent ainsi responsabilisés et valorisés. Il est intéressant de noter que la posture de lâcher-prise est toujours plus ou moins contrôlée par l'enseignant. Il ne s'agit pas de laisser les élèves faire absolument ce qu'ils veulent quand ils le veulent. Un cadre est posé, mais les élèves ont une marge de latitude. À mon sens, cette posture est fondamentale dans l'exercice de l'autorité de l'enseignant puisqu'il s'agit d'instaurer une relation de confiance. L'enseignant fait confiance aux élèves et les considère comme des êtres humains capables de progresser et libres d'apprendre, en contrepartie, l'élève fait confiance à son enseignant car il se sent respecté et valorisé.

Posture de contrôle : cette posture n'est ni plus ni moins que la mise en place du cadre. Ce dernier se construit en considérant de multiples données : le minutage des activités, les modalités de travail, la répartition des groupes, les critères de réussite donnés aux élèves, les activités qu'ils ont le droit d'effectuer après leur atelier, le matériel qu'ils peuvent utiliser ou non. Pour ma part, cette posture de contrôle est de nature organisationnelle et il convient de la travailler lors de la préparation de classe. Plus la préparation de classe est efficace, moins l'enseignant risque de tomber dans les travers de la posture de contre-étayage ou de sur-étayage. Cette préparation relève de l'anticipation et s'effectue à l'aide des outils que sont le cahier-journal et les fiches de préparation. Lorsque je rédige mon cahier-journal, j'essaie d'imaginer que je rentre dans ma classe le matin et je déroule l'intégralité du scénario de la journée, à la fois en termes de contenus qu'en termes matériels. La posture de contrôle est utile à la fois pour les élèves qui perçoivent le cadre de la classe mais également pour l'enseignant qui ne se laisse pas prendre au dépourvu d'une mauvaise organisation. J'ai très largement expérimenté cette année que l'oubli d'un « détail » pouvait mettre à mal ma gestion de classe. Je pourrais donner de nombreux exemples : vérifier avant une séance qu'un jeu de société soit complet, préparer plus de feuilles que nécessaire pour les activités d'arts plastiques…

Il est très intéressant de noter que c'est grâce à cette posture de contrôle que le lâcher-prise peut avoir lieu. En ce qui me concerne, lorsque rien n'est organisé, cadré ou préparé, je

me trouve en situation de stress et j'entre vite dans une posture de sur-étayage et de contre-étayage. À l'inverse, il me semble plus facile de lâcher-prise et de faire confiance à mes élèves lorsque j'ai bien préparé mes journées et que je me sens moi-même tranquille. Lorsque je sais où je vais, tant au point de vue de mes enseignements que de l'organisation temporelle, matérielle et spatiale de ma classe, je suis beaucoup plus à l'écoute de ce qu'il advient. Je me sens disponible et réceptive, et je peux donc rebondir sur une situation qui était imprévue mais qui peut être très riche en apprentissage. Il est important de noter que les élèves, même en maternelle, perçoivent très bien la déstabilisation. Plus l'enseignant se sentira dépassé par une situation qui n'a pas été assez préparée, plus son autorité s'en trouvera affaiblie. Il ne faut pas perdre de vue que les jeunes enfants cherchent un cadre stable et rassurant, ainsi, une force tranquille doit prendre corps dans la figure d'autorité que l'enseignant incarne. Et si déstabilisation il y a, il peut être utile d'apprendre à ne pas la laisser transparaître.

Lorsque je me suis documentée sur les différentes postures développées par Dominique Bucheton, avec l'aide de mon PEMF, j'ai petit à petit compris que l'enseignant doit endosser plusieurs rôles au cours d'une même journée, et doit être assez habile et réactif pour passer rapidement d'une posture à une autre. Je reprends ainsi volontiers ce que mon PEMF m'a dit lors d'une de ses visites : « Enseigner, c'est faire des choix. ». Avant de choisir, il convient de connaître la multiplicité des choix qui s'offrent à nous dans le pilotage de nos enseignements. Les différentes postures développées par Dominique Bucheton peuvent tout à fait nous aiguiller. Ces postures relèvent donc d'un apprentissage et les jeunes enseignants doivent se les approprier à leur manière. Je perçois un petit peu cet éventail de choix comme un répertoire d'acteur : les postures relèvent des gestes professionnels, elles sont en effet codifiées, mais chacun les endosse à sa manière.

Il ne faut pas confondre les postures professionnelles et ce que nous appelons communément la posture enseignante. Cette dernière relève d'une éthique et a un lien direct avec l'autorité. Pour clarifier ma réflexion, je peux dire que l'appropriation des postures professionnelles de Dominique Bucheton concourt à la construction de la posture enseignante, qui est une posture d'autorité éducative. Je pense que c'est ainsi qu'il faut lire Bruno Robbes. En effet, pour lui, l'autorité éducative repose sur quatre piliers. Je pense que nous pouvons aller plus loin et affirmer que la posture enseignante repose sur ces quatre mêmes piliers qui sont l'exercice d'une autorité tranquille, le respect des élèves, la construction de sa classe comme un microcosme citoyen et l'apprentissage de l'autonomie :

> « Pour nous, l'éthique de la relation d'autorité éducative tient en quatre points : l'enseignant s'interdit de recourir à la violence ; il considère et respecte les élèves comme sujets humains et comme êtres éducables et capables d'apprendre ; il établit son autorité en prenant compte les intérêts des sujets rapportés à l'intérêt général ; enfin, l'autorité éducative travaille à sa disparition.[40] ».

2.2. La posture : l'apprentissage d'un rôle par des techniques et des savoir faire

Les modalités d'apprentissage de l'autorité ne semblent pas faire consensus dans le milieu de la recherche en sciences de l'éducation. Bruno Robbes, par exemple, ne pense pas que l'enseignant puisse se former à l'exercice de l'autorité en consultant des modes d'emploi. A l'inverse, Martine Boncourt, dans son ouvrage L'autorité à l'école, mode d'emploi affirme tout le contraire : le titre de son livre parle de lui-même. L'auteure, ancienne professeure des écoles et maître-formatrice, est désormais chargée de cours en sciences de l'éducation. Tout au long de sa carrière, elle a toujours eu à souhait de lier la conception théorique aux expériences issues du terrain. Selon elle, l'autorité s'apprend en réfléchissant à ce qu'est enseigner, et en s'appropriant concrètement des gestuelles précises et codifiées, bien que cela puisse être mal perçu :

> « Dans les milieux de formation, on n'aime pas beaucoup les recettes. On les regarde avec mépris, et, pour bien faire sentir le peu de considération qu'on se doit d'éprouver pour ce genre de recours qu'on ose à peine qualifier de « pédagogique », on les associe volontiers aux recettes de cuisine. Curieux : les recettes, qui n'en n'utilise pas ? [41] ».

Lors de mes stages d'observation dans les classes de Cédric Pionnier et Laurence Lecouffe, j'ai pu observer que ces deux P.E.M.F s'étaient appropriés, et avaient à cœur de transmettre des techniques et des savoir-faire, ce que certains professionnels appellent d'ailleurs des « trucs » ou des « tuyaux ». Je suis donc tout à fait d'accord avec ce que soutient Martine Boncourt : il existe bel et bien des recettes. J'apporterai quelques éléments de réflexion supplémentaires.

---

[40]Robbes B. (2013). *L'autorité éducative : la construire et l'exercer*. Condé-sur-Noireau : Scéren. P.58

[41]Boncourt M. *Op.cit*. P.12

Quiconque aime vraiment cuisiner sait que dans l'élaboration d'une recette, tout a son importance : en fonction des ingrédients, du dosage, de l'ordre dans lequel les étapes ont été réalisées, le résultat n'est jamais le même. Si l'on souhaite parfaire un plat ou un gâteau après plusieurs tentatives, il faut s'approprier la recette. Ainsi, il convient de comprendre quel est le rôle de tel ingrédient, quel est l'impact d'une cuisson lente ou rapide, qu'est-ce qui a marché et pourquoi, ou, à l'inverse, qu'est-ce qui n'a pas marché, et pourquoi… En réalité, la recette n'a de sens que si le cuisinier l'a suffisamment utilisé pour pouvoir s'en passer et « faire à sa sauce ». On ne peut pas faire de tarte Tatin sans pâte ni pommes, mais toutes les tartes Tatin ne se ressemblent pas. L'enseignant apprend des recettes, les utilise et les expérimente, mais ces dernières n'auront d'intérêt que s'il en a compris le sens, c'est à ce moment-là qu'il pourra réellement se les approprier. Les deux PEMF que j'ai pu observer modulent leur voix, ont des gestes qui fonctionnent comme des codes pour demander le calme, savent parfaitement affirmer leur autorité sans la surjouer. Ils ont appris les mêmes recettes, mais s'en sont éloignés pour enseigner à leur manière. Je pense qu'on peut s'éloigner du mode d'emploi avec de l'expérience, et seulement si on effectue un travail réflexif sur sa pratique. Ainsi, en observant ma pratique de classe et celles de maîtres-formateurs, et en lisant l'ouvrage de Martine Boncourt, j'ai analysé l'impact de plusieurs gestuelles professionnelles.

Lors de ma première visite formative, mon PEMF a constaté que j'avais des difficultés de gestion de classe, ce que je constatais également moi-même. Au-delà du fait que cela ne me faisait pas plaisir, je commençais à perdre confiance en moi. Je me sentais assez désemparée, et seule. Entre parenthèse, cette année m'aura d'ailleurs appris que pour exercer ce métier, et y prendre du plaisir, il faut savoir reprendre en confiance en soi et faire preuve de dynamisme et d'optimisme. En ce qui me concerne, il me semble également nécessaire de ne pas culpabiliser et de ne pas dramatiser des situations, mais plutôt de convertir toutes ces énergies négatives en impulsions positives de travail. Tout comme nos élèves, nous, enseignants, sommes toujours en devenir, et nous apprenons sans cesse. Ainsi, tout comme je peux l'être avec mes élèves, j'essaie d'être exigeante, mais bienveillante avec moi-même.

Suite à ma V1, et pour remédier à mes difficultés de gestion de classe, mon PEMF a mis en place un dispositif de formation adaptée, ce qui a été très bénéfique pour moi. Ayant effectué une reconversion professionnelle et passé le concours en candidate libre, je n'avais jamais effectué de stages avant ma prise de poste. Ainsi, les formation OPA dans la classe de Cédric Pionnier, ma formation adaptée dans celle de Laurence Lecouffe, et toutes les réflexions

émergeant des séances de tutorat de Michela Gribinski m'ont réellement permis d'avancer. Lors de mes observations sur le terrain, je me suis attelée à analyser les gestes professionnels adoptés par les enseignants pour gérer leur classe. J'ai alors pris conscience que la gestion de classe est ce qu'il y a de plus déterminant dans l'échec ou la réussite de la relation pédagogique avec le groupe :

> « Or ignorée ou méprisée, la gestuelle professionnelle des enseignants est pourtant bien au cœur de ce qui va se concevoir, s'élaborer ensemble, au même titre que tout ce qui procède de la préparation de classe, lecture, formation, conseils, aide, fiches… Le moindre mot, le moindre geste participent de la réussite ou de l'échec de l'activité pédagogique. Plus, ils la conditionnent.[42]».

La première chose qui m'a réellement frappée lors de mes formations est cette omniprésence du jeu de l'enseignant. Lorsque les enseignants prenaient leur classe en main, ils semblaient endosser un rôle, mais ce rôle me paraissait extrêmement juste. J'ai compris qu'enseigner revenait à entrer en scène. Le professeur des écoles prend une distance avec lui-même, mais tout en enseignant avec ce qu'il est. A travers l'appropriation des gestes, il construit un personnage dont la singularité repose sur la manière dont le rôle est joué. A mon sens, plus l'utilité de ces gestes est pensée, plus il est facile de se les approprier. Néanmoins, l'apprentissage du rôle n'est pas chose aisée. D'une part, les enseignants stagiaires sont peu formés aux gestes professionnels concrets, et, d'autre part, le public que nous avons devant nous n'est pas semblable aux spectateurs venus volontairement assister à une pièce de théâtre :

> « Les jeunes enseignants sont propulsés sans la moindre préparation sur une des scènes les plus difficiles qui soient. Une scène où le public est d'autant plus exigeant qu'il n'a pas payé sa place, pas choisi l'artiste, et qu'il est contraint d'assister au spectacle.[43] ».

Le jeu théâtral porte en lui un paradoxe fascinant : alors que la personne s'efface complètement derrière son personnage, c'est la personne, et uniquement elle, qui porte et soutient le rôle. De l'absence de la personne peut pourtant émerger une présence très réelle, voire très massive, à travers l'investissement du corps. A la manière dont bougent et parlent les

---

[42]Boncourt M. *Op.cit.* P.12

[43]Boncourt M. *Op.cit.* P.11

enseignants que j'ai pu observer, j'ai compris que pour incarner une figure d'autorité, il fallait mobiliser sa voix et son corps.

Les enfants, et peut-être tout particulièrement les jeunes enfants, sont extrêmement sensibles à la voix. Même nous, en tant qu'adultes, pouvons être agacés, attirés ou fascinés par des nuances vocales. Cela renvoie à l'univers sensuel des premiers âges de la vie. Les élèves de maternelle ne sont pas si loin de ce temps où, bébés, alors qu'ils ne comprenaient pas ce que disaient les adultes, ils pouvaient percevoir la douceur ou l'énervement à travers les intonations, la tenue et le rythme des voix qui les entouraient. Ainsi, le jeune enseignant doit prendre conscience de l'importance de sa présence vocale :

> « Le premier contact avec les enfants se fait par ce canal, c'est à la tenue de sa voix, à sa tessiture, à sa hauteur, à son débit, aux silences, à l'intonation, à tout ce qui se dit entre les mots, à leur substance charnelle, que les enfants repèrent d'emblée les émotions qui traversent l'adulte.[44] ».

Il convient donc d'apprendre à moduler sa voix, c'est-à-dire à jouer avec son timbre, sa tessiture, sa hauteur et son débit. Une voix trop aigue, un débit verbal trop rapide et une puissance vocale trop forte sont les premiers vecteurs d'excitation. Gardons à l'esprit que les élèves de maternelle s'identifient à leur enseignant, jusqu'à en adopter les attitudes. Si nous parlons vite et fort, ils parleront vite et fort. Spontanément, nous voudrons aller au-dessus de leur voix, et le niveau sonore de la classe ne fera que monter. J'ai petit à petit compris que le chuchotement était un bien meilleur allié que le cri pour retrouver le calme et pour capter l'attention. Je me suis également aperçue qu'une grande part de nos émotions pouvait transparaître à travers notre voix. Apprendre à poser sa voix peut aussi nous permettre de mieux gérer notre stress, et de pas tirer sur nos cordes vocales. Je pense que nous sommes nombreux, jeunes enseignants, à connaître des moments où nous n'avons plus de voix : nous parlons en général trop et trop fort. Le travail sur la voix est capital aussi bien pour nos élèves que pour nous.

Aussi, le travers dans lequel il me semble important de ne pas tomber est celui du cri. D'une part, ce dernier n'est jamais bienveillant et nous apporte, en général, un sentiment très

---

[44]Boncourt M. *Op.cit.* P.28

désagréable. D'autre part, il n'a aucune efficacité à long terme. Pour ma part, lorsque j'ai commencé à enseigner, je criais beaucoup trop et je me suis vite aperçue de tous les impacts négatifs que cela avait. Le climat de classe n'était pas agréable, mes élèves criaient encore plus fort que moi et semblaient avoir compris qu'ils pouvaient m'énerver. En quête de sécurité, ils cherchaient encore plus à éprouver mon autorité. Le cri ne réglait jamais les problèmes. De surcroît, je me sentais triste de crier comme cela, ce qui altérait énormément ma confiance en moi. Avec le temps, j'ai appris à différencier le cri du haussement de ton. En effet, lorsque je crie, ma voix n'est pas posée et il y a une part de moi-même que je ne maîtrise plus. Lorsque je hausse le ton, j'amène ma voix plus haut, mon timbre est plus grave, mais je maîtrise la situation. Pour reprendre les propos de mon PEMF : « je joue à la maîtresse en colère ». J'essaie d'ailleurs de hausser le ton en ayant un vocabulaire soutenu et en me tenant très droite, pour incarner une figure ferme et sûre d'elle-même. Lorsque je crie, je n'incarne aucune figure : je montre que ma personne est atteinte, et cela n'est ni éducatif ni rassurant pour l'élève.

J'effectue une parenthèse pour souligner l'importance d'adopter un langage soutenu lorsqu'on souhaite incarner une figure d'autorité. Le désir le plus intense du jeune enfant est « d'être grand », et, pour lui, les adultes se repèrent d'une part parce qu'ils font beaucoup de choses qui lui sont soit interdites soit mystérieuses, mais également parce qu'ils ne parlent pas comme lui. Plus l'enseignant fait varier son lexique, insiste sur les marques de négation et les inversions sujets-verbe, plus il acquerra de l'autorité. De mon expérience, je pense en avoir gagné en soignant mon langage. Mes élèves sont d'ailleurs devenus, à mon grand plaisir, très sensibles à ce que certains d'entre eux appellent « les mots de grands ».

Pour en revenir à la proscription du cri, je me suis interrogée sur les alternatives qui s'offraient à moi pour ne pas m'énerver. C'est ainsi que j'en suis arrivée à l'importance du corps. Lorsque nous parlons de posture enseignante, n'oublions pas que le mot « posture » renvoie au corps, à la manière d'habiter ce dernier, à la façon de se tenir. Le lien peut être surprenant, mais je pense pouvoir faire un parallèle avec le yoga, que je pratique. Une posture de yoga est une position du corps, que l'on peut tenir longtemps parce que notre force, notre souplesse et notre respiration nous le permettent. Cela nécessite à la fois de l'entraînement, de la concentration et du lâcher-prise. La posture enseignante est une position que nous trouvons et que nous pouvons garder à long terme, parce qu'en nous exerçant, nous adoptons des gestes qui nous paraissent de plus en plus naturels et aisés. Nous devons également lâcher-prise, parce

que le contrôle poussé à l'extrême nuit à nos élèves, mais nous devons maintenir une attention et une direction, parce que nous menons la classe.

Françoise Dolto disait que tout est langage. En effet, il me semble que la stabilité et la solidité de notre figure d'autorité doit prendre corps. Si une posture est une façon de se tenir, pensons donc à la manière dont nous nous asseyons, dont nous marchons, dont nous restons debout. Je m'exerce à me tenir droite, la tête haute, les épaules ouvertes et détendues. Je tente d'avoir une démarche affirmée. J'essaie de réfléchir à la position et à mes déplacements dans la classe. Au début de l'année, lors des moments de regroupement, je restais systématiquement assise sur ma chaise, sans bouger. Les PEMF que j'ai pu observer ne sont absolument pas statiques en regroupement et je me suis demandée pourquoi je l'étais. J'avais peur d'habiter mon corps, de m'imposer, d'aller au-devant des élèves. Mes regroupements manquaient de dynamisme, de rythme…et de naturel. Ainsi, j'ai petit à petit varié mes manières d'être en regroupement, je n'hésite maintenant plus à me lever, à me placer derrière les bancs, à m'asseoir par terre ou parmi les élèves, en fonction de la situation. Il est important également de penser à la façon dont nous nous tenons lors d'une relation duelle avec l'élève. Au moment de l'accueil, je prends un petit peu de temps avec chaque élève, je m'agenouille et me mets à son niveau pour le saluer. Lorsqu'un élève « dysfonctionne », je me positionne debout, devant lui, si bien qu'il doit lever la tête pour me regarder. Je place mes mains sur mes hanches et je lance un regard noir et expressif. Parfois, je dois parler et hausser le ton, parfois, le geste suffit. Auparavant, lorsque l'élève était trop turbulent en regroupement ou en atelier, plutôt que d'aller vers lui, je criais, même s'il était à l'autre bout de la classe. En général, l'élève ne m'entendait même pas ou ne portait pas attention à mes cris, l'inefficacité de ce procédé n'est plus à démontrer.

En dernier lieu je souhaiterais insister sur le fait qu'incarner une figure d'autorité, c'est également montrer aux élèves qu'on les considère, qu'on les observe, et qu'on sait exactement où chacun en est dans sa progression. L'évaluation est très importante et doit être la plus objectivable possible pour l'élève. Je pense que je n'ai pas assez évalué mes élèves, je souhaitais tout particulièrement m'améliorer sur ce point lors de la dernière période. Cependant, je me suis aperçue d'une grande avancée dans l'exercice de mon autorité lorsque j'ai commencé à féliciter ouvertement mes élèves et à dire à chacun, lorsque cela me semblait approprié : « Je te félicite ». Je relaterais ici un moment de classe qui a eu une grande importance pour moi, parce qu'il m'a aidée à comprendre ce que pouvait signifier « l'autorité ». Un de mes élèves, que

j'appellerais l'élève A, est assez volontaire mais très turbulent. Il a beaucoup de mal à se poser et ne se concentre pas facilement. Un jour, alors qu'il était en atelier en autonomie, je suis allée le voir, après avoir terminé de diriger mon propre atelier. J'avais remarqué qu'il avait été plutôt calme et impliqué. Je me suis agenouillée à côté de lui, je l'ai regardé dans les yeux et lui ai dit : « Je sais que ce que tu fais là, c'est difficile pour toi de le faire. Je sais que tu fais un effort pour rester assis et te concentrer. En plus, l'algorithme de ton collier est parfaitement respecté, ton travail est tout à fait réussi. Alors, vraiment, je te félicite. ». Je crois que je me souviendrais toujours de son expression à ce moment-là, de son regard, et de ce qu'il a dit à ses camarades, calmement, extrêmement content de lui-même : « Elle m'a félicité ». Depuis lors, cet élève n'a cessé de s'investir, de faire des efforts pour retrouver son calme, et j'ai constaté son avancée fulgurante dans le domaine du langage oral. J'ai parlé de ce moment précis à un enseignant de mon entourage, beaucoup plus expérimenté que moi, qui m'a dit que j'avais fait preuve d'autorité en disant cela à mon élève. Je ne comprenais pas pourquoi cet enseignant me disait cela, et il a souligné le fait que j'avais donné à mon élève le droit d'être fier de lui. Peut-être que faire preuve d'autorité, c'est surtout cela, permettre aux jeunes élèves qu'ils aient « une belle image d'eux-mêmes » comme le dit Laurence Lecouffe.

2.3. Méthodes de recueil de données

Afin de m'approprier les savoir-faire que j'ai pu observer lors de mes différents stages, j'aurais souhaité m'autoévaluer dans le domaine de la gestion de classe. Étant donné mon sujet, les données à recueillir émanent essentiellement de mes postures (dans le sens de Dominique Bucheton) et de ma posture (dans un sens plus général).

La première méthode de recueil de données qui me semble pertinente dans le cadre de mon travail est l'enregistrement vidéo. De manière générale, il me semble très intéressant d'être filmé et de se voir en situation lorsqu'on débute, même si l'on ne rencontre pas de difficultés de gestion de classe. En effet, avoir du recul sur sa pratique me semble toujours très fructueux. Les films permettent également d'avoir une vue d'ensemble de ce qui se passe en classe, perception que nous ne pouvons jamais avoir lorsque nous sommes en situation d'enseignement. Ainsi, j'aurais pu demander à mon ATSEM de me filmer à différents moments de la journée : à l'accueil, lors les rituels du matin, du moment des ateliers et du premier regroupement de l'après-midi avec les moyens uniquement. Ces moments auraient pu être filmés à deux reprises, à un mois d'intervalle par exemple, afin de mesurer ma progression.

Pour m'y aider, j'ai construit une grille d'analyse avec des critères très précis qui figure en annexe. J'ai choisi ces moments en particulier pour différentes raisons.

Lorsque j'ai commencé mon stage, j'ai très vite constaté que j'avais du mal à gérer le groupe-classe, ce qui me rendait très nerveuse et entamais ma confiance en moi. J'arrivais très stressée à l'école, et peu sûre de moi-même. Je pense que les élèves le sentaient dès le début de la journée, ainsi j'ai voulu filmer le moment de l'accueil pour avoir une idée de l'atmosphère des premiers instants de la journée de classe. Le premier regroupement du matin était également un moment difficile pour moi. De nombreux élèves dysfonctionnaient, sortaient de l'espace regroupement, se roulaient parterre… Je m'énervais beaucoup et ne voyais, à ce moment-là, aucune autre solution que le cri. Constatant l'inefficacité de ce dernier et fragilisée par un sentiment de culpabilité, j'ai vite compris qu'il fallait trouver d'autres solutions… Il en allait de même pour le premier regroupement de l'après-midi avec les moyens. À ce moment de la journée, mes élèves étaient particulièrement agités. Au début de l'année, j'avais instauré un temps calme sur tapis, au sol, mais seulement deux ou trois élèves dormaient, alors que les autres s'agitaient, criaient, se battaient avec les tapis. Je m'énervais beaucoup, donc ce temps n'était calme ni pour eux, ni pour moi. Lorsque j'ai observé la classe de Laurence Lecouffe, qui a également des PS/MS, j'ai été très attentive à la manière dont cette enseignante prenait son groupe de moyens en mains après la pause-déjeuner. Elle m'a apporté de précieux conseils et m'a donné des pistes pour instaurer un climat de classe calme et propice aux apprentissages. En filmant ce moment de classe, je pense que j'aurais pu améliorer davantage ma gestion du groupe. En dernier lieu, j'aurais filmé le moment des ateliers est particulier car l'enseignant doit être en mesure de diriger un atelier tout en continuant à gérer le groupe. Il était très difficile pour moi de mener un atelier dirigé sans être perpétuellement interrompue. Je pense qu'un film, en plaçant la caméra de manière à voir la classe dans son intégralité peut être un très bon outil d'analyse.

Afin de remédier à l'une des difficultés que je rencontrais très fréquemment, l'usage du cri, j'ai construit un tableau d'ordre plutôt personnel dans lequel j'aurais pu noter et analyser tous mes énervements. Par « énervement » j'entends le moment où je crie et m'emporte, sans rester dans la dimension du jeu de la maîtresse en colère. Il s'agit d'inscrire chaque énervement dans un tableau : l'objectif étant bien évidemment d'en répertorier de moins en moins. J'ai pensé remplir ce tableau en inscrivant dans un premier temps le motif de l'énervement, à chaud, puis, dans un second temps, le motif de l'énervement, à froid. J'ai émis l'hypothèse que

procéder ainsi me ferait réaliser que bien souvent, la vraie raison de ma colère n'est pas celle que j'inscris en premier lieu. Je pense qu'il est important de réfléchir à ce que j'aurais pu faire pour ne pas m'énerver et d'analyser toutes les alternatives possibles, que cela relève de ma posture ou non. Les alternatives peuvent se situer du côté de la préparation de classe, du contenu des apprentissages, des modalités de travail en atelier, de l'explicitation des critères de réussite… J'imagine que les alternatives auraient pu aussi être d'ordre personnel, je ne les aurais peut-être pas toutes répertoriées. Je sais que parfois, mes énervements peuvent avoir pour nature la mauvaise gestion de mon stress, et une importante fatigue. J'ai appris que pour bien exercer ce métier, il était important de trouver des moments pour se détendre et se préserver, ce que j'ai essayé de faire au fur et à mesure de l'année.

Avec le recul, lorsque j'analyse mes difficultés de gestion de classe, je pense que plusieurs facteurs sont à prendre en compte. N'ayant eu aucune expérience dans le milieu éducatif, je manquais indéniablement de savoir-faire, je n'avais pas la connaissance des gestes professionnels et des postures. Aussi, certains de mes élèves sont difficiles. Trois d'entre eux bénéficient d'une aide de la maître G et parmi eux, un élève a réellement mis mon autorité à rude épreuve cette année.

Je l'appelle ici l'élève B. Il a une place particulière dans mon groupe-classe et il figure indépendamment des autres élèves dans mes grilles d'analyse. L'élève B rencontre des difficultés depuis la petite section. Il a énormément de mal à gérer la frustration et cherche toujours la confrontation avec l'adulte, que ce soit moi, mon binôme, mon ATSEM, d'autres enseignantes ou des membres du personnel périscolaire. Plusieurs situations ont été problématiques : l'élève B peut insulter, donner des coups de pied aux adultes ou leur cracher au visage. J'ai rencontré les parents à plusieurs reprises et l'élève a été vu par la psychologue scolaire, il ne bénéficie pas encore d'une aide psychologique régulière mais ses parents y songent. Cet élève est en souffrance, il a besoin d'un cadre très strict et d'un adulte fiable et stable dans son attitude. Mais il repousse en permanence les limites de ce cadre, très probablement pour s'assurer de sa solidité. Ainsi j'ai dû apprendre à gérer mon groupe-classe tout en mettant en place des dispositifs particuliers pour l'élève B. En toute honnêteté, j'ai régulièrement eu l'impression d'avoir ma classe, et l'élève B. C'est un peu comme si, au fur et à mesure de l'année, alors que je me sentais plus à l'aise, j'avais une vue d'ensemble de ma classe comme étant à la fois un collectif et une pluralité d'individualités, et l'élève B constituait presque un groupe en lui-même. Dans mes préparations, dans mes recherches d'amélioration,

dans mes analyses, l'élève B avait toujours une place à part. Avec mon binôme, sur les conseils de la psychologue scolaire, nous avons mis en place un dispositif particulier : le cahier de comportement.

Le cahier de comportement a en effet été proposé par la psychologue scolaire pour aider l'élève B à gérer ses frustrations et à améliorer son attitude en classe. Avec mon binôme, nous avons utilisé quatre codes couleur : vert, jaune, orange et rouge. Nous coloriions chaque case, représentant un moment de la journée, en fonction de son comportement en classe. Nous avons bien expliqué à l'élève B ce que représentait ce cahier, et nous lui avons donné des exemples des raisons pour lesquelles nous choisirions du vert, du jaune, de l'orange ou du rouge. Lors d'une réunion, nous avons informé les parents de l'élaboration de ce cahier, ils étaient plutôt convaincus de l'utilité que ce dernier pourrait avoir et nous ont demandé de le laisser à leur disposition, ce que nous avons accepté. Au fur et à mesure du temps, le cahier est devenu un outil à destination des parents, et non pas à celle de l'élève. En effet, lorsque le père de l'enfant voyait une case en rouge, il me demandait la raison précise de ce choix de couleur. J'ai donc pris l'habitude de décrire les comportements de l'élève, de manière très factuelle. En pensant que le cahier pouvait aider l'élève à mesurer ses progrès, je faisais bien sûr attention à le valoriser et utilisais le vert alors qu'en réalité, le comportement n'était pas tout à fait adapté. Mais l'élève B ne semblait pas être intéressé par ce cahier, même lorsque je le remplissais avec lui avant le déjeuner ou le soir, en lui disant : « Je te félicite, tu vois, je sais que tu es capable, regarde, je ne mets que du vert. ». Ainsi, le cahier n'a pas été très utile pour l'élève et cela n'améliorait pas son comportement. D'après moi, l'élève percevait cet outil comme une menace. Le fait que ses parents le consultent chaque matin et pouvaient, en fonction du contenu, infliger une sanction n'était ni rassurant ni éducatif pour lui. J'ai donc dû chercher d'autres solutions.

J'ai appris à lui imposer un cadre tout en lui laissant une certaine latitude. Il me semblait impératif de le faire pour deux raisons : d'une part, pour faire avancer mon groupe-classe dans une ambiance de travail convenable, et d'autre part pour ouvrir une relation pédagogique avec cet élève. J'ai dû également expliquer aux élèves pourquoi l'élève B était autorisé à faire certaines choses et pas eux. L'élève B pouvait venir s'asseoir à côté de moi en regroupement, il avait le droit de choisir son atelier, d'être plus souvent portier que les autres, de porter ma tasse de café vide après la récréation et la poser sur mon bureau, il avait également la responsabilité de ma montre qui se détachait systématiquement de mon poignet. Petit à petit, la

situation s'est améliorée, même s'il y avait des journées plus compliquées que d'autres et même si la progression se faisait plutôt en dents de scie.

Cet élève m'aura appris que la responsabilisation est plus bénéfique que la contrainte et que l'enseignant n'exerce pas la même autorité avec tous les élèves. Il me semble avoir compris ou tout du moins entrevu quelque chose de fondamental en matière d'autorité éducative : être une figure d'autorité, c'est laisser à l'autre *suffisamment* d'espace pour qu'il puisse expérimenter et faire des choix. Certains élèves ont besoin de plus d'espace que d'autres, et, tout comme les apprentissages, l'autorité se différencie.

Il me semble très paradoxal que mon élève B ait eu besoin que j'incarne une figure très ferme et très stable, et en même temps, très permissive. Mais, à la lumière de ce que j'ai pu lire sur des théories psychologiques de l'enfant, il me semble qu'incarner une figure d'autorité, tout particulièrement auprès d'un jeune enfant en quête de repères, c'est accepter d'incarner une figure du conflit - oedipien, j'entends.

CONCLUSION

Lorsque nous exerçons le métier d'enseignant, métier de la relation, il faut nous préparer à accepter que rien ne soit figé, et que beaucoup de choses ne puissent être ni prévues ni anticipées. Notre autorité d'enseignant n'est jamais gravée dans le marbre. Nos difficultés à l'exercer, d'ailleurs, ne le sont pas non plus. Certaines années peuvent être plus difficiles que d'autres, certains élèves ou certaines classes peuvent nous poser problème. Nous pouvons également vivre des moments douloureux dans nos vies personnelles, moments qui nous invitent ou nous obligent à travailler sur nous-mêmes pour mener à bien nos enseignements, et continuer à « faire classe » tout en étant confiants.

La réflexion menée tout au long de l'année autour de mon sujet m'a réellement permis de construire mon autorité, et de progresser dans l'exercice de cette dernière. Dans le cadre de mon stage en responsabilité et celui de la rédaction de mon mémoire, j'ai pris conscience que certains impératifs étaient incontournables pour travailler son autorité.

D'une part, il est nécessaire de se donner une définition personnelle du sujet et comprendre ce qu'est l'autorité éducative. D'autre part, afin de trouver sa propre posture, il faut s'approprier des savoir-faire. Il est donc extrêmement précieux d'observer des enseignants expérimentés, mais il me semble tout aussi important de trouver ses propres codes, pour ne pas dire : son propre style. Même si l'enseignant exerce au sein d'une équipe, c'est lui qui gère sa classe et qui pilote ses enseignements. Je pense avoir commencé à trouver une posture, mais je sais que je devrais sans cesse l'ajuster. Néanmoins, j'ai identifié certains invariants qui me serviront toujours de points d'appui. Selon moi, tout au long de ses premières années d'enseignement, et peut-être même après, il est nécessaire de maintenir une attitude analytique sur son travail. L'enseignant doit s'adapter, inventer et réinventer, apprendre de ses erreurs et savoir mesurer ses progrès. Tel un navigateur, l'enseignant doit apprendre – et s'autoriser, à utiliser sa propre boussole.

Références bibliographiques

Ouvrages

Arendt H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard

Van Zanten A. et Rayou P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF

Houssaye J. (2007). *Autorité ou éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

Robbes B. (2013). *L'autorité éducative : la construire et l'exercer*. Condé-sur-Noireau : Scéren

Dostoïevski F. (1952). *Les Frères Karamazov*, Paris : Gallimard

Mendel G. (2006). *Une histoire de l'autorité*, Paris : La découverte

Freud S. (2010). *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris : PUF

Freud S. (2012). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris : PUF

Laplanche J. et Pontalis JB. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : PUF

Guérin V. (2001). *À quoi sert l'autorité*. Lyon : éditions Chronique sociale

Boncourt M. (2013). *L'autorité à l'école, mode d'emploi*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

Revues

Robbes B. (2004) Se défaire de l'autoritaire. *Les cahiers pédagogiques* (N°426). P.20-21

Sitographie

Bucheton D. *Eduscol*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf, consulté le 15 janvier 2020

Dictionnaire Larousse. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autorit%C3%A9/6838, consulté le 25 janvier 2020

Meirieu P., *Le Café pédagogique.* http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/11/13112015Article635829972551978929.aspx, consulté le 22 janvier 2020

Meirieu P., *Dictionnaire de pédagogie*, www.meirieu.com, consulté le 21 janvier 2020

Robbes B., *Les cahiers pédagogiques*, https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite 28 mars 2006, consulté le 21 janvier 2020

Annexe 1 : Grilles d'analyse

Grille n°1 : L'accueil

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
L'accueil a-t-il été agréable ? Quelle est l'atmosphère, le climat ?			
Certains élèves ont-ils « dysfonctionné » ? Si oui, que s'est-il passé ?			
Comment l'accueil s'est-il passé pour l'élève B ?			
Les élèves ont-ils rangé dans le calme ?			

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
Sont-ils venus s'asseoir dans le calme ?			
Ai-je pris un petit peu de temps avec chacun ?			
Quelle est ma posture physique pendant l'accueil ? Qu'est-ce que mon attitude dégage ?			
Comment suis-je avec les parents ?			
Comment mon ATSEM se positionne-t-elle ?			

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
Certains élèves ont-ils pleuré ? Si oui, comment les ai-je sécurisés ?			

Grille n°2 : Le regroupement du matin

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
Le regroupement a-t-il été agréable ? Perçoit-on une atmosphère de calme, de bienveillance, de joie et motivation pour à apprendre ?			
Qu'est-ce qui a été facile pour moi ?			
Qu'est-ce qui a été difficile pour moi ?			
Certains élèves ont-ils « dysfonctionné ? » Si oui, que s'est-il passé ?			

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
Comment le regroupement s'est-il passé pour l'élève B ? S'est-il exclu du groupe ? A-t-il voulu entrer en confrontation avec moi ?			
Comment ai-je géré les difficultés avec l'élève B ? (Contrainte, responsabilisation, contenance ?)			
Quelle est ma posture physique ? Est-ce que je me déplace ?			
Est-ce que je module ma voix ?			

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
Comment ai-je ramené les élèves au calme avant le rituel des absents et des présents ?			
Qu'est-ce qui se dégage de moi ? (sérénité, stress, patience, tension ?)			
Quels sont les moments où les élèves écoutent et participent le plus ?			
Quelles gestuelles est-ce que j'adopte pour signaler que je demande le calme ?			
Ai-je crié ?			

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
Les transitions entre les différents moments du regroupement sont-elles fluides ?			

Grille n°3 : Le moment des ateliers

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
Comment ai-je lancé le moment des ateliers ? Comment s'est passée la transition entre le regroupement et les ateliers ?			
Où est-ce que je me situe dans la classe lors de ce moment ? Est-ce que j'ai la vue sur l'intégralité du groupe ?			
Certains élèves ont-ils « dysfonctionné » ? Que s'est-il passé ?			

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
Comment ce moment s'est-il passé pour l'élève B ? Ai-je dû intervenir ?			
Ai-été dérangée pendant mon atelier dirigé ? Pourquoi ?			
Ai-je crié ? Qu'est-ce qui se dégage de ma posture?			
Les élèves ont-ils terminé leur travail ? Ont-ils « papillonner » lorsqu'ils quittent leur atelier ?			

Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
Comment mon ATSEM se positionne-t-elle?			
Comment la transition entre les ateliers et le retour en coin regroupement s'est-elle passé ?			

Grille n°4 : le premier regroupement de l'après-midi

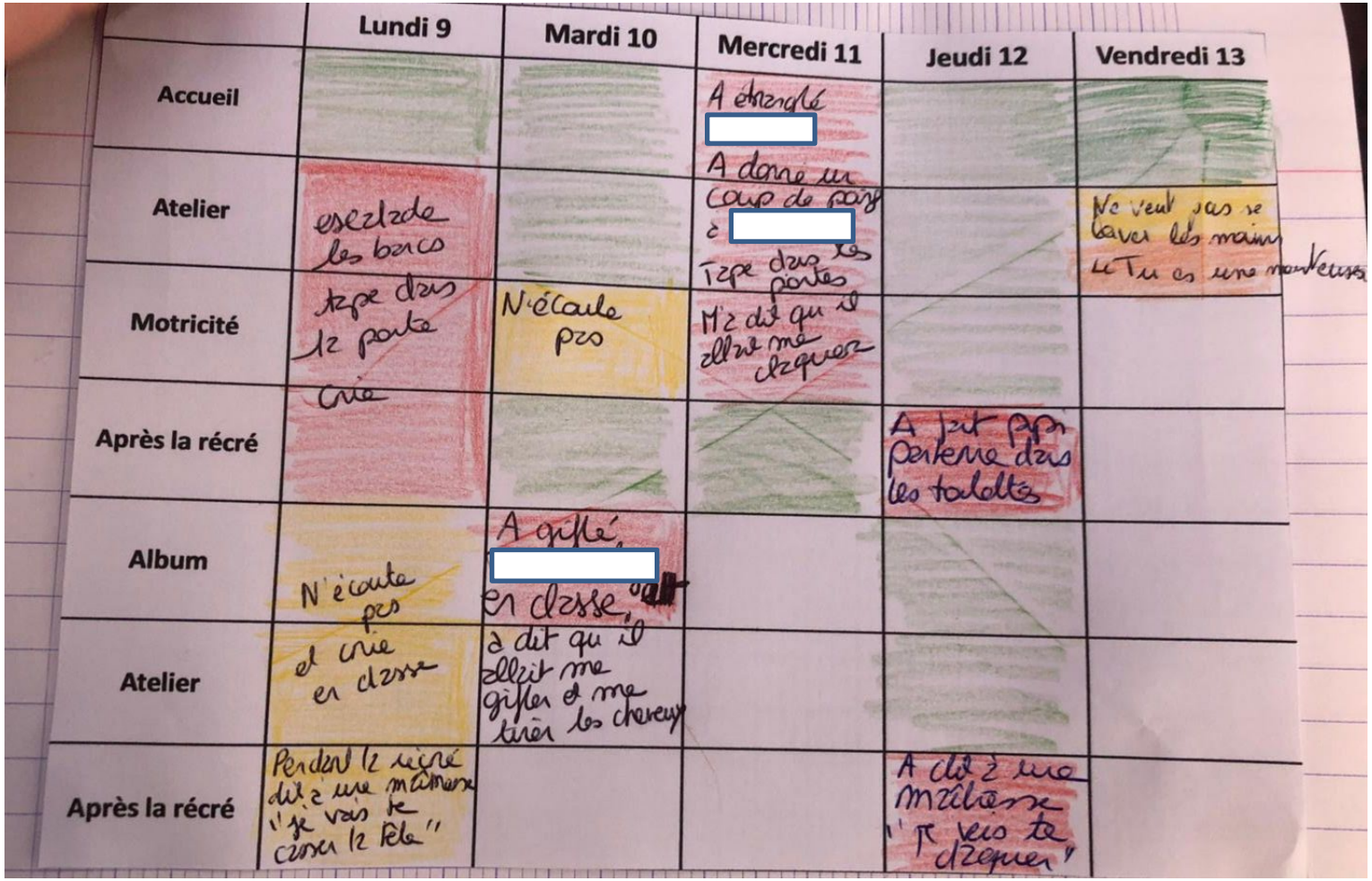
Question	Réponse	Interprétation	Remédiation
L'entrée en classe s'est-elle faite dans le calme ?			
Comment ai-je effectué le retour au calme ?			
Quelle est ma posture physique et que s'en dégage-t-il ?			

Ma voix est-elle posée et modulée ?			
Quelles ont été les activités de ce regroupement ? Les élèves étaient-ils impliqués ?			
Comment le regroupement s'est-il passé pour l'élève B ?			

Annexe 2 : « Le tableau des énervements »

Date	Moment de la journée	Motif de mon emportement (1)	Motif de mon emportement (2)	Alternative possible dans cette situation

Annexe 3 : Le cahier de comportement de l'élève B.



	Lundi 9	Mardi 10	Mercredi 11	Jeudi 12	Vendredi 13
Accueil			A étranglé [redacted]		
Atelier	escalade les bancs		A donné un coup de poing à [redacted] Tape dans les portes		Ne veut pas se laver les mains Tu es une menteuse
Motricité	tape dans la porte crie	N'écoute pas	M'a dit qu'il allait me claquer		
Après la récré				A fait pipi parterre dans les toilettes	
Album	N'écoute pas	A giflé, [redacted] en classe,			
Atelier	et crie en classe	a dit qu'il allait me gifler et me tirer les cheveux			
Après la récré	Pendant la récré dit à une maîtresse "je vais te casser la tête"			A dit à une maîtresse "je vais te claquer"	

	Lundi 3	Mardi 4	Mercredi 5	Jeudi 6	Vendredi 7
Accueil	Il a tapé [redacted] Il essaie d'escalader les meubles				
Atelier	A joué à la poupée au lieu de travailler	M'a jeté une peluche dessus et a cogné dans la porte			N'a pas voulu travailler Tape dans la porte
Motricité	Il était aidé par [redacted]			[redacted] a pas écouté pendant la motricité	
Après la récré	Est parti de la classe en courant et en claquant la porte				
Album	Refuse de monter en classe et tape dans les portes				
Atelier	Participe à l'atelier mais veut tout escalader				
Après la récré					

Résumés

Résumé

Comment construire et exercer son autorité lorsqu'on est jeune enseignant ? Cette problématique émerge devant le constat suivant : l'enseignant ne peut pas s'appuyer uniquement sur son statut pour faire preuve d'autorité. Les personnes qui débutent peuvent rencontrer des difficultés à gérer leur classe et à trouver leur propre posture. La relation pédagogique est fondée sur un rapport d'autorité, mais de quelle autorité s'agit-il ? Après avoir mené des recherches sur les différentes acceptions du concept d'autorité, ce mémoire s'attache à montrer que l'autorité éducative se distingue très largement de l'autorité statutaire : elle n'est pas donnée, et se construit. L'enseignant doit apprendre à la concevoir puis l'exercer en s'appropriant des gestes professionnels, tout en respectant l'éthique de la posture enseignante. Pour cela, il doit adopter une attitude réflexive quant à sa pratique professionnelle et s'approprier un ensemble de postures.

Summary

How to build and exercise authority when you are a young teacher? This problem arises when faced with the following observation: the teacher cannot rely solely on his status to demonstrate authority. Beginners may have difficulty managing their class and finding their own posture. The educational relationship is based on a relationship of authority, but which authority is it? After having carried out research on the different meanings of the concept of authority, this dissertation endeavors to show that the educational authority is very widely distinguished from the statutory authority: it is not given, and is constructed. The teacher must learn to design it and then exercise it by appropriating professional gestures, while respecting the ethics of the teaching posture. For this, he must adopt a reflexive attitude regarding his professional practice and appropriate a set of postures.