



HAL
open science

Quels sont les impacts de la posture d'autorité de l'enseignant sur la gestion de classe ?

Sylvie Kamadrane

► **To cite this version:**

Sylvie Kamadrane. Quels sont les impacts de la posture d'autorité de l'enseignant sur la gestion de classe?. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03426948

HAL Id: dumas-03426948

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03426948>

Submitted on 12 Nov 2021

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.

**« Quels sont les impacts de la posture d'autorité
de l'enseignant sur la gestion de classe ? »**
(En lycée général et technologique)

Année Universitaire 2020-2021

Master 2 Métier de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Mention : Economie et gestion
Spécialité : Communication et gestion des ressources humaines

Mémoire de recherche et d'étude présenté par Sylvie Kamadrane

Sous la direction de
Madame Amélie Villeger

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Amélie VILLEGER, enseignante encadrante de mon mémoire. Je la remercie pour tout ce qu'elle m'a apporté, pour ses conseils, sa disponibilité, sa confiance et l'espace de liberté accordé à mon travail.

Un grand merci aux enseignants qui se sont prêtés au jeu des rencontres et des échanges durant mon stage professionnel au sein du Lycée Jean Condorcet de Bordeaux, Mesdames Claire BRETEAU, Elisabeth POINEAU-LEMAIRE, Fabienne VEYAN-PELISSIER, Caroline DOMINGO et Florence PATANCHON. Un merci tout particulier à ma tutrice de stage Madame Mélanie DARMAYAN-PROFIT pour son accompagnement, sa bienveillance, et ses conseils.

Une pensée pour ma famille en Nouvelle-Calédonie, qui m'a épaulée en partageant le quotidien de deux années universitaires fortes en émotions et à mon fils, le moteur de mon énergie pour avancer dans mon parcours.

Table des matières

Introduction	4
I/ Première partie : La revue de littérature	11
1. Concept d'autorité	11
1.1 Constat de l'autorité.....	11
1.2 Caractéristiques de l'autorité	12
1.3 Différentes formes d'autorité	13
2. Concept du multi-agenda	15
2.1 Les postures d'étayage de l'enseignant	17
2.2 Les postures d'apprentissage des élèves.....	19
3. Concept de la gestion de classe	20
3.1 Les composantes de la gestion de classe	20
3.2 Lien entre l'autorité et la gestion de classe	22
4. Influence de la posture d'autorité de l'enseignant sur la gestion de classe	23
4.1 Enjeu de la posture d'autorité de l'enseignant débutant sur sa gestion de classe.....	23
4.2 Les systèmes de postures dynamiques de l'enseignant sur la gestion de classe.....	25
4.3 Les systèmes de postures contre-éfficients de l'enseignant sur la gestion de classe.....	26
Deuxième partie : L'étude empirique	28
1. Méthodologie et modalités d'analyse	28
1.1 Sélection des méthodes.....	28
1.2 Sélection de l'échantillon de l'étude	28
1.3 Sélection des canaux de diffusion du questionnaire	29
1.4 But de mon questionnaire.....	29
1.5 Construction de mes outils : grille d'observation et mon questionnaire	30
2. Présentation et analyse des résultats	30
2.1 Première méthode : Grille d'observation.....	30
2.2 Deuxième méthode : Questionnaire	34
3. Difficultés et limites rencontrées sur le terrain	48
Conclusion	49
Annexes	51
Annexe 1 : Exemple de grille d'observation en stage professionnel	51
Annexe 2 : Questionnaire en ligne destiné aux enseignants	53
Bibliographie	54

Introduction

1. Accroche

« L'autorité est évidemment nécessaire pour enseigner. Mais une « autorité qui autorise » : qui autorise le travail en commun et la réussite de chacun, qui autorise des découvertes intellectuelles et permette d'accéder au plaisir d'apprendre.¹ ».

Philippe MEIRIEU

De nombreux auteurs se sont penchés en menant des études sur ce concept d'autorité. La citation de Philippe Meirieu prend tout son sens dans la sphère de l'enseignement. Toute autorité, même légitime, se gagne chaque jour, en demeurant au service du bien commun. L'autorité est un élément constitutif et incontournable du métier d'enseignant. Mais l'autorité aujourd'hui ne doit pas être confondue avec autoritariste ou autoritaire. Or l'autorité est là pour assurer de la distance entre les élèves et les enseignants et elle doit aussi favoriser un climat de confiance entre eux. Le changement de la société a profondément modifié les rapports éducatifs et la question de l'autorité fait l'objet aujourd'hui de nombreuses controverses. En outre, l'autorité subit une crise qui démontre que son concept n'est pas forcément clair pour tout le monde. Pour les enseignants néophytes, réfléchir à la question de l'autorité est donc logiquement le point de départ du cheminement d'apprentissage du métier et un point auquel ils ne peuvent pas échapper. Pour les enseignants débutant leur carrière, l'autorité est appréhendée notamment dans la relation avec les élèves. Ces derniers peuvent souvent la percevoir d'une manière affective. Chaque enseignant est différent et cela influe directement sur la gestion de la classe.

2. Objet du mémoire

Dans ce sens, l'objet de ce mémoire vise à analyser l'impact des postures d'autorité de l'enseignant sur la gestion de la classe. Il paraissait donc nécessaire de revenir sur les définitions clés du sujet à savoir l'autorité au sens général, puis la notion de posture d'autorité/enseignante et pour finir la gestion de classe.

¹ Philippe Meirieu, *Repères pour un monde sans repères*, Editions Desclée de Brouwer, 2002.

Dans un premier temps, revenons sur la définition de *l'autorité*. Nous constatons qu'il existe un certain nombre de définitions avec différentes approches.

La première définition que nous pouvons citer est celle au sens général « le pouvoir de décider ou de commander, d'imposer ses volontés à autrui »². Ensuite le philosophe français, Alexandre Kojève (2004)³ dans son essai définit en ce sens l'autorité comme « la possibilité qu'a un agent d'agir sur les autres (ou sur un autre), sans que ces autres réagissent sur lui, tout en étant capables de le faire ». La seconde approche philosophique que nous pouvons citer est celle de l'historien Michel Serres (2010)⁴ qui disait à cet effet que l'autorité est celle qui grandit l'autre. Il cite « Si quelqu'un a autorité sur moi c'est qu'il m'augmente ou à l'inverse si je dois avoir autorité sur quelqu'un c'est que je dois l'augmenter ». En tant que personne qui détient l'autorité, l'enseignant doit être capable d'apporter les connaissances ou les compétences nécessaires pour permettre à l'élève de grandir et d'améliorer ses compétences. Par cette approche, le philosophe introduit l'autorité au sens de la relation à l'autre et notamment dans l'éducation. Puis le sociologue Max Weber⁵ énumère l'autorité comme étant un rapport de force. Il considère dans ce cadre le rapport d'autorité établi entre l'enseignant et l'élève. Il différencie pour cela trois différents types de légitimité de l'autorité : l'autorité traditionnelle, qui repose sur la croyance que la tradition est sacrée, l'autorité charismatique, fondée sur le caractère sacré et héroïque d'une personne et l'autorité rationnelle-légale fondée sur le droit, les règles formelles et écrites. Ces différents types de légitimité de l'autorité s'inscrivent dans une dynamique de construction de l'autorité dite « enseignante ».

Dans un second temps, je souhaitais revenir sur la définition de *la posture d'autorité ou posture enseignante*. La posture d'autorité ou posture enseignante est ici définie au sens des postures enseignantes décrites par Dominique Bucheton (2014)⁶ comme une structure préconstruite du « penser-dire-faire » qu'un sujet convoque en réponse à une situation où à une tâche scolaire.

Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet de la situation, ce qui peut rendre le cadrage pédagogique complexe. En d'autres mots,

² Dictionnaire Le Larousse

³ A. Kojève (2004), *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard (Bibliothèque des idées), p. 54.

⁴ Serres, M. (2010). *Interview de Michel Serres sur l'autorité*. Consulté le Avril 12, 2021, sur Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=GeJgTmZ9EBc>

⁵ Max Weber, économiste et sociologue allemand ayant vécu entre 1864 et 1920

⁶ Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.

la posture enseignante que nous allons adopter face à nos classes, va avoir une grande influence sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, c'est l'autorité au sens des postures de l'enseignant que nous allons développer dans cette étude.

Enfin, nous reviendrons sur les diverses définitions de la *gestion de classe*. Selon Doyle (1986)⁷ la gestion de classe peut être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisés par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage. Quant à l'auteur Thérèse Nault (1999)⁸ elle définit la gestion de classe comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage ». Enfin, selon le Bulletin officiel de l'Education Nationale, gérer sa classe consiste à « instaurer, maintenir ou restaurer des conditions propices à l'apprentissage dans la classe en utilisant l'ensemble des pratiques éducatives des enseignants afin d'encourager chez les élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle »⁹.

3. Etymologie et historique des concepts

- **Autorité**

Etymologiquement le terme « autorité » vient du verbe latin *augeo* qui a le double sens de « faire grandir, faire progresser, augmenter » et de « innover, inventer ». Du verbe sont issus les substantifs *auctor* et *auctoritas*, qui ont donné respectivement en français auteur et autorité. « Autorité » est un terme provenant du nom latin *auctoritas*. L'*auctoritas* romaine était l'apanage du Sénat, qui n'avait pas de pouvoir décisionnaire ni de pouvoir exécutif, contrairement à la *potestas* (pouvoir), qui imposait la force au peuple. L'*auctoritas* était donc la qualité et la légitimité des anciens, qui l'avaient eux-mêmes obtenue, par héritage et transmission, de la part de ceux qui avaient posé les fondations pour toutes les choses à venir. Les détenteurs de l'*auctoritas* étaient ainsi les garants de la fondation sacrée.

⁷ Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), pp. 497-514.

⁸ Fijalkow, J., & Nault, T. (2002). *La gestion de la classe*. (D. B. université, Éd.) Bruxelles .

⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, www.education.gouv.fr

Dans la même racine étymologique, l'auteur (auctor) est celui qui fonde une parole et s'en porte le garant. Ainsi, la personne faisant autorité serait non seulement détentrice d'une puissance d'ordre symbolique, constituée notamment par l'héritage et la filiation, mais pourrait être aussi une personne elle-même fondatrice de quelque chose d'inouï et d'inédit [...]¹⁰. A l'école, l'enseignant possède une autorité de droit, attribuée par les institutions qui lui accordent d'exercer l'autorité en permettant à l'élève de grandir et progresser. L'autorité est un mot polysémique qui a suivi l'évolution de notre société. Dès l'antiquité, le concept d'autorité révèle un double sens. Dans son ouvrage, le pédagogue Bruno Robbes (2016)¹¹, distingue une multitude d'influences qui ont eu un impact sur le terme d'autorité et sa perception. Ses influences ont été nombreuses, tout d'abord pédagogiques (les théories de l'enseignement et leur mode, l'incontournable débat entre pédagogues et anti-pédagogues, le rapport au savoir), sociologiques (la diversité, l'obéissance, le pouvoir), éthiques (les normes, la loi, la règle, les transgressions, les devoirs et les contraintes) et psychologiques (l'affect, les sentiments, le besoin de reconnaissance, la vulnérabilité, la sécurité).

- **Posture d'autorité ou postures enseignantes**

Les recherches développées par Dominique Bucheton ont débuté à partir de 1995 dans l'équipe ESCOL (Éducation et scolarisation) qui regroupait des enseignants-chercheurs et des chercheurs associés exerçant pour la plupart à l'Université Paris 8. Devenue professeure des Universités en sciences du langage et de l'éducation, à l'IUFM (Institut Universitaire de formation des maîtres) de Montpellier en 2001, elle a eu la responsabilité de plusieurs équipes de recherche et a assumé la direction du LIRDEF, (laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation) de l'université de Montpellier 2 pendant six ans. Les travaux qu'elle a dirigé sur la question du pouvoir réflexif du langage, des écrits intermédiaires pour penser, pour apprendre et pour se construire, des gestes professionnels et des postures des enseignants, des postures et gestes d'étude des élèves, sont un apport fondamental pour la formation des enseignants. Ces recherches ont permis l'analyse des interactions langagières des enseignants et des élèves, mais aussi de comprendre le jeu complexe entre les postures et les gestes professionnels des enseignants avec celles de l'apprentissage des élèves.

¹⁰ Bilheran, A. (2016). *L'autorité (Psychologie et psychopathologie)*. (A. Colin, Éd.)

¹¹ Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante - Approche clinique*. Nîmes : Champs social Editions.

- **Gestion de classe**

Les préoccupations pour la gestion de la classe remontent au XVII^e siècle où les traités de pédagogie étaient littéralement remplis de consignes à propos de ce qu'on nommait alors la discipline. Historiquement, l'évolution du concept de gestion de classe est due aux différents changements socioculturels majeurs qui se sont répercutés dans l'école. Cette compétence est omniprésente dans les pratiques quotidiennes et a suscité l'interrogation de l'ensemble des intervenants du monde de l'éducation. Depuis un siècle, plusieurs théories ont été expérimentées et certaines ont même coexisté durant la même période. On peut ainsi résumer ces différents courants de pensée :

Début du siècle (1915-1950), les concepts de discipline et gestion de classe sont semblables. Le développement de la responsabilité et de l'autonomie de la personne est privilégié.

Selon le courant humaniste (1960-1970), la gestion de classe se limite à quelques actions dans le but d'accroître l'estime de soi des élèves, d'établir les relations entre la perception de soi de l'élève, de ses comportements en milieu scolaire et de ses apprentissages. L'approche humaniste favorise alors l'autonomie et la responsabilisation de l'élève tandis que l'enseignant fixe les balises générales qui guident les choix effectués par le groupe.

D'après le courant béhavioriste (1960-1970), la gestion de classe s'identifie par les comportements et les apprentissages qui se produisent dans l'environnement. L'adulte détient l'autorité et il favorise l'apparition d'un comportement désirable et contrôle les comportements indésirables. Au cours des années 1980, la gestion de classe implique l'ensemble des activités du groupe et la classe est un environnement social. On s'intéresse alors davantage au groupe plutôt qu'aux élèves de façon individuelle. Le concept de gestion de classe s'élargit en incluant plus de pratiques pédagogiques : animation et questionnement des élèves, mise en place de règles de la classe, supervision du groupe, choix et conduite des activités d'apprentissage.

Enfin, le courant socio cognitiviste apparaît dans les années 1990, et il vient confirmer l'hypothèse selon laquelle les compétences disciplinaires et sociales sont complémentaires.

Ainsi, la gestion de classe vise à établir des relations interpersonnelles positives entre l'adulte et les élèves. Elle doit lui permettre d'autoévaluer ses propres connaissances. On assiste donc à une relation forte entre la gestion de classe et la motivation des élèves.

4. Intérêt du sujet

En m'orientant dans cette formation pour devenir enseignante, je savais que ce parcours me permettrait de progresser dans mon apprentissage du métier. L'autorité me semble être l'un des points de départ du cheminement d'apprentissage du métier, mon manque de pratique et d'expérience m'ont ainsi poussée à réfléchir sur cette problématique. En parcourant de nombreux ouvrages sur ce concept, j'espérais trouver des réponses à mes interrogations, à m'enrichir personnellement et professionnellement. Or, mon observation sur le terrain lors de mon stage m'a permis non seulement d'être confrontée directement à la réalité du métier mais aussi de pouvoir recueillir des informations utiles à mon questionnement. Ainsi, mon stage a été l'opportunité d'analyser les postures d'autorité des enseignants qui m'ont accueillie dans leurs cours et de pouvoir identifier l'impact sur la gestion de classe. La réalité du terrain est tout autre et pouvoir assister à des cours a été très formateur. En effet, la gestion de classe et la mise en place d'une autorité efficace, notamment en début de carrière, ne sont pas faciles et c'est parfois l'appréhension première des débutants. En rédigeant ce mémoire, je souhaitais comprendre les composantes de l'autorité et analyser son impact sur la gestion d'une classe. Bruno Robbes (2013)¹² disait que tout futur enseignant qui va agir en situation doit commencer par prendre des informations sur celle-ci et en particulier sur les élèves. Il va traiter les informations dans un temps très court ce qui va le conduire à prendre des décisions d'action. Il va ensuite reprendre l'information sur la situation afin de vérifier l'efficacité de son action pour en évaluer les conséquences qui le conduiront à agir de nouveau pour modifier sa pédagogie. Je souhaitais également approfondir mes connaissances sur le concept de gestion de classe et comprendre ses composantes. En effet, pour mettre en place une autorité efficace au sein de mes futures classes, je dois être capable de comprendre les rouages d'une bonne gestion de classe. En tant qu'enseignante en devenir, ce travail de recherche était donc essentiel.

¹² Robbes, B., & Rey, B. (2013). *L'autorité éducative la construire et l'exercer (Repères pour agir Second degré Dispositifs)*. (S.-C. d. d'Amiens., Éd.) Amiens, France.

5. Annonce du plan

La problématique de mon mémoire est donc « *Quels sont les impacts de la posture d'autorité de l'enseignant sur la gestion de classe ?* »

Mon plan s'articulera de la manière suivante : nous verrons en première partie la revue de littérature, qui abordera le concept d'autorité, qui reviendra sur la crise que connaît ce concept, les différentes conceptions de l'autorité et ses formes. Puis, nous aborderons les différentes postures d'étayage de l'enseignant ainsi que celle des élèves au travers du concept du multi agenda, la clé même de mon mémoire. Nous reviendrons aussi sur le concept de la gestion de classe et ses différentes composantes. Enfin, la dernière partie de la revue de littérature sera consacrée à comprendre l'influence de la posture d'autorité pour l'enseignant puis l'analyse des systèmes des postures de l'enseignant en distinguant celles qui sont dynamiques de celles qui sont contre efficaces dans la gestion de classe.

En deuxième partie, l'étude empirique reviendra sur mes observations sur le terrain, mon observation en situation de classe, puis le questionnaire d'enquête soumis aux enseignants afin de connaître et de comprendre l'impact de leurs postures au sein de leurs classes. Les résultats de cette enquête confirmeront ou non les analyses vues dans la revue de littérature. Pour conclure, nous établirons les difficultés et les limites de notre étude.

I/ Première partie : La revue de littérature

Que ce soit dans les contextes social, politique ou de l'éducation, la notion d'autorité fait l'objet de nombreux ouvrages. Cependant, ce terme est très riche et complexe notamment dans la manière de l'appréhender, de l'aborder mais surtout dans la manière de se l'approprier, de le construire et de l'exercer. Il donc ici nécessaire dans un premier temps de s'intéresser à ce concept d'autorité.

1. Concept d'autorité

1.1 Constat de l'autorité

La politologue, Hanna Arendt (1972)¹³ dans les années soixante, énonçait déjà le constat qu'elle avait fait sur la crise de l'autorité. Elle s'est interrogée sur les raisons pour lesquelles les personnes avaient recours à l'autorité. Ses travaux ont montré que la relation d'autorité pouvait généralement devenir un rapport de domination. En effet, associer autorité et autoritarisme est une erreur qui amène l'idée de la soumission selon laquelle, un enfant est soumis à une autorité principale, celle de l'adulte. Le terme adulte peut renvoyer aux professionnels de l'éducation et notamment les enseignants. Lorsque l'élève entre dans une salle de classe, il peut très vite se sentir prisonnier de « celui qui commande ». En ce sens, la relation éducative fait appel à l'autorité, mais celle-ci ne doit pas être associée à l'autoritarisme.

Le maître de conférences en sciences de l'éducation, Bruno Robbes (2014)¹⁴, consacre dans son ouvrage une place à parler de la crise de l'autorité. Il explique que cette incertitude que connaît l'autorité est due à des phénomènes changeants, « la relation de l'autorité est la capacité de se faire obéir avec le consentement de celui qui obéit ». La notion d'autorité est donc fortement liée à celle de la légitimité. L'autorité peut alors être traditionnelle (ordre naturel que les élèves soumettent aux enseignants), rationnelle ou légale (reconnue à une personne du fait de son statut et agissant au nom de l'institution) et charismatique (il ne s'agit pas ici de l'autorité dite « naturelle » mais qui représente la personne détentrice de l'autorité et qui dispose ainsi de l'autorité de l'institution).

¹³ Arendt, H. (1972). *Qu'est-ce que l'autorité? La crise de la culture*. Paris: Gallimard

¹⁴ Robbes, B., & Rey, B. (2013). *L'autorité éducative la construire et l'exercer (Repères pour agir Second degré Dispositifs)*. (S.-C. d. d'Amiens., Éd.) Amiens, France.

Cependant, le modernisme subi par la société a engendré différents changements qui ont malheureusement affaibli la notion de légitimité découlant des différentes caractéristiques de l'autorité. Les principes d'égalité et de fraternité viennent ici remettre en cause certains fondements de l'autorité dans la mesure où il est beaucoup plus facile de contester l'autorité traditionnelle. L'autorité charismatique subit elle aussi de plein fouet cette crise de l'autorité. En effet, avec l'apparition des médias, des outils de communication, l'école n'est plus le seul endroit où est dispensé le savoir et il est alors plus contraignant d'enseigner « la liberté » et ce de manière autoritaire. De ce fait, l'enseignant doit fonder son autorité non plus sur sa vocation ou son statut mais plus sur l'efficacité de ses méthodes et de sa discipline.

1.2 Caractéristiques de l'autorité

Ici nous reviendrons plus précisément sur les caractéristiques de l'autorité éducative. L'autorité ne doit pas se contenter d'être un outil de gestion de classe mais doit permettre un apprentissage constructif afin de maintenir un lien entre l'enseignant et les apprenants. Eirick Prairat (2012)¹⁵, décrit quatre caractéristiques de cette autorité :

1.2.1 Première caractéristique : une influence libératrice

« L'autorité fait croître, grandir. Comme l'écrit justement l'auteur Gérard Guillot (2006)¹⁶, 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... ». De ce fait, pour l'auteur, il n'y a pas de frein ou peur à avoir, l'autorité doit permettre à l'individu de progresser continuellement dans ce qu'il entreprend.

1.2.2 Deuxième caractéristique : l'autorité est une action indirecte

L'auteur, décrit cette deuxième caractéristique dans le fait que l'autorité n'est pas « une action sur » mais elle vise à susciter, en l'autre, une activité. Dans ces termes, pour l'auteur, « elle n'est pas une volonté qui s'oppose et s'impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une volonté naissante pour l'aider à vouloir ». En d'autres mots, l'autorité doit permettre de créer du lien, sans pour autant imposer à l'autre une idée ou une pensée, elle doit susciter chez l'autre la volonté de grandir et s'enrichir.

¹⁵ Prairat, E. (2012). L'autorité malemenée. *Enfances et psy*, 1(54), pp. 109-117

¹⁶ Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*. (E. Editeur, Éd.) Paris.

1.2.3 Troisième caractéristique : l'autorité est une influence temporaire

Ici l'auteur souligne le fait que l'autorité est une influence à durée limitée. Elle est caractérisée, décrite par l'auteur comme « l'influence manipulatrice qui ne cesse de réaffirmer l'asymétrie originelle pour se perpétuer ». En d'autres mots, l'autorité éducative n'est qu'une histoire de durée car on est enseignant pour un temps.

1.2.4 Quatrième caractéristique : l'autorité présuppose la reconnaissance

Selon les propos de la philosophe Hanna Arendt¹⁷, « L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté ». De ce fait, la reconnaissance suppose que l'autorité soit reconnue par celui et celle qui en sera le bénéficiaire.

1.3 Différentes formes d'autorité

Dans son ouvrage, Bruno Robbes¹⁸ souligne le fait que plusieurs formes de discours et de pratiques de l'autorité coexistent actuellement. On en distingue principalement quatre : « l'autorité autoritariste », « l'autorité naturelle », « l'autorité évacuée » et enfin « l'autorité éducative » que nous décrirons comme il suit :

1.3.1 L'autorité autoritariste

Le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. 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 »¹⁹.

1.3.2 L'autorité naturelle

Bruno Robbes insiste aussi sur cette notion d'autorité naturelle. Il décrit comme suit : « le bon professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même, soit du fait de sa personnalité exceptionnelle, soit parce qu'il détiendrait le savoir, les deux arguments pouvant être dissociés ou conjugués ». L'exercice de l'autorité résulte d'une construction de savoirs

¹⁷ Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité. La crise de la culture (p. 140). Paris : Gallimard

¹⁸ Bruno Robbes (2014), *L'autorité éducative*, Paris, Repères pour agir.

¹⁹ Bruno Robbes (2006), *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*.

dans l'action et donc, peut s'apprendre, se développer et s'acquérir. L'enseignant qui a de l'autorité est un être à la personnalité et aux qualités exceptionnelles.

1.3.3 L'autorité évacuée

Dans notre société actuelle, existe un mouvement, une nouvelle tendance qui consiste en effet à refuser cette idée d'autorité et son exercice du fait du caractère illégitime et anti-éducatif qu'il dégage. Elle naît de la multiplicité des normes sociales et d'une crise de la transmission d'une norme particulière. Une autorité évacuée se définit comme le refus de toute situation conflictuelle. Ce refus proviendrait de la peur de ne plus être aimé d'élèves, objets de toutes les angoisses et de toutes les passions. Cette autorité est considérée comme non constructive dans la relation d'éducation entre les enseignants et les élèves.

1.3.4 L'autorité éducative

L'autorité éducative est l'autorité que nous allons aborder plus spécifiquement dans le cadre de ce mémoire puisqu'elle s'inscrit dans la relation d'éducation entre l'enseignant et l'élève. Bruno Robbes (2016)²⁰ définit l'autorité éducative comme « une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi ». En d'autres mots, l'exercice de l'autorité éducative consiste à maintenir, en toutes circonstances, la relation d'éducation, sans soumettre le jeune mais sans pour autant le laisser chercher seul ses propres limites. En référence à l'étymologie du terme « *autorité* », une autorité éducative se construirait autour de trois principaux verbes : être l'autorité (à ne pas confondre avec "être autoritaire"), avoir de l'autorité et faire autorité :

1.3.4.1 Être l'autorité : l'autorité légale et statutaire

La première des fonctions de l'autorité pour un enseignant serait de garantir la protection et la sécurité pour le bien de tous, même si cette fonction n'est pas toujours comprise de tous les élèves. Elle naît de l'asymétrie générationnelle existant entre des adultes

²⁰ Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante - Approche clinique*. Nîmes : Champ Social Éditions

et des enfants ou des adolescents et se trouve affirmée par l'assignation d'une fonction, d'une profession ou d'un titre. Du fait de sa fonction institutionnelle, l'enseignant est chargé de créer les conditions didactiques et pédagogiques pour que l'élève apprenne et progresse.

1.3.4.2 Avoir de l'autorité : l'autorité de l'auteur

Il est indispensable d'avoir une confiance en soi suffisante pour ensuite détenir une propre autonomie sur notre vie et dans nos relations avec les autres. De cette condition, on pourra autoriser l'autre à être à son tour auteur de lui-même. Pour les enseignants en devenir, cette constante est importante, car ils doivent avoir confiance en ce qu'ils sont et ce qu'ils font pour permettre aux élèves de pouvoir aussi se responsabiliser et être acteur de leur devenir.

1.3.4.3 Faire autorité : mobiliser des savoirs d'actions contextualisés

Enfin, « faire autorité », correspond à la manière dont un enseignant agit concrètement dans ses relations aux élèves. Cela se traduit par l'organisation des dispositifs pédagogiques, la construction d'un cadre contenant et par l'introduction de systèmes de médiation pour les relations (institutions telles que les conseils coopératifs, les messages clairs, les responsabilités confiées aux élèves). Les postures physiques, verbales ou non verbales (regards, gestes, positions dans l'espace, déplacements, présence et distance) propres à avoir de l'autorité se rapprochent ici du « avoir de l'autorité ».

Dans la conception de l'autorité éducative, cette troisième composante prend tout son sens dans notre étude. En effet, dans la construction de son cadre pédagogique intervient la notion de posture pour l'enseignant.

2. Concept du multi-agenda

Afin d'appréhender cette notion de posture d'autorité de l'enseignant, il est nécessaire d'explorer les axes de travail de l'enseignant. Pour cela, nous pouvons aborder le concept du multi-agenda de l'enseignant qui renvoie à cette architecture complexe de l'agir de l'enseignant dans la classe. Elle permet de rendre compte du métier d'enseignant qui est développé à travers les postures enseignantes et les postures élèves. Nous effectuerons un descriptif de ces différentes tâches :

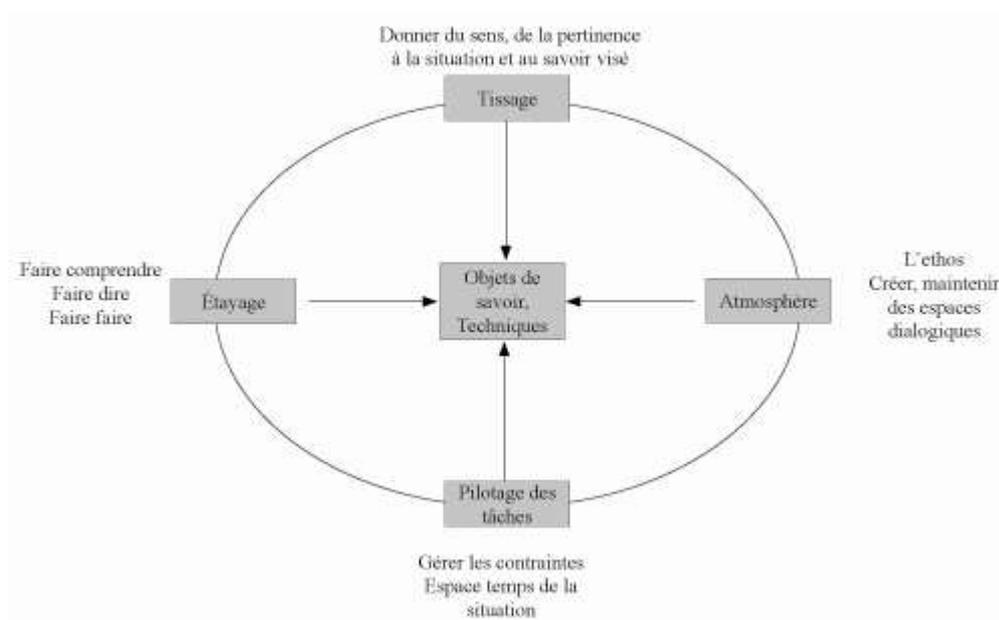


Figure : Le concept du multi-agenda (2015)²¹

La construction des savoirs et des compétences observés sur le schéma au centre demeure la préoccupation principale de l'enseignant. De cette construction de savoirs s'articulent les quatre autres composantes qui l'entourent à savoir l'atmosphère, le pilotage des tâches, le tissage et l'étayage. Elle nécessite donc pour l'enseignant une précision dans sa démarche de didactisation adaptée au niveau d'enseignement et surtout pour faire face à l'hétérogénéité dans la classe.

L'atmosphère au sein de la classe passe par une multitude de gestes de l'enseignant, tels que les sourires, les déplacements, les plaisanteries, les interpellations ou les regards. Il est en charge en effet, d'un climat cognitif et relationnel qui autorise ainsi la parole à l'élève dans l'espace protégé de la classe.

Le pilotage est l'appréhension du débutant. En effet, ce dernier ressent le besoin constant de vouloir tout gérer en prenant en compte les contraintes de temps : la succession des tâches, le programme, les évaluations ou encore les contraintes matérielles : disposition de la salle, le matériel pédagogique ou technologique. En outre, le pilotage nécessite des ajustements quand cela s'avère nécessaire face à des dispositifs d'apprentissage différents : travaux collectif, travaux de groupe, travaux en binômes.

²¹ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2008). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.

Le tissage quant à lui renvoie aux soucis de l'enseignant de relier l'avant et l'après des tâches réalisées au sein et en dehors de la classe. Ces gestes permettent alors de créer du lien entre ce que les élèves apprennent en classe ou en dehors du cadre de la classe. Cette notion de tissage est importante face à des élèves en situation de décrochage et qui pour la plupart exécutent des tâches sans en comprendre les finalités.

L'étayage est une des préoccupations majeures de l'enseignant et s'articule par le jeu des postures. Il manifeste le souci de l'autre, l'empathie nécessaire pour l'accompagner dans son parcours d'apprentissage. Le déroulement de la classe n'intervient pas toujours comme il le souhaite, ce qui nécessite chez ce dernier d'ajuster et de réorganiser l'ensemble de ses tâches : modifier l'exercice prévu, prendre du temps pour revenir sur une notion, focaliser l'attention sur un élément problématique du savoir, le faire repérer, nommer et en même temps maintenir l'engagement des élèves par toutes sortes de tissages, d'encouragements, parfois de rappels à l'ordre.

La problématique de ce mémoire étant de comprendre l'impact des postures d'autorité de l'enseignante, il m'est apparu essentielle de m'intéresser aux postures d'étayage de l'enseignant.

2.1 Les postures d'étayage de l'enseignant

Une posture d'étayage de l'activité des élèves selon Bucheton et Soulé est un mode d'agir spécifique pour s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou aux facilités des tâches proposées. Les postures reconfigurent les gestes de l'enseignant qui traduisent ses préoccupations dans l'atmosphère, le pilotage, le tissage et l'étayage comme nous avons pu l'aborder précédemment. Le thème même de mon mémoire est d'analyser les postures d'autorité de l'enseignant. Ce sont ses principaux moyens d'actions directes pour asseoir son autorité sur l'ensemble de la classe. Pour cela, nous nous appuyerons essentiellement sur les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé²². Cinq grands types de postures sont alors identifiées : la posture de contrôle, d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher prise et de « magicien ».

²² Bucheton, D., & Soulé, Y. (2008). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.

La posture de contrôle vise à mettre en place un cadrage de la situation par un pilotage serré de l'avancée des tâches et où l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. L'enseignant vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige. Les gestes de tissage sont rares et l'atmosphère relativement tendue. Les élèves sont dans le « faire » plus que dans le « penser sur ». Ils peuvent avoir tout fait sans comprendre ce qu'ils sont en train d'apprendre. Cette posture, « magistrale », souvent peu efficace, provoque beaucoup de décrochage chez les élèves. C'est celle que certains enseignants novices privilégient.

La posture d'accompagnement : l'enseignant va pointer les difficultés, orienter vers les ressources disponibles, laisser du temps pour la réflexion et la discussion et va éviter d'évaluer en « juste », « faux » mais va préférer les « peut-être », « continue d'explorer ». L'atmosphère est plus détendue, plus collaborative, le pilotage tranquille, le tissage multidirectionnel, les objets de savoir en émergence. Cette posture est la plus difficile pour les enseignants novices dans l'impatience de tout expliquer. Ils ne supportent pas toujours d'observer le silence des élèves en train de penser ainsi que les nombreux échanges qu'ils peuvent se faire entre eux.

La posture d'enseignement, même si toutes les postures visent à vouloir transmettre, se concentre davantage sur des moments précis de conceptualisation où l'enseignant nomme ou fait nommer les savoirs, les institutionnalise. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Le tissage prend la forme du retour sur les tâches que les élèves viennent d'accomplir. L'enseignant revient alors sur ce qu'il a fait avec les élèves « Qu'est-ce qu'on vient de comprendre, d'apprendre ? », « Comment y est-on arrivé ? », « À quoi ça va servir ? ».

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

Enfin, la posture dite du « magicien » s'apparente à des jeux, à des gestes théâtraux, des récits frappants et où l'enseignant capte l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

Toutes ces postures sont nécessaires selon le moment choisi. Pour le comprendre, il est nécessaire d'analyser également les postures d'apprentissage des élèves qui découlent forcément de celles des enseignants.

2.2 Les postures d'apprentissage des élèves

Les élèves eux aussi manifestent, selon les moments, des formes diverses d'engagement dans les tâches. Bucheton et Soulé (2009)²³ identifient chez les élèves un jeu possible de six postures : réflexive, première, scolaire, ludique-créative, dogmatique et de refus :

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

La posture première décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant manifester toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage.

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

La posture ludique-créative traduit ici que l'élève use de créativité pour réinventer la tâche qui lui a été confiée.

La posture dogmatique manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc.... me l'ont déjà dit ». Les élèves ne sont pas acteurs dans ce cas de ce qu'ils apprennent.

²³ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2008). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.

La posture de refus représente le refus de faire, d'apprendre. Le refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychos affectives, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.

Il existe entre les postures d'étayage des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves une interdépendance forte. Les travaux des deux auteurs précités ont montré que le comportement des pairs en situation peut être soit positif ou à l'inverse produire des effets contre-productifs. En effet, cela peut avoir des impacts différents selon la posture de l'enseignant. Ces impacts seront abordés un peu plus tard dans notre étude.

3. Concept de la gestion de classe

La gestion de classe étant une notion de ma problématique, je devais m'y intéresser, même si son analyse peut s'apparenter à celle du concept du multi agenda abordé précédemment. Ainsi, nous analyserons ses différentes composantes en faisant le lien avec le concept du multi agenda. Nous concluons en expliquant le lien qu'il pouvait y avoir entre la notion d'autorité et celle de gestion de classe.

3.1 Les composantes de la gestion de classe

La professeure Nancy Gaudreau (2012)²⁴ a consacré différents articles et travaux traitant de la thématique de la gestion de classe. Dans son article, elle soulignait le fait qu'il était important de comprendre quels étaient les éléments de la gestion de classe qui pouvaient avoir une influence sur l'apprentissage des élèves et ainsi diminuer les écarts entre eux. En tant qu'enseignante débutante, je me dois de comprendre comment la gestion de classe s'articule. Ainsi l'auteur distingue cinq composantes de cette gestion de classe : gérer les ressources, établir des attentes claires, développer et maintenir des relations positives, capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'apprentissage, enfin gérer les écarts de conduite que nous décrirons ci-après :

²⁴ Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe. *Presse de l'université du Québec*.

Gérer les ressources signifie que pour gérer sa classe, l'enseignant dispose d'une grande diversité de ressources telles que le temps, l'espace, le matériel qui comprend l'ameublement, les fournitures scolaires, les tableaux, les ordinateurs et les logiciels. On y ajoutera les ressources humaines c'est-à-dire les collègues enseignants et le personnel d'éducation, les professionnels, et les parents. En effet, plus l'enseignant va gérer de manière efficiente ses ressources et plus la gestion des autres composantes de la gestion de classe en sera facilitée. Cette première composante de la gestion de classe renvoie au pilotage du multi agenda que nous avons pu analyser auparavant dans notre étude.

Etablir des attentes claires stipule que l'enseignant doit être capable d'exprimer des attentes claires vis-à-vis de ses élèves. Plus précisément si l'enseignant instaure des règles de conduite et de travail précises, cela permet à l'élève de savoir quel comportement en classe il doit adopter. Nous pouvons aussi citer ici la pédagogie des contrats de Halina Przesmycki (1991)²⁵, « la pédagogie de contrat est celle qui organise des situations d'apprentissage où existe un accord négocié lors d'un dialogue entre des partenaires qui se reconnaissent comme tels, afin de réaliser un objectif, qu'il soit cognitif, méthodologique ou comportemental ». L'instauration de ces pratiques permet de créer un climat de classe sécurisant qui favorise le développement des apprentissages. Cette deuxième composante renvoie à l'étude de l'atmosphère et du pilotage dans le multi agenda.

Développer et maintenir des relations positives représentent une influence majeure de la qualité de la relation enseignant-élève sur l'apprentissage et la motivation des élèves. D'une part, les élèves en difficulté de comportement qui bénéficient d'un soutien de leur enseignant (enseignement des comportements attendus, valorisation) réussissent mieux et sont moins indisciplinés que leurs pairs qui ne bénéficient pas d'un tel soutien. Cette troisième composante renvoie également à l'atmosphère et le pilotage vus dans le multi-agenda.

Capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'apprentissage renvoient à la manière dont l'enseignant engage ses apprenants dans le conflit socio-cognitif. Pour Hickey et Schafer (2006)²⁶ l'enseignant qui réussit à captiver ses élèves par son enseignement, sa posture et les activités d'apprentissage qu'il propose diminue de façon

²⁵ Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. (H. Education, Éd.)

²⁶ Hickey, D. T., & Schafer, N. J. (2006). *Approches de gestion de classe basées sur la conception et centrées sur la participation*. C. Evertson et C. Weinstien.

significative les risques d'être confronté à des comportements d'indiscipline en classe. Ici le recours à la pédagogie différenciée est alors un bon moyen de susciter l'engagement des élèves sur l'apprentissage. Cette quatrième composante de la gestion de classe renvoie bien aux quatre composantes du multi agenda et surtout place la construction des savoirs des apprenants comme priorité de l'enseignant.

Enfin, gérer les écarts de conduite fait référence à la gestion de la discipline en classe qui peut être une source de frustration mais aussi une perte de temps pour un enseignant débutant.

Pour résumer, nous pouvons dire que dans nos différentes composantes de la gestion de classe, nous retrouvons les mêmes paramètres que ceux abordés précédemment dans le multi-agenda. La gestion d'une classe s'apparente à un ensemble d'éléments liés entre eux qui tiennent compte de l'environnement dans lequel l'enseignant et les apprenants se trouvent. Pour permettre un climat cognitif et relationnel favorable au sein du groupe classe, l'enseignant doit prendre en considération l'ensemble de ces paramètres. Ainsi, la gestion de classe peut s'apprécier sur ces différentes composantes.

3.2 Lien entre l'autorité et la gestion de classe

Dans son ouvrage, Léonard (2007)²⁷ souligne le lien entre l'autorité et la gestion de classe. Ces deux composantes sont liées et complémentaires. Il souligne ainsi des compétences attendues que l'enseignant doit prendre en compte afin de coordonner sa gestion de classe optimale et propice aux apprentissages. Ainsi adopter sa posture d'autorité doit lui permettre d'élaborer, de faire comprendre et de faire respecter, en fonction de l'âge des élèves, les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe. Il doit être attentif aux réactions des élèves et anticiper des imprévus tout en variant les modalités de travail, permettre aux élèves d'entrer dans une dynamique de progrès et les responsabiliser. Il est essentiel d'être à leur écoute et de développer au sein de la classe une écoute mutuelle dans le respect des uns et des autres.

Dans ce sens, nous pouvons dire que la posture d'autorité que nous mettons en place dans nos classes est importante, car elle influence directement notre gestion de classe et le climat qui va

²⁷ Léonard, F. (2008). *Autorité et conduite de classe*. (É. e. poche, Éd.) Paris, France: Nathan.

en découler. Dominique Bucheton dans ses travaux disait que la posture adoptée par l'enseignant face à sa classe va avoir une grande influence sur l'apprentissage des élèves.

C'est donc logiquement que nous finaliserons notre étude sur la revue de littérature, en tentant de comprendre ci-après l'influence de la dynamique des postures de l'enseignant et les effets sur les comportements et les attitudes de ces derniers. Nous limiterons notre analyse sur l'impact du jeu des postures entre les enseignants et les élèves.

4. Influence de la posture d'autorité de l'enseignant sur la gestion de classe

Bruno Robbes (2016)²⁸ a travaillé sur l'hypothèse selon laquelle le rapport qu'un enseignant entretient avec l'autorité se ressent à travers son histoire personnelle et ses expériences éducatives. Dans cette troisième partie j'exposerai les idées développées par plusieurs auteurs pour comprendre dans un premier temps en quoi la posture enseignante influence directement la gestion de classe puis j'étudierai le système des postures d'autorité en distinguant celles qui sont dynamiques de celles qui sont moins efficaces dans une gestion de classe.

4.1 Enjeu de la posture d'autorité de l'enseignant débutant sur sa gestion de classe

Notre perception de l'autorité peut être troublée par de nombreux éléments. Véronique Guérin (2013)²⁹ disait que nombreux sont les freins à l'autorité que peut développer chaque adulte : la représentation inconsciente qu'il a intégré de l'autorité dans son enfance, l'association entre autorité et masculin, autorité et domination. Dans son ouvrage³⁰, Bruno Robbes expliquait que l'enjeu de l'exercice d'une relation d'autorité consiste à maintenir, en toutes circonstances, la relation d'éducation, sans soumettre le jeune mais sans pour autant le laisser chercher seul ses propres limites. Par sa posture, l'enseignant accompagne l'élève et l'aide dans son devenir. La question de l'autorité est avant tout une question d'engagement personnel. L'étude des situations professionnelles permet aux enseignants en formation de travailler à travers la relation d'autorité. Il est normal de connaître des difficultés avec l'exercice de l'autorité lorsqu'on débute. D'autant plus que comme nous avons pu l'observer, la posture d'autorité que nous confère notre statut ne suffit pas. Notre autorité en tant

²⁸ Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante - Approche clinique*. Nîmes : Champs social Editions.

²⁹ Guérin, V. (2013). *À quoi sert l'autorité? S'affirmer, respecter, coopérer* (éd. 5). Chronique sociale.

³⁰ Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante - Approche clinique*. Nîmes : Champs social Editions.

qu'enseignant et dans l'exercice de nos fonctions tient d'abord à notre manière d'être avec les autres et surtout avec nous-mêmes. Débuter dans l'enseignement et pratiquer nécessitent d'être capable de fonder son autorité sur son efficacité, à valoriser ses enseignements et sa pédagogie. Elle est donc nécessaire mais elle s'apprend, elle se travaille et passe par l'acceptation de ses propres limites. Cette construction est sociale et personnelle et c'est en alliant son statut d'enseignant, ses savoirs disciplinaires que l'enseignant pourra ainsi établir son autorité éducative au sein de sa classe sans avoir recours à la violence, en considérant les élèves comme étant capables de comprendre et d'agir comme des personnes sensées, en prenant en compte les intérêts de chacun, en acceptant que les résultats ne soient pas toujours immédiats et enfin leur permettre de gagner en autonomie. Tout enseignant doit s'imposer devant ses élèves, mais il ne s'agit pas de le faire en s'appuyant uniquement sur le pouvoir que confère l'autorité de statut, mais bien en s'imposant par une présence devant la classe qui émane de la classe. Ainsi, sa force sera alors de s'affirmer dans sa classe, tout en assurant un climat propice au travail. Ainsi l'enseignant doit faire preuve de détermination pour assurer un cadre de travail sécurisant pour les élèves, mais aussi montrer sa faculté à communiquer, son plaisir à enseigner, sa capacité à capter l'attention de sa classe, à garder une attitude authentique en faisant preuve d'enthousiasme, en restant disponible, en maîtrisant sa posture, sa gestuelle et sa manière d'occuper l'espace. Archambault et Chouinard (2003)³¹ ont mené des recherches qui ont montré que les enseignants qui ont une gestion de classe efficace ne se distinguent pas tellement de leurs collègues par leur manière de réagir aux comportements indisciplinés des élèves. Mais ce qui les distingue c'est plutôt que les enseignants mettent en œuvre toute une série de pratiques qui favorisent la coopération et l'engagement des élèves. Ces pratiques partent du fait que les enseignants adoptent une posture adaptée qui tient compte de tous ces éléments.

Par conséquent, nous aborderons ci-après, les différents systèmes de postures de l'enseignant et leur efficacité sur la gestion de classe.

³¹ Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. (Montréal, & P. : Morin, Éd.)

4.2 Les systèmes de postures dynamiques de l'enseignant sur la gestion de classe

Dans cette partie, en partant des travaux de Dominique Bucheton (2017)³² nous mènerons une analyse du système des postures de l'enseignant tout en identifiant celles qui sont considérées comme dynamiques pour la gestion de classe. L'étude menée par la pédagogue a montré que l'activité de l'enseignant dans la classe c'est-à-dire, ses gestes et ses postures relèvent d'un ensemble de tâches liées les unes aux autres dans une architecture très complexe. Il s'agit du concept-multi-agenda que nous avons abordé au début de notre étude. Le concept du multi agenda a mis en évidence que les préoccupations multiples de l'enseignant se corrèlent entre elles et qu'elles peuvent donner lieu à une gestion de classe différente selon la posture adoptée.

En effet, les postures des élèves et celles des enseignants sont liées. La variation de ces postures d'étayage permet à l'enseignant de s'ajuster aux réactions des élèves et à leur diversité. Elles sont peu réfléchies, se mettent en place par l'expérience, comme des sortes d'exemples professionnels. Côté enseignants, le jeu des postures est très ouvert en fonction de l'avancée et de l'organisation des tâches de travail. Les postures peuvent se succéder et se compléter, la posture d'accompagnement souvent dominante permet à l'enseignant d'accompagner et donner un cadre de travail à ses élèves mais aussi de contrôler selon la nécessité ; la posture dite du « magicien » nécessite elle des atouts en théâtre et a pour but de capter l'attention et les émotions des élèves, la posture d'enseignement quant à elle s'exécute quand l'enseignant fait ce que l'élève n'est pas capable de faire. Enfin la posture de lâcher-prise où les élèves sont en autonomie. Le choix des différentes postures permet à l'enseignant de s'adapter et de préparer ses interventions. Dans ses résultats, l'auteur souligne que les choix des postures d'accompagnement et de lâcher prise de l'enseignant entraînent chez les élèves un jeu plus ouvert des postures et notamment d'une plus grande réflexivité. Ces postures sont favorables pour laisser à l'élève le temps de réfléchir et d'être acteur de ce qu'il fait. Ces postures sont dites dynamiques car elles encouragent les apprenants à être dans l'agir et de manière générale les élèves sont investis, ce qui peut se ressentir dans le groupe classe. Ce constat s'effectue de manière générale. Il est à noter que pour les enseignants les plus experts c'est différent. Ils ont en effet de nombreuses années d'expérience devant eux et ils ont alors une plus grande capacité à ajuster leurs postures à la diversité des élèves. Pour

³² Bucheton, D. (2017). Gestes professionnels, postures des enseignants : Quelle responsabilité dans le processus différenciateurs? *Conférence de consensus*, (pp. 1-7). Montpellier.

exemple, la posture d'accompagnement par l'enseignant-expert évite de donner trop vite la réponse mais pointe le problème, fait verbaliser diverses solutions possibles entre les élèves (« et toi, tu en dis quoi ? Es-tu d'accord ? »). Il facilite la convocation par les élèves d'une plus grande diversité de postures (première, créative et réflexive). Cette variété de postures des élèves montre ainsi que le groupe classe avance de manière dynamique et que l'enseignant instaure une relation éducative encourageante. Par conséquent la posture de refus se fait moins ressentir dans le groupe classe.

Pour résumer notre analyse, les résultats des études ont montré que les postures qui présentent des apports bénéfiques dans la dynamique du groupe classe sont les postures d'accompagnement et de lâcher prise.

4.3 Les systèmes de postures contre-efficaces de l'enseignant sur la gestion de classe

Dans cette sous partie il est question d'analyser toujours à partir des travaux de l'enseignante chercheur, les effets contre-productifs des postures. Précédemment nous avons analysé les postures de l'enseignant qui suscitaient chez les élèves un jeu plus ouvert de postures qui leur permettait d'agir et d'être dans l'agir et donner du sens à leurs apprentissages. Cependant, à l'inverse, pour des élèves enfermés par leur histoire scolaire et qui ont été habitués à répondre uniquement aux attentes de l'enseignant, les postures de contrôle très cadrantes ainsi que les postures d'enseignement peuvent avoir des conséquences contre-efficaces. Le constat est fait que les élèves ont pris l'habitude de ne plus penser, de ne plus questionner, de ne plus donner leur point de vue ou ne pas vouloir le donner ou d'avoir peur de le donner. L'élève n'est alors plus acteur de ce qu'il fait, se cantonne à un rôle d'attentiste vis-à-vis de l'enseignant. Ce dernier qui par bienveillance, veut tout corriger, veut monopoliser la parole en ne sollicitant pas les élèves, entraîne malheureusement chez eux une posture très scolaire et dépendante. Ils deviennent très dépendants de l'attitude de l'enseignant et ne peuvent pas écrire une phrase sans craindre son avis. Ils ne s'autorisent rien, ils ne font que se conformer. Ils conduisent alors l'enseignant à entrer dans leur jeu et à s'y conformer lui aussi. On assiste alors à l'apparition de postures de refus des élèves qui se trouvent face à une posture de contrôle dominante. C'est le constat effectué par les auteurs, à cet égard les débutants et les enseignants en difficulté ont tendance à se cantonner le plus souvent à deux postures principales, le contrôle et l'enseignement. En début de carrière, certains enseignants

veulent tout contrôler, car ils ne font pas confiance aux élèves dans la réalisation des activités. Jean-Claude Richoz (2009)³³, énonçait un constat frappant que de nombreux enseignants n'osent pas aujourd'hui s'imposer devant leurs classes, parce qu'ils doutent, croient qu'il n'est pas justifié de le faire ou bien encore ont peur de leurs limites, de passer pour autoritaires dans leurs manières d'agir.

En résumé, nous pouvons regrouper les différentes postures qui peuvent être contre-eficientes dans la gestion de la classe notamment en début de carrière : les postures de contrôle et d'enseignement. La posture d'accompagnement peut elle aussi produire un effet inverse si elle ne permet pas à l'élève de s'épanouir dans ses apprentissages.

Les travaux de Dominique Bucheton ont permis de mettre en évidence que certaines postures enseignantes d'étayage, organisées en système, empêchent les élèves de penser par eux-mêmes, bloquent l'émergence d'un point de vue ou d'un raisonnement chez l'élève quand d'autres, au contraire, favorisent la mise au travail, la créativité et la réflexivité de tous. C'est ce que je vais tenter par la suite de montrer dans l'étude empirique.

³³ Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Paris: FAVRE SA

Deuxième partie : L'étude empirique

Dans cette seconde partie de mémoire, je m'intéresse à mon étude empirique. Elle s'articulera de la manière suivante, dans notre première partie nous verrons les méthodologies d'analyse utilisées, puis nous en présenterons les résultats ainsi que les conclusions que nous pourrions en tirer en les comparant avec notre revue de littérature. Une présentation des difficultés et des limites rencontrées sur cette étude terminera ce travail.

1. Méthodologie et modalités d'analyse

1.1 Sélection des méthodes

Pour mon étude, j'ai choisi deux méthodes :

- ⇒ Ma première méthode a été l'observation et l'échange avec les collègues sur le terrain lors de mon stage professionnel. J'ai pu les observer en situation et recueillir leurs retours sur les postures observées en classe.

- ⇒ Ma deuxième méthode utilisée, est la mise en place d'un questionnaire à destination des enseignants. Le choix du questionnaire d'enquête en ligne pour la réalisation de mon étude me paraissait le plus pertinent. De plus avec la crise sanitaire, ce choix était la meilleure option. Par ce questionnaire, j'ai procédé à une étude quantitative et qualitative du fait des questions fermées et ouvertes proposées dans mon questionnaire.

1.2 Sélection de l'échantillon de l'étude

Les professeurs sont les premières personnes concernées par l'autorité. C'est pourquoi cette étude sera entièrement consacrée à ces personnes et aux postures d'autorité qu'ils adoptent en classe. Mon stage professionnel m'a permis d'être sur le terrain et j'ai donc complété mon observation en analysant la posture des élèves également.

- ⇒ 1^{ère} méthode : Pour ma première méthode, j'ai procédé à des observations et des échanges en classe via ma grille d'observation. J'ai élaboré six grilles d'observation qui correspondent aux intervenants auprès desquels j'ai pu intervenir.
- ⇒ 2^{ème} méthode : Le questionnaire m'a permis d'obtenir les opinions des enseignants, leurs ressentis et leurs conseils. Pour mener mon étude et afin de répondre à ma problématique, j'ai sélectionné l'établissement dans lequel j'ai été en stage professionnel. Il s'agit du Lycée général et technologique Jean Condorcet à Bordeaux. Les enseignants concernés sont issus soit de la voie générale ou technologique. Les formations dispensées au sein de l'établissement sont : seconde générale et technologique, première générale et technologique, terminale générale et technologique et des enseignements supérieurs, principalement des BTS (brevets de technicien supérieur). J'ai donc choisi de diffuser mon questionnaire aux enseignants du lycée dans un premier temps. Puis dans un souci d'échantillon, j'ai choisi d'ouvrir mon questionnaire à des enseignants extérieurs toujours issus de lycée général et technologique. Pour cela, j'ai eu recours à d'autres canaux pour recueillir une plus grande variété de réponses.

1.3 Sélection des canaux de diffusion du questionnaire

Pour mon questionnaire j'ai choisi différents canaux de diffusion :

- ⇒ Par email
- ⇒ Sur les réseaux sociaux (Facebook via le groupe « Profs économie et gestion » et sur LinkedIn)

1.4 But de mon questionnaire

⇒ 1^{ère} méthode : Le but de ma grille d'observation et des échanges était de recueillir les informations directement dans l'environnement de classe et de pouvoir échanger face à la réalité du métier. Les questions que j'ai utilisées revenaient essentiellement sur le type de posture utilisée, le ressenti de manière générale sur la classe et les conseils qu'ils pouvaient me donner pour ma future pratique.

- ⇒ 2^{ème} méthode : Les buts de mon questionnaire en ligne étaient de :
- ⇒ Recueillir l'opinion des enseignants quelles que soient leurs anciennetés ;

- ⇒ Identifier les postures d'autorité qu'ils utilisent ;
- ⇒ Identifier l'impact de leurs postures sur l'ambiance de la classe ;
- ⇒ Recueillir leurs conseils.

1.5 Construction de mes outils : grille d'observation et mon questionnaire

1^{ère} méthode : J'ai réalisé un modèle de grille d'observation. Cette grille est une observation générale me permettant de rendre compte des différentes postures observées en cours. J'ai ainsi recueilli :

- ⇒ Les postures observées des enseignants et celles des élèves en faisant le lien avec ma revue de littérature et notamment avec le concept du multi agenda ;
- ⇒ Identifier l'impact des postures sur la gestion de classe et notamment sur le climat et l'ambiance de classe ;
- ⇒ Les conseils à donner à un enseignant débutant ;

2^{ème} méthode : J'ai réalisé le questionnaire en ligne avec l'outil Google Forms. Il a été créé mi-Janvier. Pour sa diffusion j'ai opté pour trois mois. Onze questions composent ce questionnaire. Diverses questions telles que :

- ⇒ Des questions généralistes sur l'identité, l'expérience, la matière enseignée.
 - ⇒ Des questions sur les postures enseignantes. J'en ai sélectionné principalement trois, la posture de contrôle, d'accompagnement et de lâcher prise.
 - ⇒ Des questions sur le climat de classe et l'ambiance de manière générale ;
- Puis une question ouverte pour recueillir les conseils qu'ils pouvaient donner à un enseignant débutant pour la gestion de classe ;

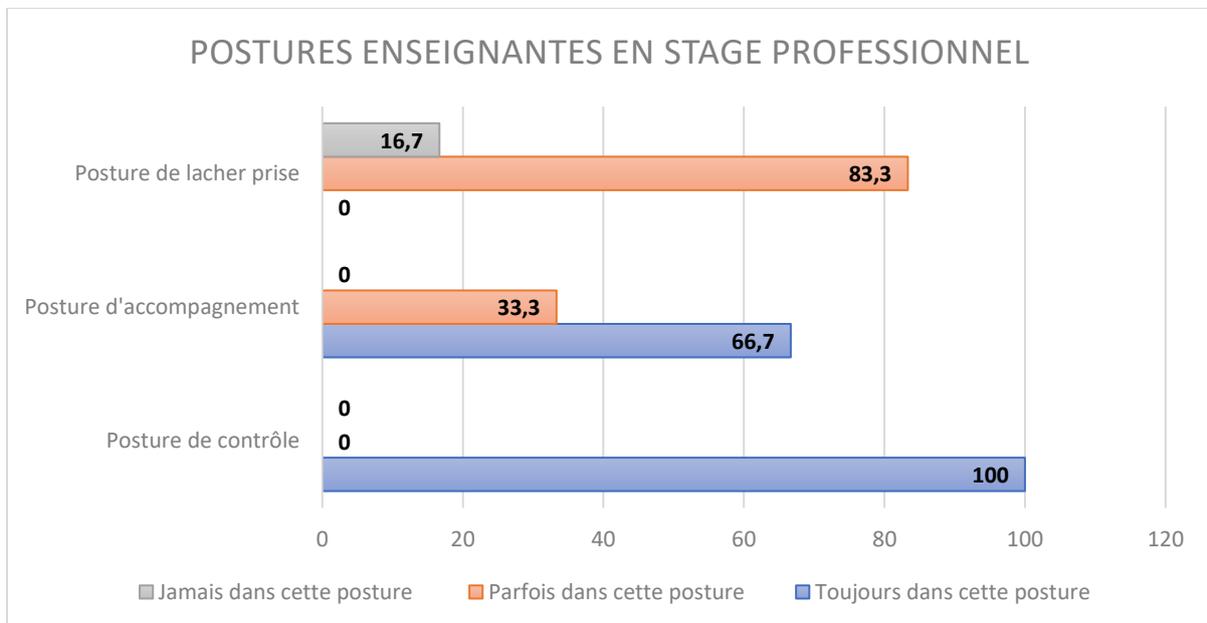
2. Présentation et analyse des résultats

Dans cette sous-partie, je procède à la présentation des résultats que j'ai recensé au travers de mes deux méthodes :

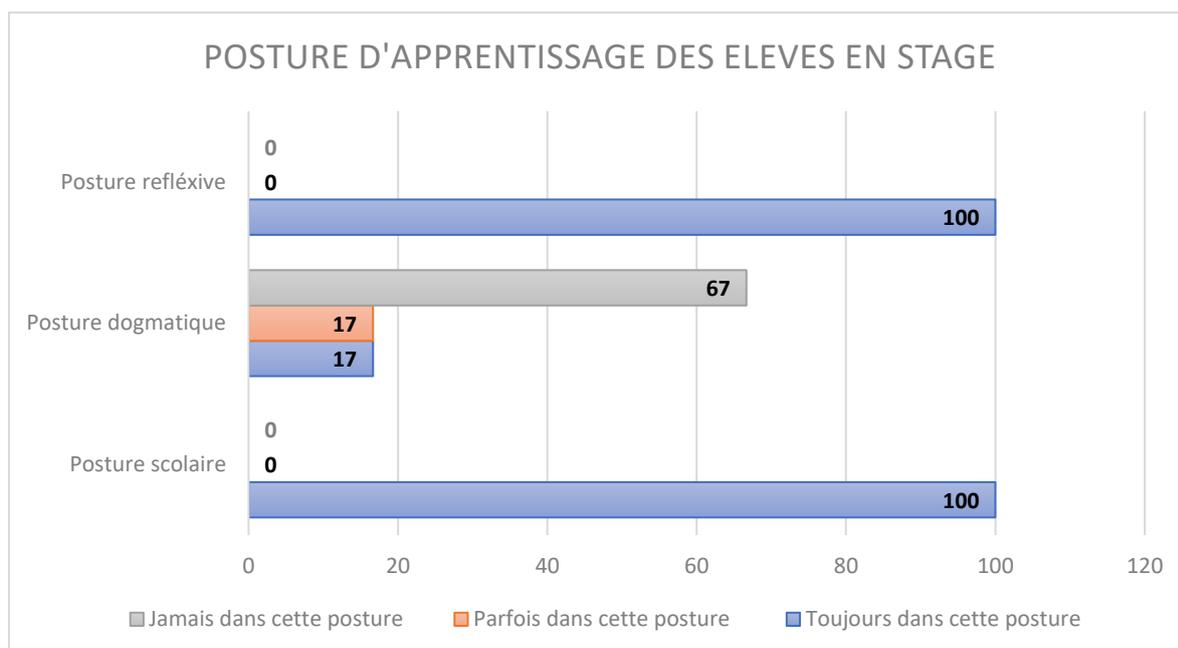
2.1 Première méthode : Grille d'observation

En **annexe 1**, il s'agit d'un exemple de grille d'observation que j'ai complétée durant mon stage. Cela constituait le point de départ de mon travail de recherche. Être en cours m'a permis de pouvoir me confronter directement à la réalité du terrain. Durant cette période, j'ai été avec des enseignants intervenants en pré-bac et postbac. Mon travail a été d'observer les

postures des enseignants et d'analyser l'impact de ces postures sur les élèves. J'ai également échangé avec les enseignants pour nourrir et compléter mes observations. Comme expliqué précédemment, ces observations rendent compte des postures des six enseignantes qui m'ont accompagnées durant ce stage. J'ai regroupé ces informations dans un tableau afin de pouvoir rendre compte par des graphiques mes différentes observations :



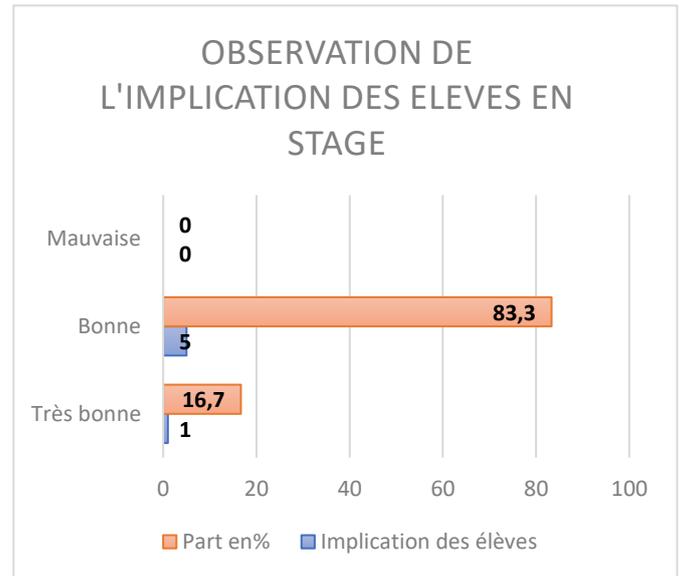
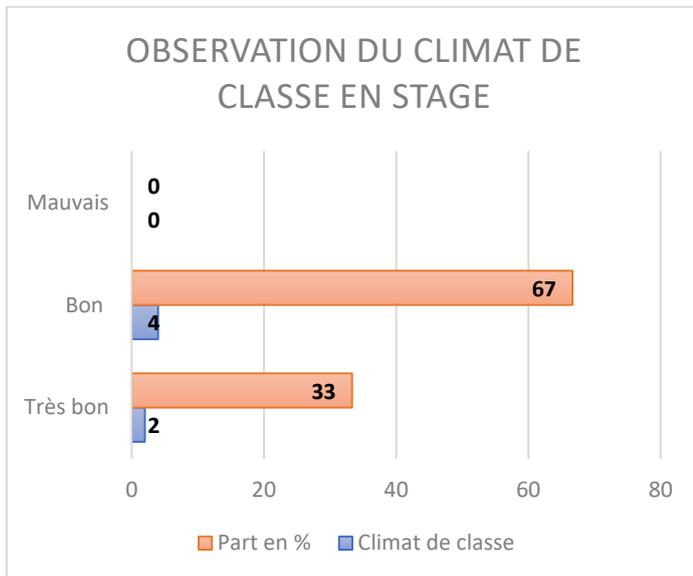
Sur les postures enseignantes : La prédominance de la posture de contrôle par la majorité des enseignantes. La posture de lâcher prise est parfois présente voire jamais. Enfin la posture d'accompagnement est, elle aussi, présente allant de parfois à toujours. J'ai pu aussi remarquer une variante importante qui se fait entre les différents niveaux. Par exemple en pré-bac et notamment en première les enseignants étaient principalement sur des postures de contrôle, et d'accompagnement. Cela s'explique par le fait que l'enseignant pose le cadre de travail et contrôle ses activités en fonction de sa progression de travail. Ponctuellement la posture de lâcher prise est adoptée plus spécifiquement dans les travaux de groupe encadrés. En classe de terminale, la posture de lâcher prise était plus présente car les élèves acquièrent un peu plus d'autonomie qu'en première même s'il faut toujours contrôler. En postbac, les postures de contrôle et d'accompagnement sont toujours présentes mais j'ai pu observer que la posture de lâcher prise était bien présente. L'enseignante donne les consignes de travail, explique les activités et laisse ensuite les étudiants travailler tout en restant disponible si nécessaire.



Sur les postures d'apprentissages des élèves :

Même si mon mémoire visait uniquement à analyser l'impact des postures de l'autorité du point de vue de l'enseignant, mon stage a été l'opportunité de pouvoir aussi identifier les postures des élèves. Le graphique rend compte des différentes postures examinées : les postures scolaires et réflexives reviennent en grande majorité pour toutes les classes observées, et la posture dogmatique est représentée mais à faible échelle. Comme nous avons pu l'aborder dans notre revue de littérature, les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) ont montré que la posture d'un enseignant influence beaucoup celle de ses élèves. Précédemment analysée, une des composantes de la gestion de classe est de capter et de maintenir l'attention des élèves dans les apprentissages. De ce paramètre va aussi découler notre posture d'autorité qui va donc impacter de manière générale les attitudes de nos élèves en classe. La posture scolaire étant la posture majoritairement observée. Les élèves sont tout simplement dans la norme et se conforment au cadre scolaire dans lequel ils sont. Elle résulte aussi d'une posture très encadrée et contrôlée de la part de l'enseignant. La posture dogmatique est aussi présente mais se manifeste chez une très petite minorité d'élèves. Quant à la posture réflexive, elle a été observée dans l'ensemble des classes. Après des échanges avec les collègues, je me suis rendue compte que les élèves sont davantage dans cette posture quand ils sont sollicités dans les travaux de groupe et lorsque que l'enseignante n'est plus dans cette posture de contrôle. En comparaison avec notre revue de littérature, on constate bien que, plus l'enseignant adopte une posture d'accompagnement et de lâcher prise, plus importante sera sa confiance avec les élèves. Ainsi l'attitude de ces derniers est alors

encouragée dans cette démarche de comprendre son objectif et surtout de donner du sens à ce qu'il fait.



Gestion de classe : De manière générale, sur l'ensemble des classes que j'ai pu observer, il n'y pas eu de soucis de gestion de classe et de climat. Le graphique ci-dessus confirme ce constat. Sur les enseignantes interrogées, pour la plupart le climat est soit très bon à 33% où bon à 67%. En effet, cela s'explique par le fait que les enseignants sur le terrain ont de l'expérience dans le métier. Chaque enseignant est différent et a sa propre manière d'appréhender sa posture au sein de sa classe. Ce que je retiens c'est que notre posture ne sera pas la même pour toutes nos classes. L'adaptabilité est le maître mot. C'est notre manière d'agir qui va impacter notre classe. Poser des bases solides, être juste mais exigeant revient à dire que l'enseignant est fiable, ce qui offre à l'élève un cadre sécurisant dans lequel il n'aura pas peur de s'investir et de se tromper. Comme le soulignait l'auteur Everitt (2012)³⁴ dans notre revue de littérature, les pratiques de gestion de classe adoptées par l'enseignant sont dépendantes d'une multitude de facteurs relatifs aux élèves et à lui-même. Les comportements des élèves incitent l'enseignant à gérer sa classe d'une certaine manière et à adapter sa posture en conséquence.

³⁴ Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue Française de pédagogie*, 3(196), pp. 129-154.

2.2 Deuxième méthode : Questionnaire

Mon questionnaire (**annexe 2**) a été diffusé directement via le lycée par l'intermédiaire du DDFPT (Directeur délégué aux formations Professionnelles et Technologiques en établissement) du lycée afin de pouvoir faire passer mon questionnaire auprès des enseignants du lycée. Dans un second temps, j'ai diffusé mon questionnaire via les réseaux sociaux. Quarante-vingts réponses ont été récoltées en trois mois de diffusion. Je vous présenterai ci-après différents graphiques présentant mes résultats et les analyses faisant le lien entre ma problématique et la revue de littérature. Les résultats seront présentés sous trois thématiques : Tout d'abord les questions générales, puis l'analyse des postures des enseignants et enfin l'analyse du climat et de l'ambiance de la gestion de classe.

2.1.1 Les questions générales

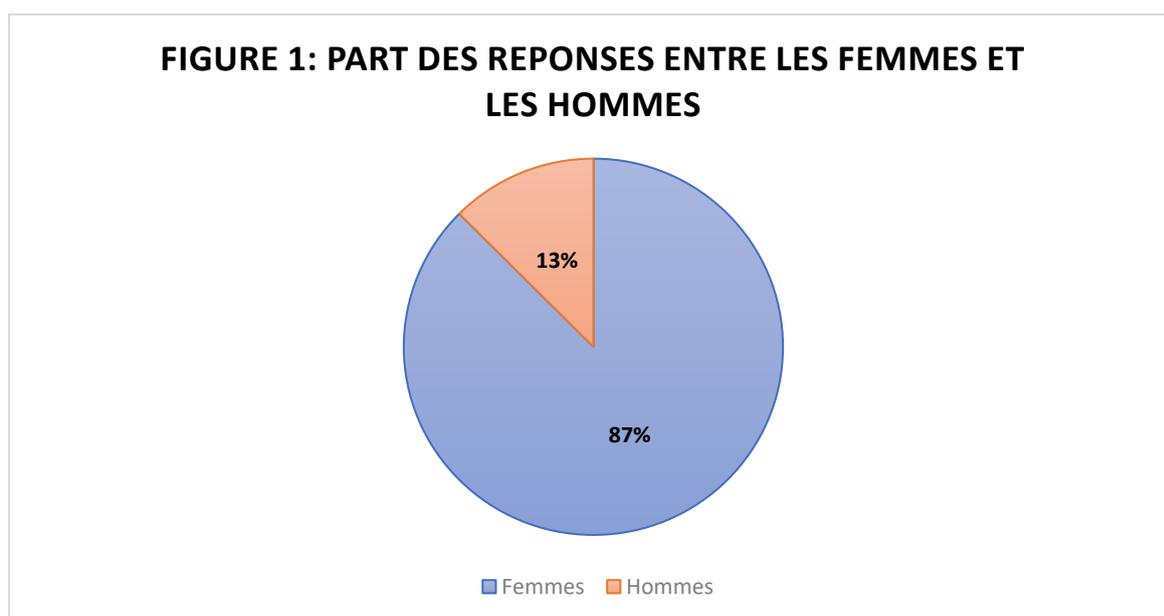


Figure 1 : Ce premier graphique présente l'ensemble des réponses obtenues, on peut observer que majoritairement ce sont les femmes qui ont répondu à ce questionnaire à 87% contre seulement 13% pour les hommes. Le dernier bilan social du ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports de 2019-2020 dans l'enseignement scolaire, souligne en effet qu'à ce jour, on compte 1 174 000 personnes en activité au ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports et qui relèvent de l'enseignement scolaire dont 853 800 femmes et 320 300 hommes. Cela représente donc une part de 73% pour les femmes

contre seulement 27% pour les hommes. Cette observation est donc bien réelle, les femmes sont bien présentes dans le métier.

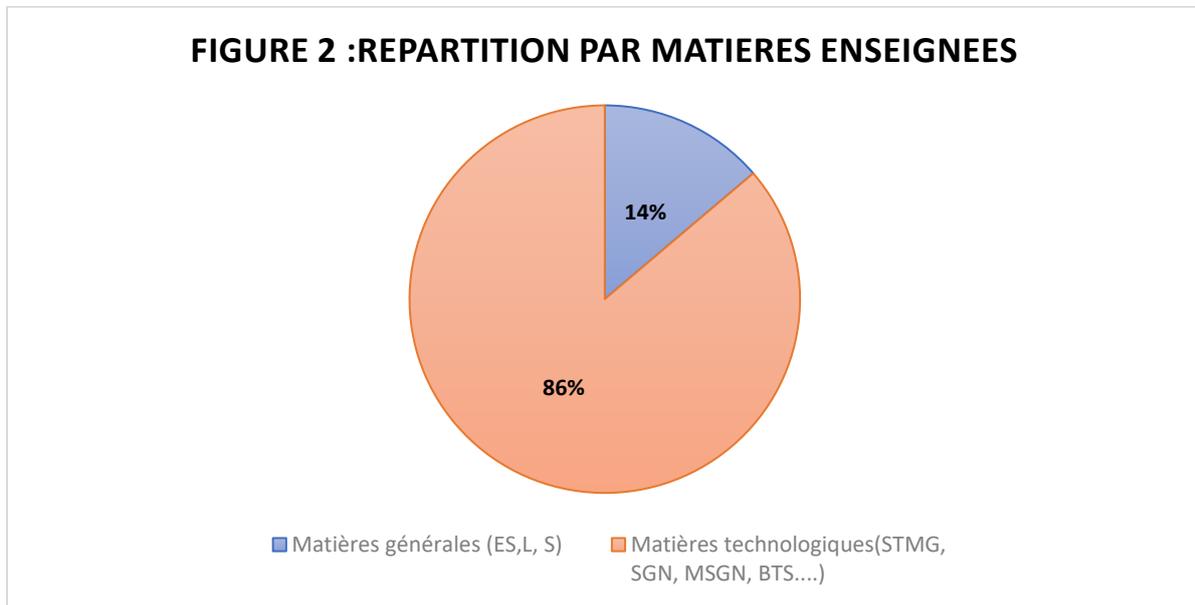


Figure 2 : Quelles que soient les matières enseignées, la question de l'autorité touche toutes les classes issues de la voie générale et technologique. Mon questionnaire visait à toucher plus spécifiquement les enseignants de lycée général et technologique et notamment les enseignants en matières technologiques car c'est la voie dans laquelle je souhaite m'orienter. On remarque donc une forte participation des enseignants issues des matières technologiques avec 86%. Les enseignants en matières générales sont représentés ici à 14%.

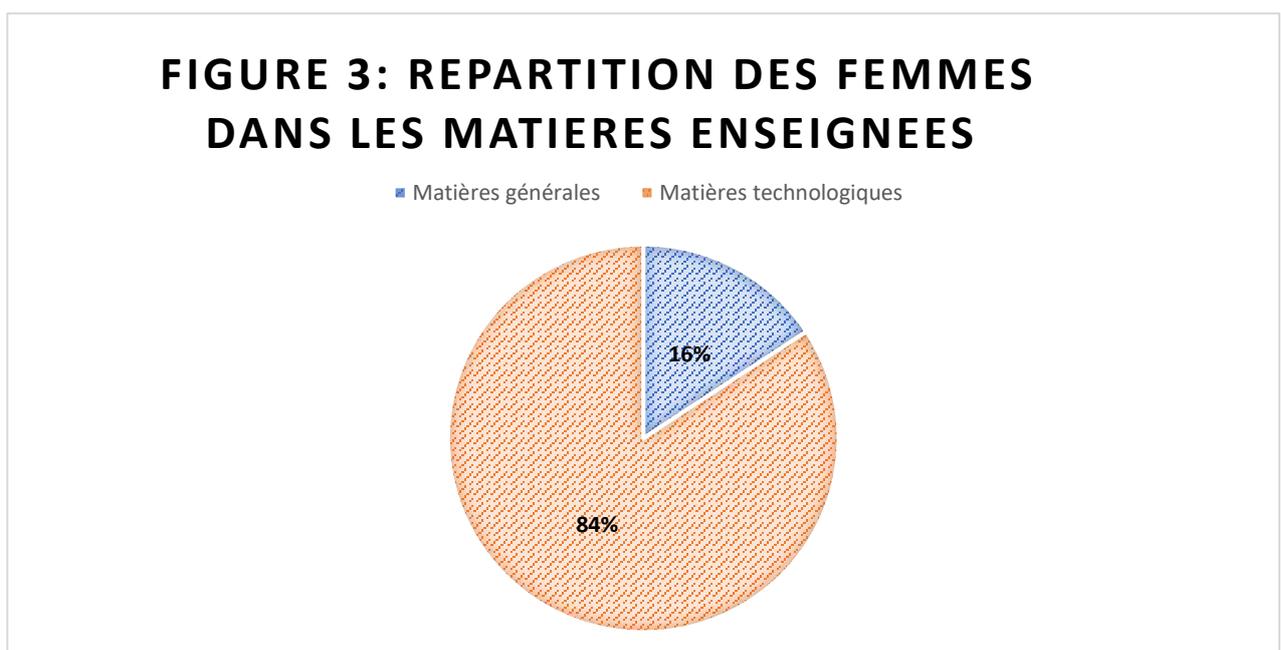


Figure 3 : Ce graphique présente la répartition des femmes sur les matières enseignées. Sur les quatre-vingts personnes interrogées, soixante-dix sont des femmes. On distingue ainsi que 84 % enseignent dans les matières technologiques et seulement 16 % représentent l'enseignement général. Pour les hommes, faire un graphique n'aurait pas été approprié puisque les 10 personnes interrogées sont issues uniquement de la voie technologique.

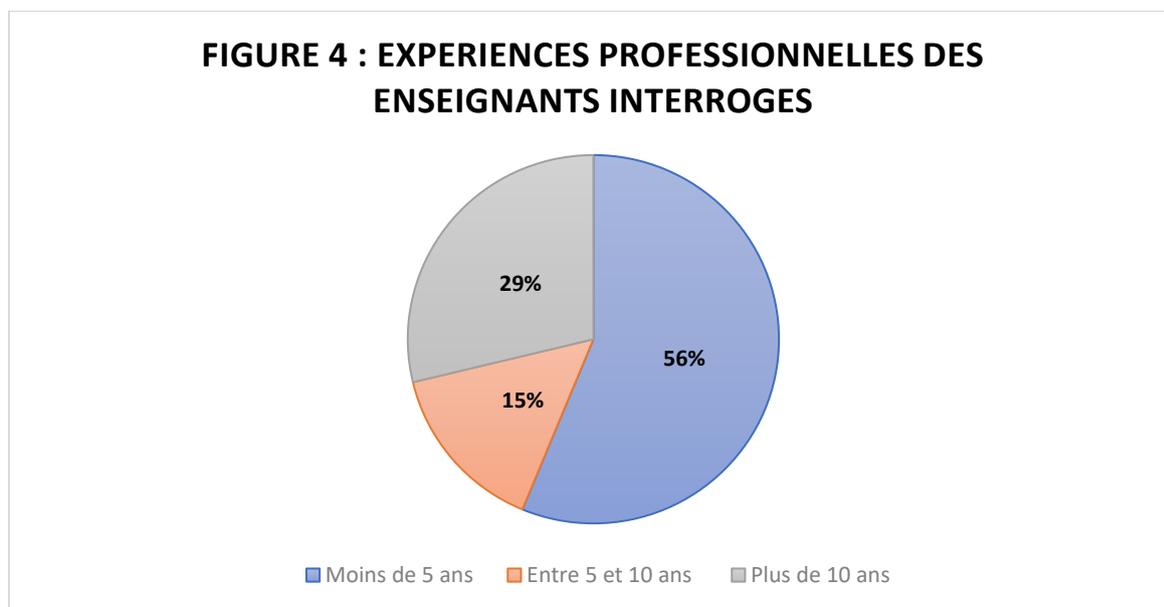


Figure 4 : Ce troisième graphique représente l'expérience des personnes interrogées de manière générale. Pour mon indication, j'ai souhaité faire ressortir trois tendances : les enseignants ayant moins de cinq ans dans l'enseignement qui représente 56% des personnes interrogées ; les personnes ayant entre cinq et dix ans d'expérience dans l'enseignement soit 15% des personnes interrogées et enfin les personnes ayant plus de 10 ans d'expériences avec 29%. Ce graphique est intéressant car comme nous avons pu l'observer dans notre revue de littérature, l'expérience professionnelle est un élément qui va influencer sur les types de postures mise en place au sein de la classe. Il était aussi utile ici de distinguer la répartition des expériences entre les hommes et les femmes afin d'identifier une tendance.

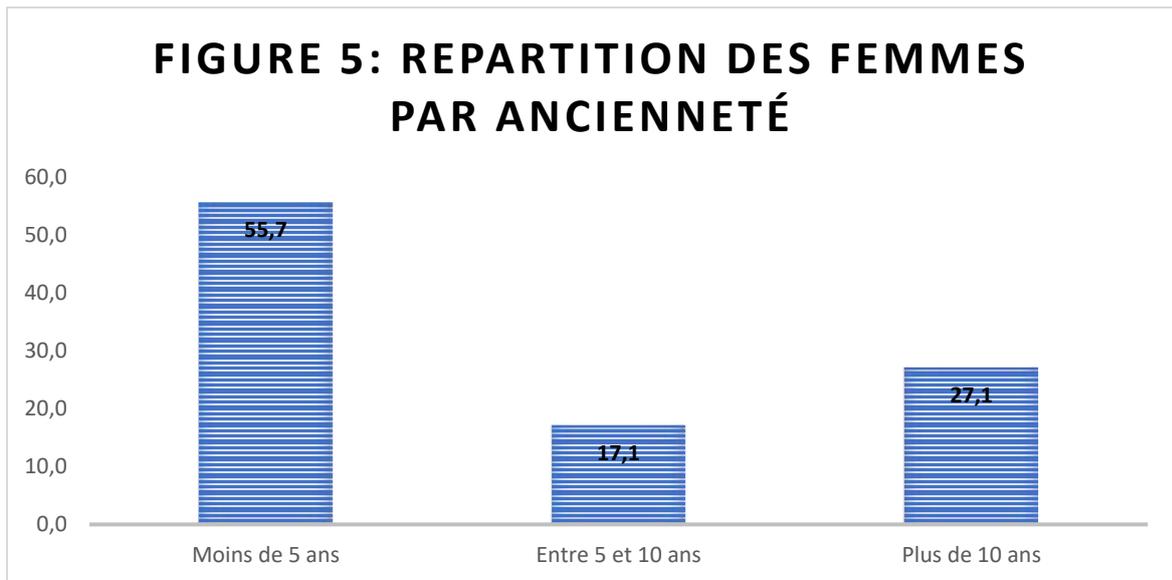


Figure 5 : Ce graphique présente la répartition des femmes interrogées par ancienneté dans le métier. 55,7% représente les femmes ayant moins de 5 ans d’ancienneté suivi de 27,1% ayant plus de 10 ans d’ancienneté et pour finir les 17,1% restants sont celles ayant entre 5 et 10 ans.

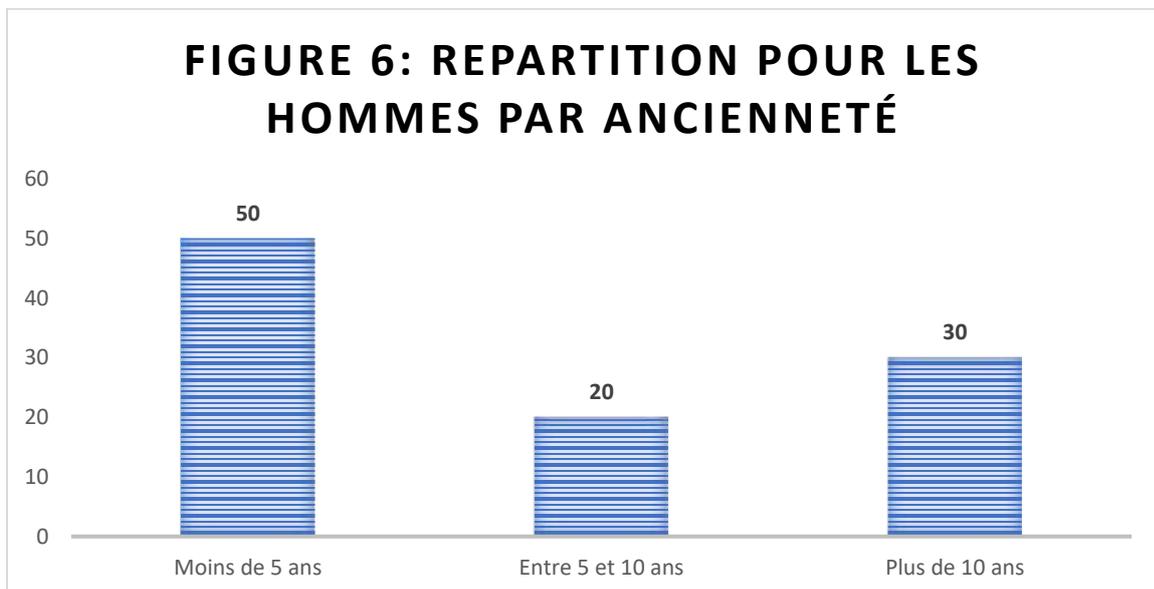


Figure 6 : En comparaison avec les femmes, les hommes sont moins représentatifs dans cette analyse car on comptabilise seulement 10 réponses pour les hommes. 50% des hommes ont moins de 5 ans d’expérience, 30% ont plus de 10 ans et 20% ont entre 5 et 10 ans d’expérience.

2.1.2 Les postures des enseignants

2.1.2.1 Les données générales

La représentation générale des postures enseignantes ressorties du questionnaire seront détaillées et analysées comme suit ci-après avec les figures 7 à 9 :

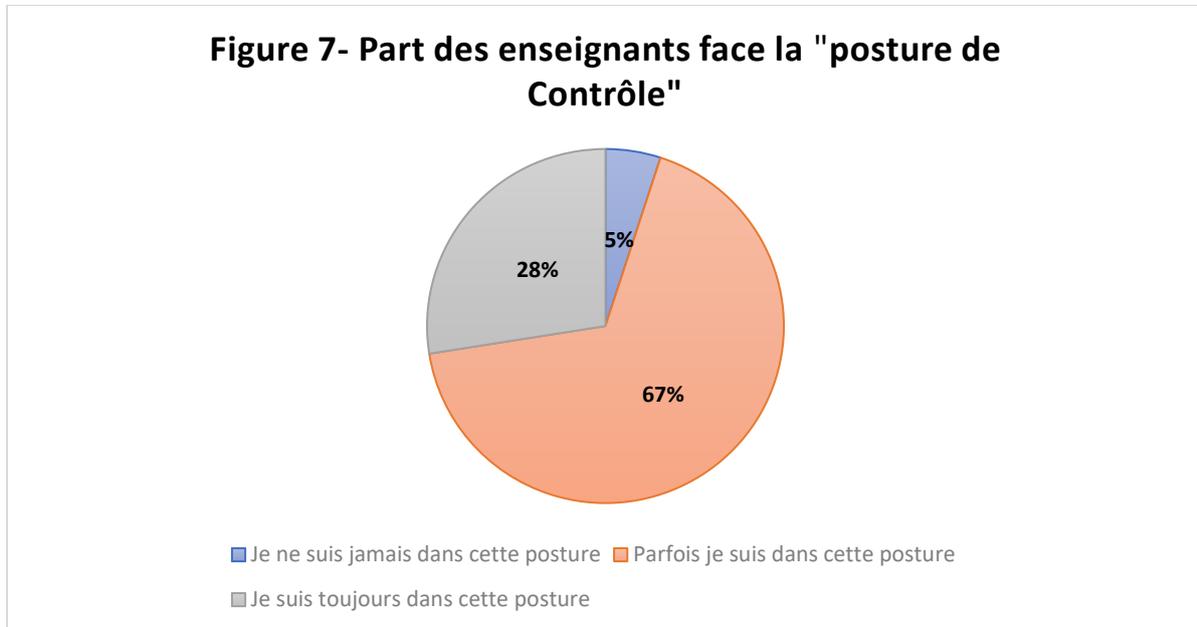


Figure 7 : Comme nous avons pu l'analyser dans notre revue de littérature, la posture de contrôle est une des postures qui entrait dans le système des postures contres-eficientes car elle ne permet pas l'élève de s'épanouir dans un contexte où l'enseignant veut tout diriger souvent par un manque de confiance en lui-même liée à son manque de confiance. Cette posture étant la plus sollicitée par les enseignants débutants ou sans expérience, on peut supposer que les 28% des personnes qui ont déclaré être toujours dans cette posture sont ces personnes. 67% ont déclaré être parfois dans cette posture, cela signifie que pour la plupart des personnes interrogées la posture de contrôle est bien présente et qu'elle est là pour encadrer le travail des enseignants. Quant au 5% restant et déclarant n'être jamais dans cette posture de contrôle, il s'agit là d'enseignants expérimentés qui eux arrivent plus facilement à adopter différentes postures selon le groupe classe avec lequel ils travaillent.

Figure 8- Part des enseignants dans face la "posture d'accompagnement"

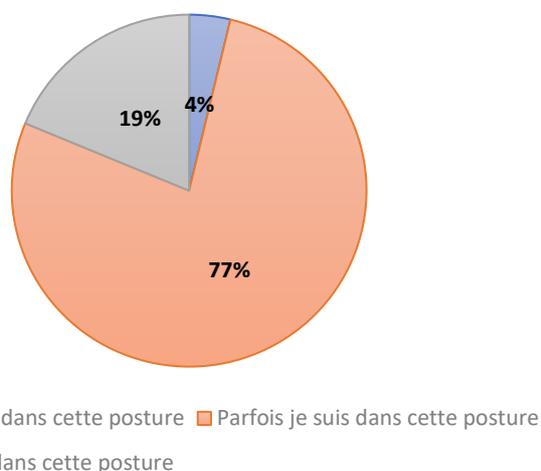


Figure 8 : Nous avons abordé dans notre revue de littérature que le jeu des postures des enseignants pouvait s'adapter selon l'avancée du travail avec le groupe classe. La posture d'accompagnement entraine dans une dynamique de posture car elle permettait de développer chez les élèves une diversité de posture et notamment la réflexivité. Parmi les enseignants interrogés, 77% reconnaissent être parfois dans cette posture. Le constat est fait que les enseignants adoptent régulièrement cette posture d'accompagnement. 19% reconnaissent être toujours dans cette posture contre 4% qui reconnaissent n'être jamais dans cette posture.

Figure 9- Part des enseignants dans face la "posture de lacher-prise"

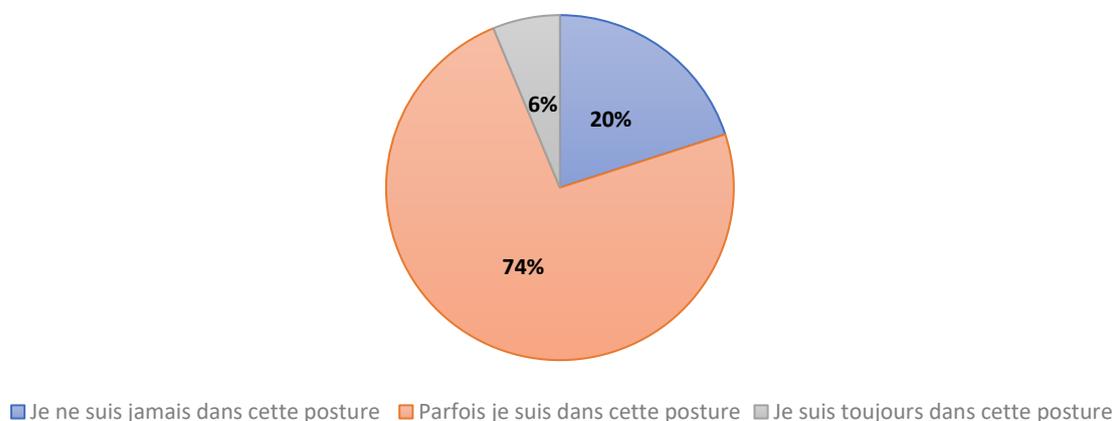
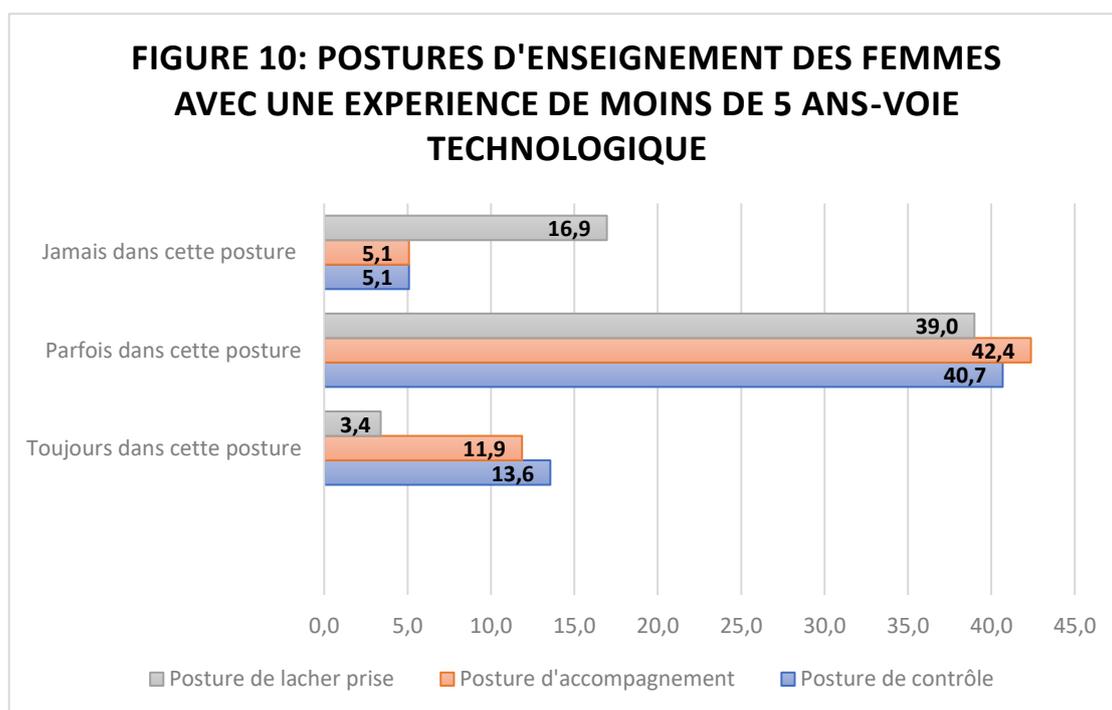


Figure 9 : Enfin pour la posture de lâcher prise, les réponses recueillies montrent que 20% des enseignants interrogés ne sont jamais dans cette posture. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : tout d'abord la peur du débutant. En effet, la volonté de tout contrôler pousse l'enseignant à rester dans sa posture de contrôle. De plus, on peut être face à des enseignants qui adoptent cette posture car ils ne font pas assez confiance aux élèves ou n'ont pas assez confiance en eux-mêmes. Enfin, nous pouvons supposer que cette posture n'est jamais utilisée en raison de l'âge ou du niveau des élèves. Par conséquent, on comprend l'importance de devoir toujours poser un cadre de travail cohérent dans tous niveaux de classe. 74% reconnaissent être parfois dans cette posture. Cela peut s'expliquer du fait que les enseignants avec beaucoup d'expérience connaissent les rouages et maîtrisent donc mieux la gestion des postures, ils peuvent facilement s'adapter. On peut aussi dire que les enseignants font confiance aux élèves et donc laissent plus de liberté dans la manière de travailler. Cette posture permet aux enseignants de justement créer un lien de confiance avec les élèves ce qui favorise les échanges et les apprentissages dans la classe.

2.1.2.2. Données pour les femmes

Afin d'appuyer mon analyse, je souhaitais identifier les différentes postures des enseignants au regard de leurs années d'expériences pour les femmes issues uniquement de la voie technologique (sur mes quatre-vingts réponses, cinquante-neuf proviennent de femmes qui enseignent en voie technologique) :



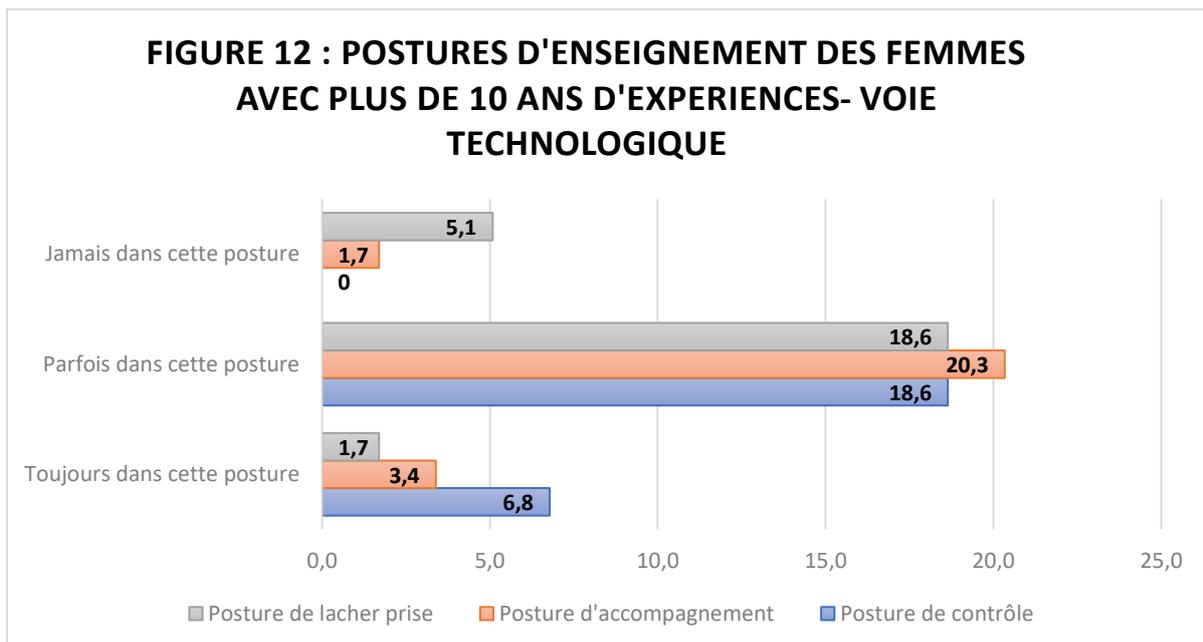
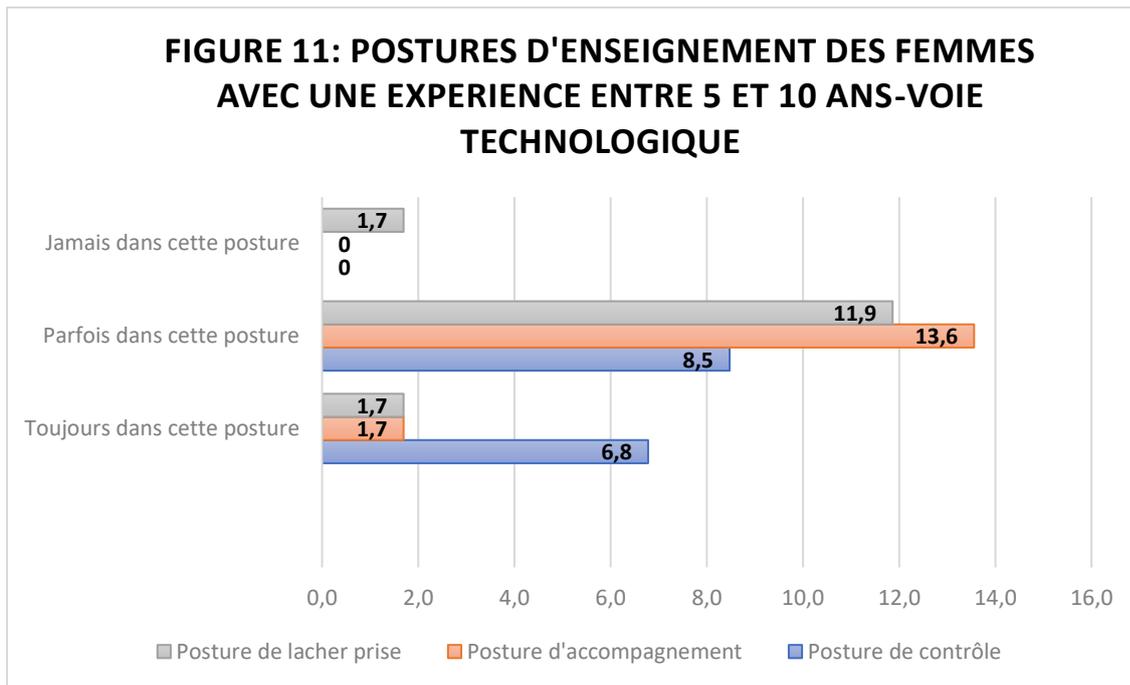


Figure 10 à 12 : Ces trois graphiques permettent de rendre compte des différentes postures adoptées par les enseignantes selon leurs années d'expérience dans le métier. On peut ainsi distinguer différentes tendances :

- ⇒ Quelle que soit leur ancienneté dans le métier, pour toutes les femmes interrogées, la posture de contrôle est omniprésente avec des fréquences allant de toujours à parfois.

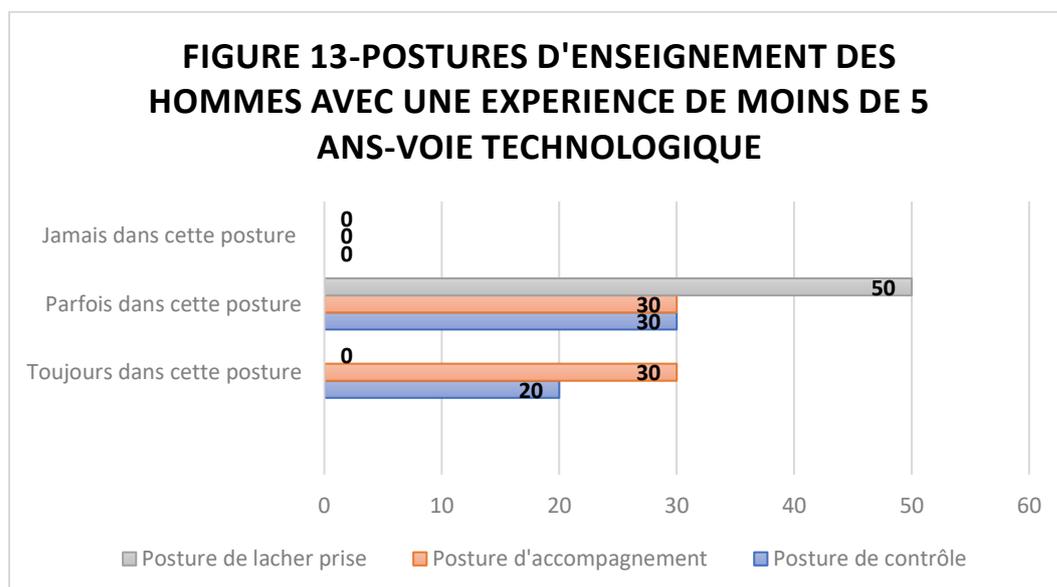
Mais ce constat vérifie bien la tendance soulevée par les travaux de Dominique Bucheton selon laquelle, en début de carrière, les enseignants ont tendance à toujours cadrer pour instaurer un cadre de travail propice aux apprentissages. De plus pour les enseignants avec un peu plus d'ancienneté, la posture de contrôle est aussi bien présente. Elle s'explique aussi par le fait qu'elles ont aussi plus de facilités à ajuster leurs postures en fonction du contexte dans lequel elles sont.

⇒ Il en résulte un constat identique en ce qui concerne la posture d'accompagnement, cette posture est adoptée par la majorité mais là aussi à des degrés différents.

⇒ La posture de lâcher prise quant à elle, présente différentes tendances : pour celles avec moins de 5 ans d'expérience 16,9% reconnaissent être jamais dans cette posture et 39% reconnaissent être parfois dans cette posture. A nouveau, ce constat vérifie les travaux de Dominique Bucheton sur le fait que pour les enseignants débutants ou peu expérimentés, la posture de lâcher prise n'est pas une posture que les enseignants novices adoptent. En effet, les enseignants débutants en difficultés ont tendance à se cantonner le plus souvent à deux postures principales, le contrôle et l'accompagnement. En début de carrière, les enseignants préfèrent tout contrôler, car ils ne font pas confiance aux élèves

2.1.2.3. Données pour les hommes

Sur mes quatre-vingts réponses, seulement dix hommes ont répondu. Ces données ne sont pas représentatives, mais je souhaitais également en analyser les résultats :



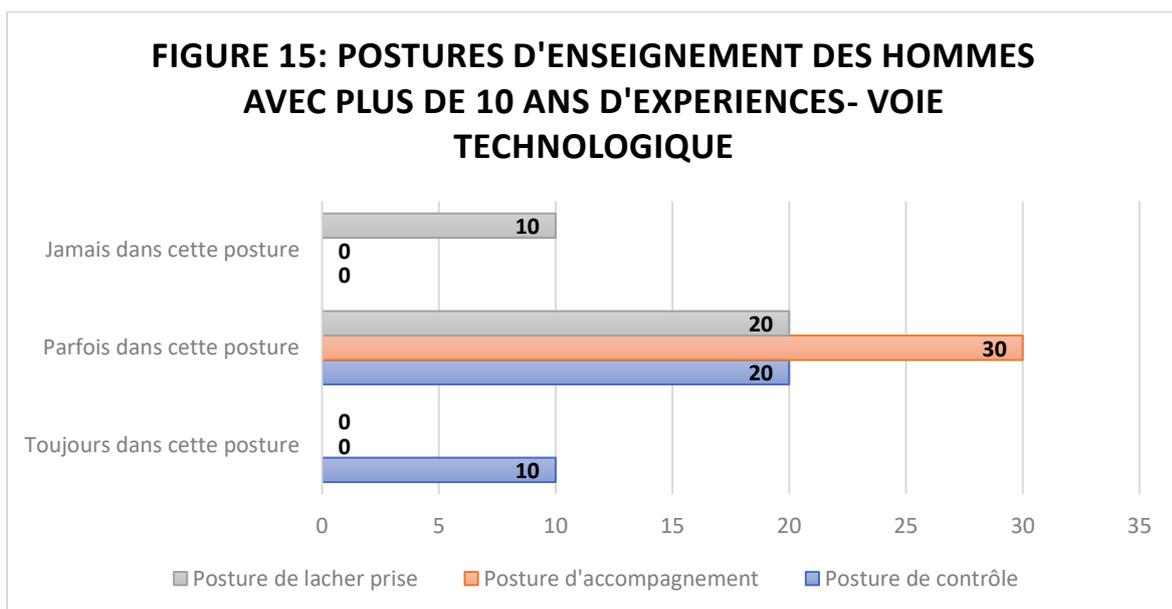
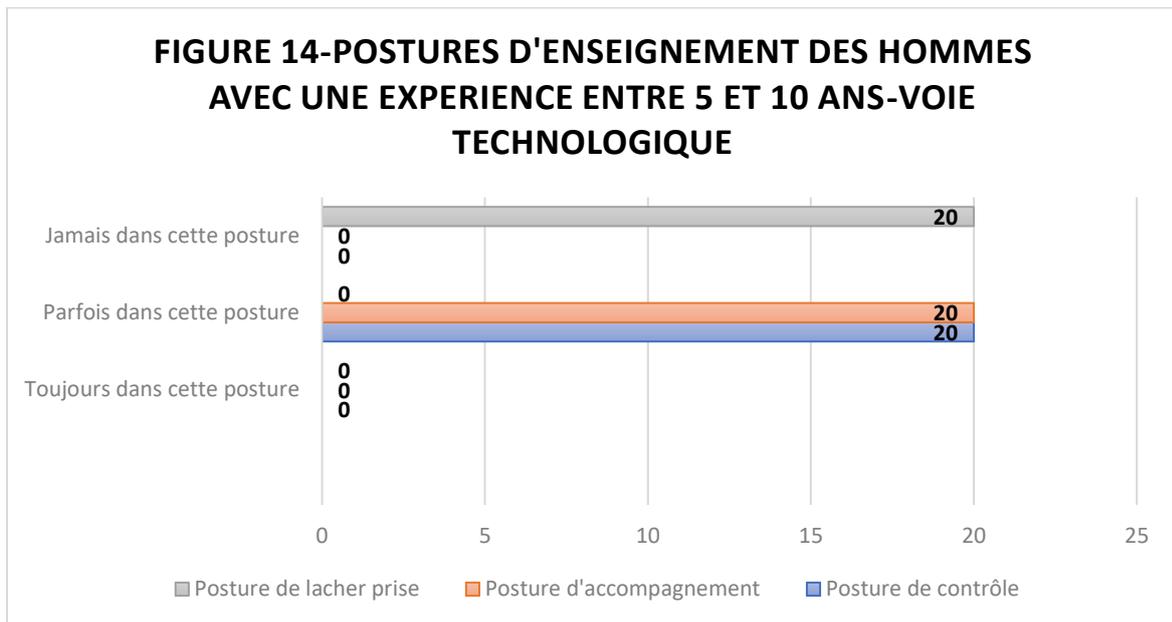


Figure 13 à 15 :

- ⇒ Comme pour les femmes, quelle que soit l'ancienneté dans le métier, la posture de contrôle est toujours bien présente. Les enseignants interrogés reconnaissent être toujours ou parfois dans cette posture. Aucun n'a déclaré ne jamais être dans cette posture.
- ⇒ La posture d'accompagnement, quant à elle, est bien présente pour tous les enseignants interrogés, avec des fréquences allant de toujours à parfois.

⇒ En comparaison avec les femmes, les enseignants déclarent être parfois voire jamais dans la posture de lâcher prise.

2.1.3 Climat et ambiance de la classe

Les résultats présentés ci-après pour les figures 13 à 10 représentent de manière générale les ressentis des enseignants sur la gestion de classe et notamment le climat de classe et l'ambiance au regard des postures adoptées :

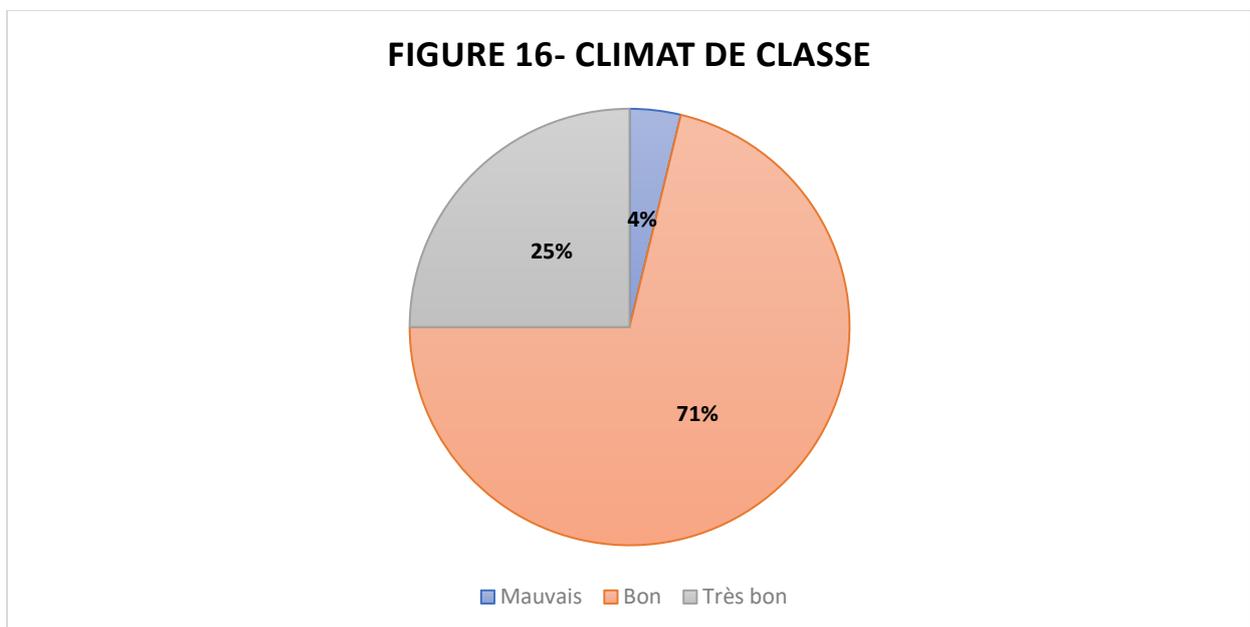


Figure 16 : On constate que pour le climat de classe, 71% des enseignants reconnaissent avoir un bon climat de classe. 25% d'entre eux ont un très bon climat de classe contre seulement 4% reconnaissant avoir un mauvais climat de classe. De manière générale les résultats observés montrent que pour la grande majorité des enseignants interrogés, les postures mises en place au sein du groupe classe participent à son bon fonctionnement. On peut supposer que pour les 4 % qui reconnaissent de pas avoir un bon climat de classe, il peut s'agir de cas isolés. En effet, chaque classe est différente et donc la posture peut ne pas être adaptée à chaque fois de la même manière.

FIGURE 17: IMPLICATION DES ELEVES DANS LA CLASSE:

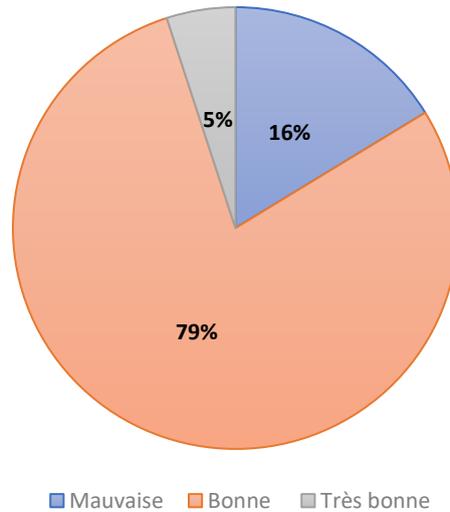


Figure 17 : Sur nos réponses, on remarque de manière générale que l'implication des élèves dans la classe est bonne avec 79%. 5% reconnaissent avoir une très bonne implication des élèves dans la classe contre 16% trouvant une mauvaise implication des élèves dans la classe. Cela peut résulter du fait que l'élève ne se sent pas engagé dans ce qu'il apprend, c'est ainsi que la posture de l'enseignant n'est alors pas adaptée.

FIGURE 18: POSTURE DE REFUS AU SEIN DU GROUPE CLASSE

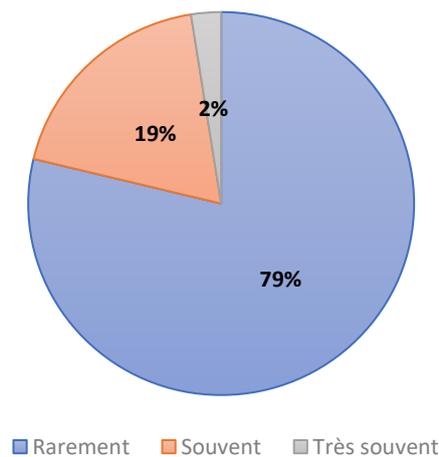


Figure 18 : Par cette question, je voulais vraiment comprendre de manière générale sur le terrain, si la posture de refus de l'élève était présente dans les classes. Les réponses obtenues montrent que pour 79% des enseignants interrogés, ils ont rarement des situations où les

élèves sont sur des postures de refus. Les 21% restants représentent les enseignants qui peuvent rencontrer parfois des postures de refus de la part des élèves. En comparaison avec la revue de littérature, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que la posture de contrôle de l'enseignant peut souvent renfermer l'élève, c'est-à-dire qu'il n'ose plus penser, se questionner ou questionner l'enseignant sur ses difficultés. Mais les travaux des auteurs ont montré que cette posture pouvait résulter de problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves. On peut supposer que pour certains, les postures de refus peuvent être dues à d'autres facteurs, autres que celui de l'enseignant et de sa posture.

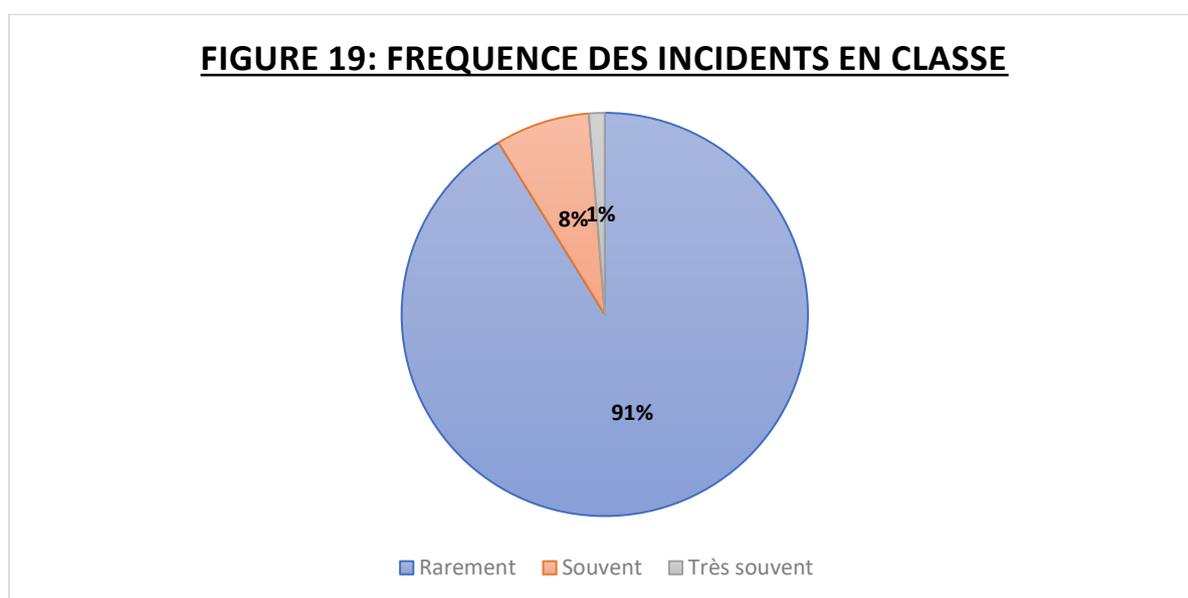


Figure 19 : Connaître, la fréquence des incidents en classe est la volonté de comprendre de manière générale par rapport à ma revue de littérature les composantes de la gestion de classe et notamment la discipline de manière générale. Les réponses obtenues montrent que 91% des enseignants interrogés ont rarement des incidents en classe, 8% déclarent avoir souvent des incidents en classe. Seul 1% reconnaissent avoir très souvent des incidents en classe. Globalement les enseignants n'ont pas d'incidents en classe. Les 9% qui ont des incidents sont isolés représentent des incidents qui peuvent être propres aux groupes classe. Mais la plupart du temps les incidents sont très rares.

Un conseil que vous donnerez à un(e) jeune enseignant pour gérer une classe

Réponse longue

Ma dernière question était une question ouverte, où je demandais aux enseignants interrogés quels conseils ils pourraient donner à un enseignant débutant pour gérer sa classe. Comme j'ai pu l'annoncer en introduction de mon étude, n'ayant pas d'expérience dans l'enseignement, par cette question je souhaitais justement recueillir des réponses de professionnels sur le terrain et ainsi m'enrichir de leurs conseils. Sur mes quatre-vingts réponses, cinquante-sept personnes ont répondu et apportés des éléments de réponses.

Voici quelques conseils reçus :

1. « *Faire un cadrage dès le début de l'année qui s'appuie sur la pédagogie de contrat* »
2. « *Diversifier les postures. Surprendre les élèves* »
3. « *Être juste et rappeler aux élèves que l'on travaille avec eux et non contre eux, leur montrer que ce qu'on leur demande n'est pas une punition mais un moyen, d'avancer de façon positive dans leur apprentissage. Savoir reconnaître ses erreurs si on en fait, le professeur n'est pas infallible tout comme l'élève ! Se positionner en tant que professeur et surtout pas en tant que copain/ copine* »
4. « *Prudence à chaque instant. Je constate qu'on ne peut pas vraiment faire confiance à des élèves en pré bac et que l'autonomie qu'on leur laisse n'est pas toujours utilisée à bon escient* »
5. « *Ne pas confondre autorité et despotisme* »
6. « *Garder toujours le contact et la communication avec les élèves peu importe la posture qu'on adopte* ».
7. « *Poser un cadre, avoir la posture d'enseignant : bienveillance, justice scolaire, exemplarité, tenue professionnelle, parler avec un débit posé, sourire et veiller à ce qu'ils aient compris qu'on ne laissera rien passer, que l'on n'est pas leurs parents pour négocier avec eux !* »
8. « *Le cadrage temporel est l'élément indispensable pour gérer une classe. Avec ce dernier il n'y a pas de place aux imprévus* »

9. « Adapter sa posture en fonction de sa propre personnalité. On ne peut pas jouer un rôle ! »

Cette dernière question me donne une multitude d'ouvertures et de préconisation de professeurs sur le terrain. Comme le soulignait Bruno Robbes (2016)³⁵ « l'autorité s'exerce dans la relation, elle se construit dans le dialogue, elle a besoin de preuve, de reconnaissance réciproque. C'est un travail progressif que l'enseignant doit être capable de construire ». Et cela me conforte dans la manière d'aborder ce métier. En effet, ses différents conseils permettent de me resituer sur la construction de l'autorité éducative abordée par Bruno Robbes, en début de notre étude, où l'enseignant doit être l'autorité, avoir de l'autorité et faire l'autorité, mais il ne doit surtout pas confondre autorité et despotisme. La construction de mon autorité, ma posture d'enseignante doivent s'inscrire dans une démarche de construction qui allie mes élèves et moi-même afin promouvoir une gestion de classe efficace et efficiente.

Les postures des enseignants impactent forcément sur la gestion de classe. Même si les travaux ont été démontrés dans les résultats, je constate que la posture d'autorité est propre à chaque enseignant et que chacun l'aborde à sa propre manière. Le point de départ de cette mission que nous avons en tant qu'enseignant est de comprendre ce que le terme autorité veut dire pour nous. Ensuite, vient le moment de comprendre comment il se traduit au sein de nos classes et dans l'esprit de chaque élève. Ce qui est essentiel, c'est que l'enseignant doit agir, être lui-même dans ce qu'il fait afin de savoir adopter des postures selon les situations de classe auxquelles il est confronté. Une des richesses de l'enseignant que je souhaite devenir est de pouvoir apprendre chaque jour, de continuer à évoluer de développer mes pratiques pour créer chez mes futurs élèves le besoin, l'envie, le désir et le plaisir d'apprendre.

3. Difficultés et limites rencontrées sur le terrain

Pour mener mon étude empirique, j'ai rencontré des difficultés et j'ai été confrontée à mes limites en tant qu'observatrice. Le rythme effréné de la formation ainsi que le contexte sanitaire actuel ne m'a pas forcément permis de mettre en place une analyse aussi approfondie que je l'aurais souhaitée. Avec du recul sur mon travail, j'aurais pu proposer des approches différentes.

³⁵ Robbes, B. (2017). Construire son Propre Rapport à l'Autorité Enseignante en s'Engageant dans un Processus d'Autorisation de Soi. *Sisyphus*, 5(1)

Au niveau méthodologique, concernant le questionnaire destiné aux professeurs, les questions auraient mérité d'être plus approfondies et diversifiées. Il est vrai que ce mémoire avait pour finalité d'interroger uniquement les professeurs, car la posture d'autorité concerne uniquement les enseignants, mais avec du recul j'aurais pu également observer le point de vue des élèves qui vivent justement la posture de l'enseignant au quotidien en classe, et comment ils la perçoivent. Cela aurait pu représenter une analyse encore plus complète et riche.

Conclusion

Travailler sur ce mémoire m'a fait comprendre que le concept de l'autorité est un terme aux différentes approches et qu'il n'était pas simple de conduire un travail. De plus, cela m'a permis d'avoir un autre regard sur l'autorité. Ce regard nouveau a débuté lors du commencement de la revue de littérature. Nombreux sont les auteurs qui se sont penchés sur ce concept. Une riche lecture donc, qui m'a permis de m'enrichir personnellement et professionnellement.

En effet, après cette étude je comprends mieux comment je dois adopter ma posture ainsi que l'ensemble des éléments (la gestion des ressources, la gestion des dispositifs pédagogiques, gestion de l'atmosphère de la classe...) à prendre en compte afin de l'aborder au mieux dans mes futures classes. Elle s'inscrit dans un ensemble corrélé d'activités liées entre elles comme nous avons aussi pu l'aborder dans notre concept du multi agenda. Car inscrire sa démarche d'autorité nécessite tout d'abord pour l'enseignant de comprendre comment s'articule le fonctionnement de sa classe pour adapter au mieux sa posture.

Cette étude des textes m'a permis de démontrer le lien entre le concept d'autorité et la gestion de classe et en quoi elle constituait un point de départ nécessaire pour l'enseignant.

J'ai pu également voir, que la posture d'autorité de l'enseignant était liée directement à son statut. En effet, l'autorité rentre obligatoirement dans les impératifs de l'enseignant qui le conduit à sans cesse adapter sa posture d'autorité selon les situations dans lesquelles il se trouve.

Tout au long de cette revue de littérature, je me suis ainsi rendu compte que la mise en place de l'autorité et son adaptation par la posture n'était pas innée mais qu'elle se construit tout au long d'une carrière. En outre, la posture d'autorité de l'enseignant est nécessaire aux

apprentissages des élèves et aussi pour favoriser un climat de confiance dans la gestion de classe. Ces différentes lectures ont été très enrichissantes et elles m'ont permis d'appréhender la question de l'autorité et ma posture de manière plus réfléchie.

Les premiers impactés de la posture d'autorité de l'enseignant sont les élèves. Quel que soit leur âge, les élèves comprennent dès le début, à la première prise de parole si l'enseignant est digne de confiance ou non. L'analyse des auteurs sur le travail des postures de l'enseignant ont permis de rendre compte des différentes postures dynamiques et celles contre efficientes.

A la suite de la revue de littérature, j'ai mené mon étude de terrain pour confirmer ou non les hypothèses émises par les auteurs. Avec cette étude, je me suis intéressée à sur ce qui se passe vraiment en classe dans un lycée général et technologique. D'une part, par mon observation sur le terrain et d'autre part à l'aide d'un questionnaire envoyé aux enseignants, j'ai pu voir quelles étaient les postures d'autorité pratiquées par les enseignants.

Que ce soit au niveau de la personne ou sur ses différentes pratiques, l'adaptation de la posture d'autorité est un travail quotidien et adaptée selon les élèves et les différentes classes.

A la suite de cette étude, la théorie des postures d'autorité de Dominique Bucheton et Yves Soulé a pu être validée par les observations sur le terrain. Ce qui confirme d'une part, ce que les auteurs ont dit et d'autre part, ce que j'ai pu observer en milieu professionnel au sein des classes.

Le travail que j'ai pu faire tout au long de ce mémoire a été plus qu'enrichissant au niveau personnel et professionnel. J'avais de l'appréhension par rapport à la question d'autorité, je l'aborde aujourd'hui avec plus de confiance et même si je suis convaincue que mon questionnement sur le sujet pourra faire l'objet de nouvelles interrogations une fois sur le terrain.

Annexes

Annexe 1 : Exemple de grille d'observation en stage professionnel

Tableau 1

Grille d'observation des comportements des enseignants et des élèves

Nom de l'observateur : SK Enseignante observée : CB Lieu de l'observation : Lycée Jean Condorcet		Discipline enseignée : 1 ^{ère} STMG Management Durée : 5 novembre 2020- 23 mars 2021			
Nombre d'élèves : 11 élèves en HER					
<i>Contexte : Nous nous retrouvons tous les lundi matin de 8h à 10h pour 2 heures de cours en management. Nous retrouvons les groupes une fois sur deux tous les 15 jours. Dans ce tableau j'ai résumé mes différentes observations que j'ai pu faire.</i>					
Posture enseignante	Observations	Posture élèves	Observations	Gestion de classe	Constats généraux de la posture enseignante sur la gestion de classe
En identifiant les postures enseignantes décrites par Dominique Bucheton dans notre revue de littérature, je cite ci-après la ou les posture(s) enseignante que ma collègue adopte de manière générale :	<u>Posture de contrôle :</u> L'enseignante utilise cette posture afin de poser le cadre de la classe. L'objectif de l'enseignante est de pouvoir faire avancer le groupe classe de manière homogène.	A partir des postures d'élèves identifiées par Dominique Bucheton et Yves Soulé, je peux citer les différentes postures d'apprentissages d'élèves que j'ai observé :	<u>Posture scolaire :</u> L'élève est attentif à ce que l'enseignante dit. L'élève se repère par rapport à ce que l'enseignant dit.	Par les postures que la collègue adopte, j'ai remarqué de manière générale un bon fonctionnement de la gestion de classe. Elle s'adapte au groupe qu'elle a en face d'elle. L'âge des élèves est différent et cela joue beaucoup dans notre posture.	La collègue m'a expliqué que notre posture n'est pas toujours la même car on peut se retrouver avec des groupes différents. En conséquence elle soit s'adapter à adopter une posture adéquate à la classe. Nos échanges ont montré que de
	<u>Posture d'accompagnement :</u> L'enseignante apporte de l'aide au groupe de classe		<u>Posture dogmatique :</u> Les élèves sont parfois dans cette position car		

	<p>quand ces derniers ressentent des difficultés. Elle ne leur fournit pas de réponse mais essayer de les guider vers la réflexion.</p>		<p>ils ne sont pas forcément acteur de ce qu'ils font. Ils le font parce que l'enseignante leur demande de faire un exercice par exemple.</p>		<p>manière général l'ambiance de classe et le climat était bon. Elle remarque cependant que pour certains élèves il faut être plus vigilant car ils ont des postures parfois difficiles à cerner.</p>
--	---	--	---	--	---

Conseils et remarques pour ma futures pratiques :

- En 1^{ère} STMG, les postures de contrôle et d'accompagnement sont nécessaires pour cadre le groupe classe. Les élèves sont jeunes et n'ont pas encore ce cadre qu'il leur permet de travailler de manière autonome.
- S'adapter au groupe que j'ai en face de moi, car ils sont tous différents.
- Ne pas stresser aux situations compliquées dans la classe.
- Rester soi-même et être juste.
- Utiliser la pédagogie de contrat dès le début de l'année pour instaurer des règles et ainsi assurer un climat de travail serein dans la classe.

Annexe 2 : Questionnaire en ligne destiné aux enseignants

L'influence des postures d'autorité de l'enseignant sur la gestion de la classe

Ce questionnaire est conçu dans le cadre d'un mémoire en Master 2 MEEF Économie et gestion. Il s'adresse aux enseignants en lycée général et technologique. Il a pour objectif de rendre compte des pratiques des enseignants en EPLE et d'en analyser l'impact de la posture d'autorité sur la gestion d'une classe. Les réponses sont totalement anonymes.

Vous êtes :

- Une femme
- Un homme

Vous enseignez en :

- Matières générales (ES, L, S)
- Matières technologiques (STMG, SGN, MSGN, BTS...)

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

- moins de 5 ans
- entre 5 à 10 ans
- plus de 10 ans

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

- Je ne suis jamais dans cette posture
- Parfois, je suis dans cette posture
- Je suis toujours dans cette posture

La posture d'accompagnement : l'enseignant apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée des tâches et des obstacles à surmonter. L'enseignant se retient d'intervenir, il est en position d'observateur.

- Je ne suis jamais dans cette posture
- Parfois, je suis dans cette posture
- Je suis toujours dans cette posture

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

- Je ne suis jamais dans cette posture
- Parfois, je suis dans cette posture
- Je suis toujours dans cette posture

Rubrique 2 sur 2

L'ambiance de classe

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

Selon vous le climat de classe est :

- Mauvais
- Bon
- Très bon

Selon vous l'implication des élèves est :

- Mauvaise
- Bonne
- Très bonne

*) Observez-vous des postures de refus de la part de vos élèves

- Rarement
- Souvent
- Très souvent

Selon vous les incidents dans vos classes se produisent :

- Rarement
- Souvent
- Très souvent

Un conseil que vous donneriez à un(e) jeune enseignant pour gérer une classe

Réponse longue

Bibliographie

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. (Montréal, & P. : Morin, Éd.)
- Arendt, H. (1972). *Qu'est-ce que l'autorité? La crise de la culture*. Paris: Gallimard .
- Bennacer, H., Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). RECENSION DES ÉCRITS SUR LE CLIMAT DE CLASSE ET LA RÉUSSITE. *Les cahier internationaux de psychologie social*(72), pp. 85-100.
- Beretti, M. (2020). L'autorité à l'école : Entre enseignants et élèves, une norme relationnelle? *Recherches en éducation*.
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue Française de pédagogie*, 3(196), pp. 129-154.
- Bilheran, A. (2016). *L'autorité (Psychologie et psychopathologie)*. (A. Colin, Éd.)
- Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.
- Bucheton, D. (2017). Gestes professionnels, postures des enseignants : Quelle responsabilité dans les processus différenciateurs? *Conférence de consensus*, (pp. 1-7). Montpellier.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe: éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2008). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), pp. 497-514.
- Christian, L. M. (2020). *Construire sa posture d'enseignant : tous cycles*. (Léa.fr, & Nathan, Éd.) Paris.
- Clerc, S., & Michaud, Y. (2010). *Face à la classe*. Paris: Gallimard.
- Collot, J. (2013). *Nouveaux élèves, nouvelle autorité*. Paris: Les défis de l'éducation Le Pommier.
- Estrela, M. T. (1992). *autorité et discipline à l'école*. Paris: ESF Editeur.
- Fijalkow, J., & Nault, T. (2002). *La gestion de la classe*. (D. B. université, Éd.) Bruxelles .
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2012). Les dimensions de la gestion de la classe centrée sur la personne. *Approche centrée sur la personne*, 1(15).
- Garel, A. (2002). Le processus d'autorité. *Revue française de psychanalyse*, 66, pp. 21-40.

- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe*. Presse de l'université du Québec.
- Gelin, D. (2012). La formation aux questions d'autorité. (E. Editions, Éd.) *Recherche et formation*, 3(71).
- Go, H., Bugnard, P., Dupeyron, J., Fabre, M., Gégout, P., Jeffrey, D., & Meirieu, P. (2018). *Éthique et éducation questions à Eirick Prairat (Penser les valeurs en éducation et en formation)*. (P. u. Havre, Éd.) Mont-Saint-Aignan, France.
- Guérin, V. (2013). *À quoi sert l'autorité? S'affirmer, respecter, coopérer* (éd. 5). Chronique sociale.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*. (E. Editeur, Éd.) Paris.
- Hammouche, A. (2016). Les ressources de l'autorité éducative. *L'Homme Et La Société*, 199(1), pp. 109-144.
- Hickey, D. T., & Schafer, N. J. (2006). *Approches de gestion de classe basées sur la conception et centrées sur la participation*. C. Evertson et C. Weinstien.
- Lavrédine, C. (2018). *Assumer son autorité et motiver sa classe*. Deboeck.
- Leclabart, T. (2014). *150 questions-réponses sur la gestion de classe*. (Ellipses, Éd.) Paris.
- Legault, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe* (éd. 2). Montreal, Québec : Les éditions logiques.
- Léonard, F. (2008). *Autorité et conduite de classe*. (É. e. poche, Éd.) Paris, France: Nathan.
- Leroy, O. (2008). *Comment tenir sa classe*. Paris: Sos Éducation .
- Léveillé, C.-J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, pp. 515-532.
- Marin, B., & Rey, B. (2010). Pratique de classe et autorité. *Conférences de consensus de l'IUFM de l'académie de Créteil- Université Paris-Est Créteil*. Créteil: Professeur aujourd'hui.
- Martineau, Gautier, & Desbiens. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant: La gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), pp. 467-496.
- Mendel, G. (2006). *L'autorité: vers une définition consensuelle*. (L. découverte, Éd.) Paris.
- Morel, F., Bucheton, D., Garayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 1(188), pp. 65-77.
- Omer, H. (2018). *La nouvelle autorité*. Paris: Fabert .
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(25), pp. 533-570.
- Prairat, E. (2010). *L'autorité éducative déclin, érosion ou métamorphose (Questions d'éducation et de formation)*. (P. u. Nancy, Éd.) Nancy, France.
- Prairat, E. (2012). L'autorité malemenée. *Enfances et psy*, 1(54), pp. 109-117.

- Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. (H. Education, Éd.)
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant éléments de réflexion et d'action* (Vol. 2e édition). (D. Boeck, Éd.) Bruxelles, Belgique: Action Enseignement secondaire.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Paris: FAVRE SA.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris: ESF Editeur.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante - Approche clinique*. Nîmes : Champs social Editions.
- Robbes, B. (2017). Construire son Propre Rapport à l'Autorité Enseignante en s'Engageant dans un Processus d'Autorisation de Soi. *Sisyphus*, 5(1).
- Robbes, B., & Rey, B. (2013). *L'autorité éducative la construire et l'exercer (Repères pour agir Second degré Dispositifs)*. (S.-C. d. d'Amiens., Éd.) Amiens, France.
- Roelens, C. (2019). L'autorité éducative : Bienveillance envers l'autre, vigilance envers soi. *Éducation Et Socialisation*, 51-52.
- Roelens, C. (2019, 09 24). Mobilités, apprentissages à distance, cultures : Quels apports à la philosophie de l'autorité ? *Contextes Et Didactiques*.
- Serres, M. (2010). *Interview de Michel Serres sur l'autorité*. Consulté le Avril 12, 2021, sur Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=GeJgTmZ9EBc>
- Terraz, T. (2020, 05 11). L'altruisme, une condition de l'autorité éducative émancipatrice ? . *Recherches En éducation*.
- Torres, J. (2015). *L'école et les valeurs variations sur la difficulté éducative (Questions contemporaines)*. (L'Harmattan, Éd.) Paris, France.
- Visioli, J. (2019). *La relation pédagogique (Pour l'action 29)*. Paris, France: Éditions EP&S.