



HAL
open science

Les représentations de l'autorité scolaire : vivre et faire vivre son autorité en tant qu'éducateur au service de la réussite de tous les élèves

Coralie Labat

► To cite this version:

Coralie Labat. Les représentations de l'autorité scolaire : vivre et faire vivre son autorité en tant qu'éducateur au service de la réussite de tous les élèves. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03439434

HAL Id: dumas-03439434

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03439434>

Submitted on 22 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.

Université de Bordeaux - INSPE d'Aquitaine

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

Mention Encadrement Éducatif

Les représentations de l'autorité scolaire

**Vivre et faire vivre son autorité en tant qu'éducateur au service de la
réussite de tous les élèves**

Mémoire présenté par **Coralie LABAT**

Sous la direction de Madame **Stéphanie PERAUD-PUIGSEGUR**



Année universitaire : 2020 - 2021



Tables des matières

Vivre et faire vivre son autorité en tant qu'éducateur au service de la réussite de tous les élèves	0
Sigles et abréviations	4
Introduction.....	5
1 L'autorité dans le système éducatif.....	8
1.1 Définitions et enjeux	8
1.1.1 Être, avoir et faire autorité	8
1.1.2 L'autorité scolaire, symétrie et asymétrie.....	9
1.1.3 Une relation d'influences	10
1.2 L'autorité scolaire, un cadre nécessaire.....	12
1.2.1 L'autorité, fondement du vivre-ensemble	12
1.2.2 Soumission, contrainte et liberté.....	13
1.2.3 La relation autorité-obéissance et la possibilité de désobéir.....	14
1.3 Des autorités.....	15
1.3.1 L'illusion de l'autorité naturelle	15
1.3.2 L'autorité se construit	17
1.3.3 L'autorité éducative, à destination des élèves	18
2 Incarner l'autorité dans les établissements scolaires.....	19
2.1 La place de l'autorité dans le système éducatif	19
2.1.1 Du surveillant général au CPE	19
2.1.2 La place du CPE	21
2.1.3 L'autorité dans les textes injonctifs officiels	22
2.1.4 L'autorité dans les discours institutionnels	24
2.2 L'autorité et la discipline	25

2.2.1	L'autoritarisme, influencer par la crainte	25
2.2.2	L'autorité évacuée ou le refus d'exercer son autorité	26
2.2.3	Sciences de la gestion de classe	28
2.3	L'autorité en question, un principe ambivalent	29
2.3.1	Lier l'autorité à la personnalité	29
2.3.2	Rétablir son autorité.....	30
3	L'autorité, un principe individuel ?.....	31
3.1	Partie empirique	31
3.1.1	Hypothèses de recherche	31
3.1.1.1	La représentation de l'autorité et le contexte personnel	32
3.1.1.2	La représentation de l'autorité et le contexte professionnel	32
3.1.1.3	L'influence de la représentation de l'autorité sur la posture professionnelle 32	
3.1.2	Démarches de recherche.....	32
3.1.2.1	Définir le support	32
3.1.2.2	Construire un questionnaire cohérent.....	33
3.1.2.3	La difficulté de ne pas enfermer les représentations	33
3.1.3	La diffusion du questionnaire	34
3.1.3.1	L'intérêt d'un questionnaire anonyme	34
3.1.3.2	La cible de ce questionnaire	34
3.1.3.3	La diffusion et la participation	35
3.2	Résultats et interprétation	36
3.2.1	Description des résultats généraux.....	36
3.2.1.1	Des profils hétérogènes.....	36
3.2.1.2	Définition générale de l'autorité	37
3.2.1.3	Représentation générale de l'autorité.....	38
3.2.1.4	La place de la parole des élèves.....	40

3.2.2	Analyse des résultats selon les facteurs définis.....	41
3.2.2.1	Les représentations de l'autorité selon son métier	41
3.2.2.2	Les représentations de l'autorité selon son ancienneté dans la carrière	42
3.2.2.3	Les représentations de l'autorité selon l'exercice de la parentalité	43
	Conclusion	45
	Bibliographie.....	46
	Annexes.....	48
	48
	Table des illustrations	55

Sigles et abréviations

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

AED : Assistant d'Éducation

CE : Conseiller d'Éducation

CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

CPE : Conseiller Principal d'Éducation

CVC : Conseil de Vie Collégienne

CVL : Conseil de Vie Lycéenne

REP : Réseaux d'Éducation Prioritaire

Introduction

« Celui qui fait autorité...n'est pas autoritaire. C'est la compétence qui fait l'autorité et les enfants ne s'y trompent pas. Encore faut-il que cette autorité se traduise par des actions observables. »

Fernand Oury et Jacques Pain, 1972

L'autorité, comme l'énonce la citation précédente, est une forme d'influence qui s'exerce sans recourir à la force, qu'elle soit physique ou psychologique. Elle permet de poser un cadre dans les différentes relations qui font notre société. La notion d'autorité est complexe car elle a un caractère polysémique en plus d'être un principe progressif¹. Selon le Petit Robert 2016, l'autorité se décline en sept définitions distinctes :

- 1/ Droit de commander, pouvoir (reconnu ou non) d'imposer l'obéissance.
- 2/ Organes du pouvoir.
- 3/ Force obligatoire, exécutoire d'un acte de l'autorité publique.
- 4/ Attitude autoritaire ou très assurée.
- 5/ Pouvoir de se faire obéir.
- 6/ Supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance, le respect, la confiance.
- 7/ Personne qui fait autorité.

On attribue à l'autorité une place centrale dans l'institution scolaire, que ce soit d'un point de vue pédagogique, au niveau des enseignements ou dans le cadre éducatif. L'École, selon un regard traditionnel, c'est un maître qui transmet des savoirs à ses élèves. Il a donc une posture d'autorité par la mission qui lui est conférée. Par ailleurs, toute forme d'autorité qui ne reposerait pas sur la raison, comme les influences religieuses et politiques, est proscrite de l'École Républicaine car elle est un espace protecteur dans lequel les élèves développent une pensée indépendante et apprennent à devenir des citoyens éclairés. De ce fait, les professeurs peuvent évoquer la religion comme un fait historique ou culturel mais l'autorité du texte religieux n'est pas reconnue à l'école. À l'époque actuelle, l'école enseigne et éduque et l'influence émise par l'autorité scolaire concerne ces deux pendants du système éducatif. Du point de vue pédagogique, les agents du service public de l'Éducation Nationale, comme les professeurs, sont reconnus autorité par leur expertise admise par l'obtention du concours qui leur a donné le statut de professeur et, par conséquent, les savoirs pédagogiques qu'ils transmettent font autorité. Du point de vue éducatif, cette influence se traduit par la transmission des valeurs et principes de la République française, qui est une mission partagée par l'ensemble des professeurs et personnels éducatifs². En effet, le référentiel de compétences

¹ ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, 2010

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Arrêté du 1-7-2013 relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. J. O. du 18-7-2013

communes à tous les professeurs et personnels d'éducation de 2013 indique qu'« en tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité. » L'exercice de l'autorité à l'École a par ailleurs évolué dans l'histoire. L'autorité de l'enseignant sur les élèves fut pendant longtemps une autorité de soumission aveugle des élèves. Cette soumission était appuyée par des châtiments corporels qui ont été interdits en 1887. Aux alentours des années 1880, l'école rendue obligatoire, les pratiques se modifient et la théorie valorise une coopération des élèves. On recherche l'adhésion de l'élève par la « compréhension de la nécessité de la loi et non plus l'obéissance aveugle. »¹

Cependant, la plurivocité de définitions du terme d'autorité permet une diversité d'interprétations. Dans le cadre scolaire, l'autorité enseignante ou autorité éducative, est présentée de manière différente selon le professeur, le personnel éducatif, son contexte d'exercice et la vision qu'il a de sa propre autorité. En effet, cette notion d'autorité dans le cadre scolaire dépasse le simple cadre statutaire et hiérarchique. En ce sens, l'autorité enseignante revêt un sens plus subjectif, propre à l'individu qui détient l'autorité. Ce sens suggère que l'autorité renvoie à la manière qu'a le professionnel vivre et de faire vivre son autorité au quotidien et dans ses relations avec les élèves. Ainsi, l'autorité à l'école ne renvoie pas uniquement au statut particulier qu'exercent les adultes de l'établissement sur les élèves.

Hannah Arendt regrette la confusion qu'il peut apparaître entre obéissance – pouvoir et violence dans son ouvrage *La crise de la culture* (1972). Cette confusion peut apparaître sur les bancs de l'école et s'explique par un lien solide entre l'autorité et l'incarnation qu'il en est fait dans le domaine philosophico-politique. Pour beaucoup de personnes, l'autorité est un synonyme de fermeté et un professeur ne faisant pas preuve de fermeté n'aurait donc pas « d'autorité ». On entend parfois des représentants de l'autorité scolaire dire que pour obtenir un respect immédiat et durable de la classe, il faut adopter une posture stricte et sévère lors de la première rencontre avec une nouvelle classe, puis au fil du temps relâcher la pression. Kant voulait que les enfants apprennent « à obéir », qu'ils soient « *dressieren* ». Cette vision de l'autorité est restrictive et suggère implicitement que la crainte entraîne le respect. Encore plus, elle confond le respect et la crainte comme éléments indissociables et suggère que le respect et l'autorité vont de paire. Un élève qui contredirait son autorité ferait ainsi preuve de manque de respect envers l'enseignant ou le CPE. Or, il peut arriver qu'un élève discute la parole du professionnel s'il ressent une injustice à son égard. Une incompréhension peut résulter de cet échange ou l'adulte ressentirait la défense de l'élève comme un manque de respect tandis que ce dernier ne cherchait qu'à exprimer son ressenti.

Cette étude portera sur les représentations de l'autorité scolaire qu'ont ceux qui l'incarnent dans les collèges et lycées publics français. Parfois, un professeur, un CPE ou tout autre personnel de l'éducation ayant une autorité éducative de par sa fonction peut être mis face à des situations où l'élève refuse cette autorité. Il se retrouve alors dans un cas de figure où il

¹ HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation* ? ESF Editeur, 2007

peut ressentir une violente impuissance. Cela peut atteindre l'amour et l'estime que l'individu a de lui-même. La psychanalyse définit cela comme une blessure narcissique. À l'inverse, certains professionnels de l'éducation estiment l'autorité comme un élément s'acquérant par leur fonction même et donc qui n'est pas liée au respect. Par ailleurs, cette distinction autorité-respect se fait dans le sens où l'autorité est un concept vertical car seuls les adultes habilités de l'établissement scolaire sont figure d'autorité tandis que le respect est horizontal car les personnels comme les élèves doivent faire preuve de respect les uns envers les autres. Ainsi, dans le cas où un élève discuterait leur autorité, cela ne serait pas ressenti aussi personnellement par l'adulte que s'il associait son autorité à sa capacité à exercer son métier. De plus, les détenteurs de l'autorité dans les établissements scolaires n'occupent pas la même fonction et n'entretiennent pas les mêmes relations avec les élèves de par leurs missions différentes. Dans les établissements scolaires du second degré, les conseillers principaux d'éducation sont des figures d'autorité reconnus par l'ensemble de l'établissement. Souvent considérés comme des référents disciplinaires, la manière dont ils se servent de leur autorité est différente de celle exercée par les professeurs puisque leur mission première est d'assurer la sécurité des élèves dans l'établissement, qu'elle soit physique, émotionnelle ou affective. Les CPE sont en relation avec les élèves la plupart du temps hors du temps de classe et cela est l'une des différences qui pourrait expliquer que les CPE se représentent l'autorité différemment des professeurs.

Ce constat apporte son lot de questionnement, comment peut-on réellement définir l'autorité scolaire ? Quelles différences de vision peut-il y avoir entre des professeurs et des CPE ? Entre des personnels éducatifs âgés et jeunes ? Entre des professionnels en début de carrière et ceux ayant des dizaines d'années de carrière derrière eux ? Entre des hommes et des femmes ? Y a-t-il une vision type de l'autorité en fonction des cases remplies par l'individu, c'est-à-dire selon l'âge, le sexe, le contexte familial et social, etc. du professionnel de l'éducation ? Y a-t-il des biais favorisant un certain positionnement sur la façon d'appréhender, de vivre et de faire vivre sa propre autorité ? Ce mémoire se penchera sur l'étude de ces différentes conceptions de l'autorité et des facteurs qui poussent les individus à avoir une approche de l'autorité différente. En ce sens, nous allons étudier à travers cette recherche dans quelle mesure le contexte personnel entourant le professionnel éducatif est un facteur d'influence dans sa représentation de l'autorité scolaire.

Afin de répondre à cette problématique, nous commencerons dans une première partie par effectuer un travail de définition du concept complexe et mouvant de l'autorité scolaire ainsi que des enjeux inhérents à cette influence d'un point de vue sociologique et philosophique. La deuxième partie de cette étude est consacrée aux représentations plus subjectives de l'autorité scolaire et à travers la philosophie et la psychologie, nous nous intéresserons à la manière d'incarner l'autorité dans les établissements scolaires et les freins qui se posent à la mise en place d'une autorité qui soit éducative, notamment en ce qui concerne les interprétations personnelles de l'autorité. Enfin, dans la troisième partie, nous mènerons un travail d'étude et d'analyse à partir d'un questionnaire afin de déterminer si les représentations de l'autorité influent selon des facteurs propres à l'individu qui exerce son autorité auprès des élèves.

1 L'autorité dans le système éducatif

Dans cette partie théorique, nous nous attacherons à définir ce que nous appellerons l'autorité scolaire et qui désigne ici l'autorité que les personnels d'un établissement scolaire public français, plus précisément les professeurs, les conseillers principaux d'éducation, les assistants d'éducation, et les chefs d'établissements ont sur les élèves. Nous commencerons par un travail de définition et de caractérisation de l'autorité dans un contexte scolaire. À partir de ces définitions, nous étudierons la nécessité de ce cadre dans l'institution scolaire malgré des notions d'apparence oxymoriques qui fondent l'autorité scolaire. Enfin, nous approfondirons l'autorité scolaire comme étant plurielle, afin de concilier les notions qui font de l'autorité un élément éducatif fondateur de l'Institution scolaire.

1.1 Définitions et enjeux

1.1.1 Être, avoir et faire autorité

Selon le sociologue français Émile Durkheim, l'autorité est « *l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous.* »¹ En transposant cette définition à celle de l'autorité dans le système scolaire, il est état de fait que les professeurs et professionnels éducatifs, qui concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire, d'éduquer et de former de futurs citoyens éclairés, ont une ascendance sur les élèves par les savoirs qu'ils leur transmettent. Ces savoirs ne se résument pas à l'instruction uniquement pédagogique mais c'est également l'acquisition d'un panel de savoirs nécessaires à la vie en société que nous pouvons décrire comme les savoir-vivre, savoir-être, savoir-faire. Ce sont autant de connaissances et de compétences sur lesquelles le système éducatif français s'appuie² et ainsi l'autorité des personnels de l'École est donc déterminée par leur fonction de pédagogue et éducateur. C'est donc une autorité de statut, légitimée par leur fonction au sein de l'Éducation Nationale, comme en concluent les travaux de Philippe Foray.³ En ce sens, l'autorité est un fait institutionnel et revêt donc un sens objectif, motivé par des raisons structurellement réglementaires. Cependant, l'autorité est une notion qui dépasse son cadre strictement impartial. En effet, Bruno Robbes, à partir des travaux de Jean-Pierre Obin⁴ qui théorise la « triple sémantique » de l'autorité scolaire, attribue trois sens indissociables à l'autorité dans un contexte scolaire auxquelles il associe l'étymologie du mot autorité.

Le premier sens est ce qu'il appelle « Être l'autorité » et cela fait référence à l'autorité statutaire que nous avons évoqué précédemment. Ce sens est lié à la conception latine du mot *potestas* qui est donc l'autorité légale, celle que les professeurs et personnels éducatifs ont de droit par leur fonction au sein de l'École. Elle est non négociable puisque de l'ordre du statique.

¹ DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*. Paris, PUF, 2005 (première édition 1922)

² MEN, *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. J. O. du 2-4-2015

³ FORAY, Philippe. *Trois formes de l'autorité scolaire*. Le Télémaque, vol. 35, no. 1, 2009, pp. 73-86.

⁴ OBIN, Jean-Pierre. *L'école et la question de l'autorité*. Administration et éducation, 1 (89), 2001, pp. 31-40

Cependant, comme l'explique Bruno Robbes « *si le porteur en reste là, s'il confond autorité et pouvoir, l'autorité se fige au risque de la violence.* »¹

S'ensuit alors le deuxième sens, celui de « Avoir de l'autorité » qui vient des termes latins *auctor* et *augere*. C'est donc celui qui autorise (*l'auctor*, l'auteur) l'autre, qui le fait croire (*augere*, augmenter). Mais c'est aussi celui qui, parce qu'il détient des connaissances et compétences, est capable, et s'autorise à être son propre auteur². Ce sens de l'autorité renvoie à l'idée d'un processus de création au cours duquel l'individu « s'autorise à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie dans ses relations aux autres »³. C'est une autorisation personnelle et relationnelle d'exercer son autorité et ceci ne résulte pas d'une attribution officielle. Ce deuxième sens est ainsi à comprendre dans un sens plus subjectif « L'*auctoritas*, c'est l'influence, l'ascendant, le crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre mais sur le prestige de la personne. »⁴ Elle revêt donc un sens plus personnel, lié à l'individu même, son comportement et sa personnalité. Prairat précise que *l'auctoritas* n'induit pas nécessairement la *potestas*, et inversement, mais elles peuvent se conjuguer.

Selon Robbes, pour former l'autorité éducative *l'auctoritas* et la *potestas* se combinent bien ensemble en plus d'un troisième et dernier sens qui est celui de « Faire autorité » et qui concerne les notions de compétences et de capacités. Cela fait référence à la capacité fonctionnelle du professeur à mettre en action ses savoirs relatifs à son rôle d'autorité. Ces savoirs d'actions sont de deux ordres, tout d'abord cela concerne l'aspect pédagogique de la transmission, les méthodes et dispositifs utilisés et mis en place par le professeur en tant qu'expert de sa discipline et en ayant recours aux connaissances qu'il a du public adolescent. Ensuite, cela concerne l'aspect communicationnel de la relation adulte-élèves sous toutes ses formes (la communication verbale, non-verbale, corporelle...) qui a une influence dans la manière d'exprimer son autorité.

Ces trois sens se complètent dans l'interprétation de l'autorité scolaire, il ne suffit pas statutairement d'être le professeur ou le CPE pour que les élèves admettent et reconnaissent cette autorité. C'est un principe plus complexe qui nécessite donc d'être travaillé dans son ensemble, être, avoir et faire autorité.

1.1.2 L'autorité scolaire, symétrie et asymétrie

Une des caractéristiques de la relation d'autorité entre l'adulte et l'élève est qu'elle est fondamentalement asymétrique. Le statut du professeur, la transmission descendante des savoirs (de l'adulte vers les élèves) cela confirme que l'autorité scolaire appose une hiérarchie dans les relations scolaires. Selon la philosophe Hannah Arendt⁵, l'autorité éducative n'est ni la

¹ ROBBER, Bruno. *Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative*. In : PRAIRAT, Eirick. *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Presses universitaires de Nancy, 2010, pp. 121-139.

² ROBBER Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF, 2010

³ *Ibid.* p. 86

⁴ PRAIRAT, Eirick. *Autorité et respect en éducation*. Le Portique [En ligne], 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005.

⁵ ARENDT, Hannah. *Qu'est-ce que l'autorité ?* In : *La crise de la culture*. Paris, Gallimard. 1972

force, ni le pouvoir mais n'est pas non plus le résultat d'un processus de persuasion ou de conviction : « *L'autorité exclut l'usage des moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation.*¹ » Cela signifie que si l'autorité découlait de la persuasion, les individus soumis à l'autorité, ici les élèves, auraient la possibilité de refuser cette autorité, de la négocier, voire de la prendre si eux-mêmes avaient la capacité de convaincre et motiver la légitimité de leur autorité. Cela induirait une égalité de départ² entre les adultes de l'établissement scolaire et les élèves et la contrainte d'argumenter les raisons qui fondent l'autorité scolaire. La relation d'autorité à l'école est ainsi une relation asymétrique non négociable.

Cependant, elle nécessite une forme de réciprocité qui place alors la relation adulte-élèves dans une forme de symétrie. En effet, la réciprocité se traduit par une reconnaissance mutuelle de l'autre, une considération caractérisée par le respect réciproque des adultes et élèves. Le psychologue Jean Piaget distingue trois formes de respect : le « respect unilatéral » qu'il opposait au « respect mutuel », le premier faisant référence à la place statutaire de l'enseignant dans l'institution scolaire (que nous pouvons relier au sens de l'autorité *potestas*) et le second au respect mutuel, à la reconnaissance réciproque de deux individus. La troisième forme de respect selon Piaget est celle du « respect initié par l'enseignant ». C'est une posture éthique que les professeurs « envisagent comme un ensemble de comportements qu'ils doivent d'abord s'imposer à eux-mêmes avant de les exiger des élèves, ce qui augmente leur crédibilité. » C'est une manière de se placer en tant que modèle, de référence sur laquelle les élèves peuvent prendre exemple pour leur construction personnelle et qui favorise la réciprocité.

« Ainsi s'explique la confusion entre autorité et pouvoir. Le respect initié par le détenteur de l'autorité statutaire [...] a auprès des élèves une valeur d'exemple et d'identification, qui les engage à la réciprocité. Ainsi, le respect initié par l'enseignant insiste sur l'acte premier qui lui incombe de transmettre son respect pour la personne de l'élève sans condition préalable. Parce qu'il ouvre au respect mutuel, il amorce la reconnaissance de l'autorité enseignante par les élèves. »³

La relation d'autorité scolaire est donc une relation qui articule symétrie et asymétrie car bien que non négociable, l'autorité ne peut s'exercer sans un respect partagé.

1.1.3 Une relation d'influences

Une deuxième caractéristique de l'autorité est que c'est une relation d'influence. En effet, ce n'est ni la contrainte, ni la force, ni la persuasion mais une forme d'influence qui revêt plusieurs critères pour être véritablement éducative.

C'est tout d'abord une influence nécessaire. À l'école on apprend et on éduque. Le terme éduquer vient de deux racines latines : « *educare* » qui signifie nourrir, prendre soin et dans un

¹ ARENDT, Hannah. *Qu'est-ce que l'autorité ?* In : *La crise de la culture*. Paris, Gallimard. 1972

² REY, Bernard. *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. De Boeck, 2004

³ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, 2010. p.75

sens figuré, c'est nourrir intellectuellement. À l'école on se nourrit de savoirs. La deuxième racine latine est « educere, ex-ducere » qui signifie conduire hors de, faire éclore. L'éducation permet de faire grandir l'élève, de le faire mûrir intellectuellement afin qu'il devienne un individu autonome. Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*¹ écrivait « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. [...] Il faut bien remarquer que l'homme n'est éduqué que par des hommes et par des hommes qui ont également été éduqués. » Ainsi, comme l'autorité fait partie des moyens qui permettent l'éducation, elle est nécessaire par son incapacité à être remplacée par autre chose. L'élève ne peut se développer s'il n'a pas de guide, de référence que lui apporte l'école.

C'est ensuite une influence stimulante. Elle a pour objectif de stimuler en l'autre une activité. Ce n'est pas une « action sur », elle est indirecte. « Elle n'est pas une volonté qui s'oppose et impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une volonté naissante pour l'aider à vouloir »² Les professeurs et CPE, par leur fine connaissance des élèves, des processus et mécanismes d'apprentissages et en prenant en compte les dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative sont en mesure de proposer des pédagogies et projets qui seront bénéfiques pour les élèves. En cela, leur autorité se traduit par ce que la classe réalise, produit à leur demande, les méthodes choisies auxquelles les élèves se soumettent, car les professeurs, en leur qualité d'experts éducatifs et pédagogiques, estiment que cela favorise l'acquisition des connaissances et compétences. Faire travailler les élèves fait donc partie du caractère stimulant de l'influence éducative.

C'est aussi une influence temporaire. L'autorité est un moyen et non une fin. La mission première de l'École est de former des citoyens éclairés, capables de raisonner de manière indépendante et donc de se passer de maître à penser. « L'influence éducative travaille à sa propre éclipse. »³ L'objectif d'un éducateur n'est pas de transmettre, de guider indéfiniment les élèves mais de leur donner les outils nécessaires pour qu'ils puissent se passer de lui. En ce sens, l'autorité éducative est temporaire et ce principe même justifie qu'on y ait recours.

C'est pour finir une influence reconnue car l'autorité éducative trouve son sens dans la reconnaissance et non dans la soumission. En effet, même si l'autorité n'est pas négociable et ne doit pas faire l'objet d'argumentation comme vu précédemment, elle est toutefois conditionnée par la reconnaissance. Montesquieu attaque le lien entre la monarchie absolue et la soumission par l'ignorance dans *De l'esprit des lois*. Il explique que lorsque l'on favorise l'ignorance, l'obéissance absolue est possible et le cadre général est subi et non consenti. Dans le système éducatif, on obéit mais on fait comprendre les règles afin qu'il y ait cette reconnaissance de l'autorité. Le philosophe Hans-Georg Gadamer⁴ affirme également que

¹ KANT, Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1776. Cité dans : HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007

² PRAIRAT, Eirick. *L'autorité éducative au risque de la modernité*. In : *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Presses universitaires de Nancy, 2010, p. 42

³ *Ibid.*

⁴ GADAMER, Hans-Georg. *Vérité et méthode*, Paris, Seuil, 1976. Cité dans : ROBBES Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF, 2010, p. 96

l'autorité résulte de la reconnaissance et non de la soumission : « *l'autorité des personnes n'a pas son fondement ultime dans un acte de soumission et d'abdication de la raison, mais dans un acte d'acceptation et de reconnaissance : nous reconnaissons que l'autre nous est supérieur en jugement et en perspicacité, que son jugement nous devance, qu'il a prééminence sur le nôtre.* » Bertrand et Guillemet sont en revanche plus assertifs sur la reconnaissance comme condition nécessaire à l'exercice de l'autorité « *En fin de compte, l'autorité dépend essentiellement du consentement des membres organisationnels, de leur niveau d'acceptation des directives du supérieur. L'autorité est donc limitée par leur niveau d'acceptation.* »¹ Alexandre Kojève² argumente que « l'autorité non-reconnue » n'existe pas car « celui qui "reconnaît" une autorité reconnaît par cela même sa légitimité. » Ainsi, la question de la légitimité de l'autorité ne se pose pas à partir du moment où l'on reconnaît qu'il y a autorité. Il ne peut donc pas y avoir d'autorité non-reconnue.

« *Une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.* »³

Par conséquent, pour que l'autorité dans le milieu scolaire soit exercée de manière éducative, elle doit alors prendre en compte les critères d'influence qu'elle implique car ils sont interconnectés et systémiques.

1.2 L'autorité scolaire, un cadre nécessaire

1.2.1 L'autorité, fondement du vivre-ensemble

Hannah Arendt situe la naissance de l'autorité dans la Rome antique et plus précisément dans leur organisation de la société où chaque individu se voyait définir des droits et devoirs en fonction du rang qu'il occupait dans la société. La société romaine était fondée selon une hiérarchie bien définie et inégalitaire et l'autorité que certains avaient sur les autres était justifiée au nom de la régulation des rapports sociaux. C'était une autorité de tradition car les Anciens avaient le pouvoir de diriger les autres en vertu de l'héritage des fondateurs de la cité. Arendt⁴ évoque ensuite l'autorité dans le monde chrétien qui est légitimée car elle permet le vivre-ensemble. Selon le pédopsychiatre Daniel Marcelli, « le lien social d'autorité est consubstantiel à l'espèce humaine, fondateur de l'humanisation et du groupe social dont il est

¹ BERTRAND, Yves. GUILLEMET, Patrick. *Les organisations : une approche systémique*. 1989. Cités dans : HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007, p. 12

² KOJEVE Alexandre Cité dans : ROBBES Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF, 2010, p. 96

³ ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p.23

⁴ ARENDT, Hannah., *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972. Citée dans : REY, Bernard. *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. De Boeck, 2004

un principe régulateur. »¹ En ce sens, l'autorité scolaire est légitimée parce qu'elle est nécessaire à l'éducation. À l'instar de ce que Rousseau évoque dans son ouvrage *Du contrat social* publié en 1762, l'organisation politique et sociale doit se faire dans un but de bien commun. En effet, le pouvoir ne peut s'exercer légitimement sans l'adhésion du peuple, sans sa reconnaissance sans quoi il serait alors tyrannique et dictatorial. Dans le cadre scolaire, l'autorité se veut, non pas comme la preuve des pleins pouvoirs des adultes sur les élèves mais comme un outil éducatif qui permet de réguler le groupe social. Cela passe par la justice scolaire, les droits et devoirs attribués à chacun, définis explicitement et accessibles à tous à travers notamment le règlement intérieur. À l'école, les élèves expérimentent la socialisation, ils s'entraînent à devenir citoyen et à vivre ensemble. L'autorité est présente dans la société comme notamment l'autorité politique qui gouverne le pays. Cependant, l'autorité scolaire a la particularité d'être éducative, de vouloir former le futur citoyen. Pour Alain, « L'école participe du travail par le sérieux ; mais d'un autre côté, elle échappe à la sévère loi du travail, ici l'on se trompe, l'on recommence. »² L'école protège des conséquences des erreurs et des fautes car c'est un lieu où l'on s'essaie. L'élève peut se tromper, recommencer et apprendre. Dans le monde du travail, dans la société dans laquelle l'élève s'inscrira une fois adulte, le temps n'est plus à l'essayage. Marcelli précise que le lien social d'autorité est un principe régulateur et non ordonnateur.

« La relation d'autorité n'a plus pour finalité la conquête ; il s'agit, prosaïquement, de maintenir l'ordre. » Hamon et Rotman (1984)

Ainsi, l'autorité permet le vivre-ensemble par le cadrage qu'elle institue pour le bien commun mais l'autorité scolaire, qui est éducative, permet de s'entraîner à ce vivre-ensemble.

1.2.2 Soumission, contrainte et liberté

Il existe une tension dans la relation entre celui qui détient l'autorité et celui qui est soumis à cette autorité. En effet, cette relation peut être interprétée dans un mécanisme de pouvoir et soumission. L'autorité est un cadre qui pose des contraintes. Le professeur demande aux élèves de faire un exercice de mathématiques. Les élèves n'ont pas envie de faire cet exercice mais sont contraints de le faire puisque le professeur le leur a demandé. En ce sens, l'autorité exerce une forme de soumission. Pourtant, comme nous l'avons déterminé plus tôt, l'autorité est nécessaire dans la création de citoyens, or ces citoyens sont libres dans une société démocratique qui respecte leurs droits. Comment s'entraîner à être libre et à raisonner de manière indépendante si le cadre qui nous forme en tant que citoyen attend que les élèves se soumettent ? Tel est le paradoxe de l'autorité. Contrainte ou liberté ? L'autorité est une influence qui, sans avoir recours à la force, ni à la menace, ni à la séduction ou tout autre moyen coercitif, s'exerce sur un autre sujet. Il y a une part de soumission dans le sens où celui qui

¹ MARCELLI, Daniel. Cité dans : ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014

² ALAIN. *Propos sur l'éducation*. Édition Folio, 1932

exerce son autorité peut attendre qu'on lui obéisse. Parce que cette relation est asymétrique, il y a une forme de reconnaissance que l'une personne est supérieure à l'autre.

« *Un des plus grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ?* »¹ Kant

Mais comme nous l'avons vu précédemment, l'autorité scolaire ne cherche pas le pouvoir, la toute-puissance sur les élèves mais une influence éducative. Alors l'autorité éducative, parce qu'elle a pour objectif de former des citoyens libres et éclairés, participe à la liberté. Elle exerce une influence libératrice. L'autorité statutaire est reconnue comme légitime et puisque comme nous l'avons évoqué précédemment, elle vise sa disparition, l'autorité éducative est fondamentalement libératrice. La contrainte ordonnée par l'autorité n'est pas la restriction de la Liberté, mais celle d'une liberté provisoire, une liberté illusoire « qui fait obstacle au développement d'une véritable liberté. »² Le professeur qui demande aux élèves de faire un exercice de mathématiques le fait par intérêt éducatif et pédagogique, il sait que cela est bénéfique pour les élèves. « Si le processus éducatif a pour but de former l'homme libre, l'autorité ne doit y jouer qu'un rôle transitoire mais nécessaire, en accord avec la fin visée. Précisément, l'école est là pour cela et manquerait donc à sa fin si elle ne faisait pas preuve de mise en œuvre de l'autorité. »³ Pour Olivier Reboul, ce qui vaut la peine d'être enseigné est ce qui unit et qui libère.⁴

1.2.3 La relation autorité-obéissance et la possibilité de désobéir

L'autorité permet la liberté mais qu'en est-il des élèves ? En reprenant la formule de Philippe Perrenoud, on attend des élèves qu'ils s'adaptent à leur « métier d'élève »⁵ notamment en adoptant un comportement conforme au cadre scolaire, qu'ils se soumettent sans difficulté à l'autorité et obéissent. Or le métier d'élève est une bien étrange profession. En effet, depuis la loi Ferry du 28 mars 1882, l'instruction est rendue obligatoire et les élèves n'ont plus le choix que d'être élèves. « *Si le métier d'élève est un drôle de métier, ce n'est pas d'abord parce qu'il n'est pas rétribué. C'est parce qu'il n'est pas librement choisi, (qu'il) dépend forcément d'un tiers, (qu'il) s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle d'un tier.* »⁶ Les adultes ont autorité sur les élèves qui doivent leur obéir.

Selon Rey, l'obéissance peut avoir deux mobiles. En premier lieu, la contrainte par la force. En second, l'adhérence délibérée à une instance parce qu'elle nous paraît justifiée. L'autorité est le second mobile. Rousseau cependant différencie la force de l'obligation. D'après lui, il y a une différence fondamentale entre « être forcé » et « être obligé ». La force est une influence

¹ KANT Emmanuel (1980), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1776. Cité dans : HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007, p. 122

² HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007, p. 124

³ *Ibid*, p. 123

⁴ REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.

⁵ PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 2010. Cité dans HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007, p. 112

⁶ *Ibid*.

inévitable à moins d'avoir une influence supérieure. En effet, si l'on prend l'exemple des sciences physiques, la force est une action mécanique exercée par un objet sur un autre. Je peux aisément tirer un chiot au bout d'une laisse même s'il refuse de bouger parce que j'ai plus de force que lui. Cependant, je pourrais difficilement tirer une vache qui refuse d'avancer parce qu'elle a plus de force que moi. Dans le cadre scolaire, le recours à la force physique n'était pas rare il y a de cela encore quelques siècles. Les élèves devaient obéir sinon ils subissaient des châtiments corporels jusqu'à ce que la tâche soit effectuée. L'obligation est différente dans le sens où elle suppose que l'on peut théoriquement refuser. Un élève qui refuse de faire une tâche scolaire peut très bien ne pas la faire, tout en sachant qu'il s'expose à des conséquences. Théoriquement, les élèves ont toujours le choix d'obéir ou non. « Je t'oblige à adhérer librement à ce que je te propose. »¹ L'autorité éducative est une relation qui engage deux sujets libres car celui qui s'y soumet est aussi libre que celui qui ordonne². La reconnaissance de la légitimité statutaire et de compétence permet l'adhésion des élèves. En effet, les élèves savent qu'ils peuvent désobéir, ils savent qu'ils s'exposent à des conséquences s'ils le font mais il y a aussi une reconnaissance plus ou moins consciente que désobéir ne leur serait pas plus bénéfique qu'obéir car le professeur, le CPE, l'assistant d'éducation (AED), le personnel médico-social ou tout autre adulte de l'établissement agit dans un but éducatif et pour la réussite et le bien-être des élèves. Rey³ utilise la métaphore du médecin pour évoquer la soumission à une autorité et la possibilité de désobéir. Le médecin fait autorité en matière de santé car les études qu'il a faites lui donnent l'expertise nécessaire pour établir un diagnostic fiable. Ses compétences sont reconnues et nous reconnaissons sa légitimité en allant chez ce médecin pour se faire soigner. Lorsque le médecin nous donne des prescriptions, nous ne sommes pas obligés de les suivre, mais nous nous y soumettons quand même puisque nous reconnaissons qu'il a une autorité plus grande que la nôtre dans le domaine de la santé. En ne suivant pas ses recommandations, nous prenons le risque d'aggraver notre cas. Dans le système scolaire, c'est sensiblement la même chose dans le sens où l'adulte a une autorité reconnue dans le domaine de l'éducation et la pédagogie.

1.3 Des autorités

1.3.1 L'illusion de l'autorité naturelle

Une représentation sociale commune veut que l'autorité soit quelque chose de naturel, d'inné, que certains chanceux posséderaient et que d'autres en seraient totalement dépourvus. Il n'est pas rare d'entendre des élèves dire d'un professeur qu'il n'a pas d'autorité ou au contraire des professeurs en salle des personnels décrire un collègue comme ayant une autorité naturelle. Alors qu'est-ce vraiment l'autorité naturelle ? L'autorité naturelle serait immédiatement admise comme légitime par ceux sur lesquels elle s'exercerait, sans conditions

¹ MEIRIEU, Philippe. 1996. Cité dans : ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, 2010, p. 94

² REY, Bernard. *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. 2004, De Boeck, pp. 124-125

³ *Ibid.*

préalables. Elle ne serait pas explicable ni transmissible parce qu'elle émanerait de la personne même.

Pour certains, l'autorité naturelle a un caractère disciplinaire car elle évite les débordements, le chahut. Cette autorité serait à comprendre comme celle qui permet de tenir une classe sans avoir besoin d'intervenir, de rappeler son autorité. En ce sens, elle ne s'exerce pas dans la mesure où elle est évoquée lorsqu'il n'y a « rien à faire », les élèves sont calmes, la classe n'a pas besoin d'être recadrée. À partir du moment où l'adulte a besoin de recourir à l'autorité, alors celle-ci ne peut plus être naturelle. Robbes évoque « l'expression d'un idéal d'exercice professionnel. »¹ Dans l'imaginaire collectif, cette autorité serait conditionnée par une personnalité forte qui inspirerait un respect craintif ou admiratif. Il démontre à partir de ses travaux de recherches que l'idéal de l'autorité naturelle chez les enseignants se transmettait à partir « d'une perception nostalgique du vécu d'élève, en partie idéalisée et déformée par le filtre du temps. »² Cette représentation de l'autorité est subjective et facilement réfutable. Prenons un exemple, un professeur débutant sa carrière dans un lycée général au climat scolaire très sain et propice aux apprentissages, accueillant des élèves motivés et assidus, qui ne subirait aucun débordement dans sa classe pourrait se décrire comme ayant une autorité naturelle. En effet, il n'aurait jamais eu de raison de penser que ce ne soit pas le cas. Imaginons ensuite qu'il change d'établissement pour un lycée professionnel qui accueille pour une grande majorité des élèves qui ont subi leur orientation, avec un fort taux d'absentéisme, de décrochage scolaire et de violence, il pourrait remettre en question cette autorité naturelle en se confrontant à un public bien moins investi et motivé face aux apprentissages. Cela signifie alors que l'autorité naturelle n'existe que par les élèves. De plus, si l'autorité est naturelle et ne peut se construire, on peut imaginer alors que la possession d'un tel don serait une condition pour obtenir le concours de professeur ou CPE. « *On ne peut pas imaginer qu'une institution fonctionne sur la perfection de ses agents ; peut-être même que l'autorité naturelle n'existe pas si elle est soutenue par les dispositifs symboliques qui lui permettent de fonctionner.* »³ En effet, des outils peuvent être utilisés pour faciliter une classe disciplinée comme le recours à des pédagogies innovantes qui mobilise les élèves au lieu du traditionnel cours magistral. Plus symboliquement, l'organisation physique de la salle peut jouer un rôle dans la tenue de classe. En effet, faire un plan de classe, organiser les tables différemment, ce sont des techniques de gestion de l'attention adoptée des professeurs.

L'autorité n'est pas naturelle car c'est une création humaine pour hiérarchiser les relations sociales. Il ne faut pas confondre le charisme à l'autorité scolaire. Selon le dictionnaire Le Robert (édition 2016), « le charisme est une qualité qui permet à son possesseur d'exercer un ascendant, une autorité sur un groupe. » L'autorité scolaire peut s'exercer sans charisme et un individu charismatique n'est pas nécessairement détenteur d'une autorité autre que le caractère irrationnel et séduisant de son influence. Un individu charismatique peut être considéré comme autoritaire dans la mesure où son influence charismatique, l'attrait

¹ ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante, approche clinique*. Champ social Editions, 2016, p. 75

² *Ibid.*

³ ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p. 27

inexplicable qu'il renvoie crée une hiérarchie dans la relation. Ceci dit, avoir du charisme est un atout dans la relation adulte-élèves car elle permet une adhésion et une reconnaissance des élèves plus aisée. Le charisme est une qualité qui peut également se construire en travaillant sa façon de parler, de se tenir, d'interagir avec les autres et sa confiance en soi.

1.3.2 L'autorité se construit

Bien qu'institutionnalisée, l'autorité scolaire ne saurait se résumer à l'autorité statutaire ou l'autorité de compétences. Puisqu'elle prend la forme d'une influence et s'exerce dans les relations aux autres, des critères plus subjectifs concourent à construire l'autorité que les professionnels éducatifs et les professeurs exercent au quotidien. En effet, il ne s'agit pas de dire aux élèves « je suis le professeur, j'ai un diplôme et une fonction qui me permet de vous commander » pour que les élèves adhèrent immédiatement à ce postulat. Sinon l'autorité « se fige dans ses attributs statutaires, au risque de la violence. »¹ L'autorité, c'est aussi la manière dont on la fait vivre au quotidien pour enseigner, pour éduquer, pour rappeler à l'ordre, pour tenir la classe. Mireille Cifalli décrit la construction de l'autorité comme un phénomène à la fois social et personnel².

Selon Jean-Michel Barreau, l'autorité enseignante aujourd'hui n'est pas singulière car « tout professeur doit avoir "des autorités", c'est-à-dire plusieurs qualités qu'il doit savoir articuler et relier les unes aux autres. »³ C'est bien-sûr les savoirs relatifs à leur domaine d'enseignement mais cela concerne également le « talent pédagogique pour mettre en forme et en scène les savoirs, un sens de l'écoute, une attention au collectif, une qualité de présence... »⁴ C'est là que se confond l'autorité naturelle. En effet, le talent pédagogique, la façon de jouer son rôle auprès des élèves peut être facilité par une personnalité franche et charismatique. Mais c'est aussi le résultat du deuxième sens de l'autorité de Robbes, l'auctoritas, le fait d'avoir de l'autorité, de s'autoriser à l'exercer. Le talent pédagogique s'apprend et s'exerce dans le sens premier du terme. D'après la première définition du dictionnaire Le Robert édition 2016, « exercer » signifie « **Soumettre à un entraînement.** Soumettre à un entraînement destinée à créer une aptitude ou une habitude. » À l'image d'un exercice de mathématiques ou un entraînement sportif, le professeur s'entraîne quotidiennement à être professeur. Cela ne signifie pas qu'un professeur en début de carrière, qui n'a pas eu l'occasion d'exercer souvent son autorité est moins bon, mais au fil du temps, il sera plus confortable avec sa propre autorité. Il n'est pas rare d'entendre des jeunes professeurs avouer, très embêtés « cet élève n'avait pas un comportement adapté et dérangeait le bon déroulement de mon cours, j'ai été obligé de l'exclure. » Sémantiquement, le choix des termes est intéressant. En effet, se sentir « obligé » d'utiliser son autorité de professeur pour rétablir un climat de classe propice aux apprentissages montre une certaine hésitation initiale et une décision prise presque à contre-cœur. Au fil du temps et des situations

¹ ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer.* Paris : ESF, 2010

² CIFALLI, Mireille. *Se délester et construire.* In : ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer.* Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p.44

³ PRAIRAT, Eirick. *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose.* Presses universitaires de Nancy, 2010, pp. 13-14

⁴ *Ibid.*

où le professeur aura eu recours à son autorité pour permettre la continuité des apprentissages, la position sera plus assertive « j'ai exclu tel élève car il empêchait le bon déroulement du cours. » C'est en ce sens que l'autorité se construit. Au fil des situations, des rencontres, des confrontations, des lectures, le professeur affinera sa manière de vivre et de faire vivre son autorité.

Le professeur, le CPE, l'assistant d'éducation, tous jouent un rôle au quotidien dans l'établissement. Le rôle d'éducateur, de pédagogue, de référent, de guide, d'exemple. En un sens, l'école est un théâtre dans lequel les adultes sont les comédiens. En effet, un professeur ne s'adressera pas à ses élèves comme il le ferait avec ses amis ou sa famille. Il y a une distance entre l'adulte et l'élève qui permet, non seulement le maintien symbolique de la hiérarchisation des relations, mais également l'acte éducatif. La manière d'utiliser son autorité sera également différente selon les situations. Mettre une classe au travail, revenir sur un incident, réagir à un élève qui s'emporte... Ce sont autant de circonstances quotidiennes qui nécessitent un positionnement d'autorité différent, ce qui permet, dans la construction et l'interprétation de son autorité professionnelle, une vision plus élargie.

1.3.3 L'autorité éducative, à destination des élèves

L'autorité en milieu scolaire a un caractère fondamentalement éducatif c'est-à-dire qu'elle s'exerce dans l'intérêt des élèves. Elle doit créer pour les élèves un espace de sécurité physique et psychique dans lequel les élèves peuvent s'épanouir en tant qu'individus. En cela, l'école doit être bienveillante, elle doit « bien veiller » sur les élèves, leur garantir une stabilité nécessaire à leur formation de citoyens éclairés et pour cela elle doit être juste. « L'enjeu est donc de créer une autorité que les individus trouvent juste. »¹ Cette justice permet d'instaurer des relations de confiance car appliquée dans l'école républicaine, elle protège chacun d'un traitement inéquitable et reconnaît l'individualité de chacun. Cette justice protège ainsi des formes d'autorité qui ne s'exerceraient pas dans un but éducatif de libération du sujet.

« - Si j'ordonnais à un général de voler d'une fleur à l'autre à la façon d'un papillon, ou d'écrire une tragédie, ou de se changer en oiseau de mer, et si le général n'exécutait pas l'ordre reçu, qui, de lui ou de moi, serait dans son tort ?

- Ce serait vous, dit fermement le petit prince.

- Exact. Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner, repris le roi. L'autorité repose d'abord sur la raison. Si tu ordonnes à ton peuple d'aller se jeter dans la mer, il fera la révolution. J'ai le droit d'exiger l'obéissance parce que mes ordres sont raisonnables. »

Antoine de Saint-Exupéry, Le Petit Prince

Selon Marcelli, l'autorité éducative est une autorité de « *bonneveillance* » à la fois protectrice et émancipatrice. « La bonneveillance traduit le mélange de souci et d'attention vigilante que l'adulte doit porter sur l'enfant. La *bonneveillance* peut se définir comme une surveillance

¹ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p.26

bienveillante. »¹ Cette *bonneveillance* s'accompagne d'une éthique de l'adulte qui repose sur l'envie même d'éduquer, d'accompagner le parcours de l'élève et de croire en sa réussite.

Dans ses nombreux ouvrages, Philippe Meirieu théorise deux principes éducatifs fondamentaux qui guident les relations avec les élèves. Premièrement, c'est le principe d'éducabilité. Il présuppose que chaque élève est considéré comme éduicable. Aucun élève ne doit être mis de côté sous prétexte qu'il ne peut pas évoluer. Le deuxième principe est le corollaire du postulat d'éducabilité. C'est la non-réciprocité dans la relation éducative. Ce qui signifie que même si l'élève ne joue pas son rôle d'élève, son rôle d'apprenant, l'éducateur, le professeur, le CPE, etc. doit continuer son action éducative. « *L'enjeu de l'exercice d'une autorité éducative consiste à maintenir quoi qu'il arrive la relation d'éducation, sans la barrer par l'exercice d'une soumission ni laisser le jeune obligé de se chercher seul ses propres limites.* »² L'élève doit se sentir soutenu par les adultes de l'établissement et l'autorité éducative, parce qu'elle s'accomplit dans l'intérêt des élèves, permet de ne pas les laisser livrés à eux-mêmes. L'autorité dans le cadre scolaire est donc « une autorité de protection, de sécurité, de guide, d'intérêt, de justice. »³

2 Incarner l'autorité dans les établissements scolaires

Dans cette deuxième partie nous aborderons la manière dont l'autorité est incarnée dans les établissements scolaires. Pour cela, nous commencerons par étudier la place de l'autorité dans le système éducatif en retraçant historiquement l'évolution du surveillant général en CPE puis en analysant la manière dont est évoquée l'autorité dans les textes officiels et les discours institutionnels. Ensuite, nous nous intéresserons au rapport entre l'autorité scolaire et la discipline notamment à travers le prisme de la gestion de classe. Enfin, nous examinerons les conséquences de l'autorité remise en question en particulier lorsque l'autorité est personnalisée.

2.1 La place de l'autorité dans le système éducatif

2.1.1 Du surveillant général au CPE

Le surveillant général peut être décrit comme l'ancêtre du CPE, son prédécesseur, malgré des missions bien différentes. Apparue officiellement en 1847, le surveillant général incarnait la figure de l'autorité dans les établissements scolaires. En effet, il était chargé de l'application du règlement intérieur de l'établissement, du bon déroulement de l'internat et des temps d'études en plus du maintien de l'ordre dans l'établissement : « *Cantonné au lycée, ne pouvant sortir sans autorisation du proviseur, le surveillant général était chargé d'assurer l'ordre, d'appliquer les*

¹ MARCELLI, Daniel. L'enfant, chef de famille ; L'autorité de l'infantile. Paris : Albin Michel, 2003. Cité dans : BERETTI Marie. *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance*. Education. Université de Lyon, 2019

² ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p. 21

³ CIFALLI Mireille, Se délester et construire. Dans : ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p.46

*sanctions, de prononcer les peines, de veiller aux absences, aux retards, "à la tenue, à la propreté, et à la politesse des élèves."*¹ »

La fonction répressive qu'ils exerçaient avait pour but de rendre le travail des autres personnels plus facile, afin que les professeurs puissent se consacrer à la pédagogie sans perdre du temps à faire de la discipline et du rappel à l'ordre. Il permet au reste du personnel de ne pas faire le travail ingrat qui consiste à faire respecter une discipline stricte. Il n'est apprécié des enseignants et de ses chefs que dans la mesure où il réussit à « maintenir une discipline ferme et sans discussion. »² Le personnage du surveillant général était moqué, haï, craint et méprisé des élèves qu'il soumettait à une discipline quasi-militaire.³ « Les jeunes sont réduits au rang de disciples qui doivent le plus grand respect à leurs maîtres. Leur éducation ne peut passer que par la contrainte... »⁴ Les surveillants généraux ont ainsi pour mission de dompter les élèves considérés comme une masse indistincte et par nature indisciplinée et qu'il faut dresser. L'autorité formate des bons petits apprenants et non pas des sujets à la pensée critique et libérée.

La crise sociale de mai 1968, qui vit ses étudiants crier leur malaise dans les rues et leur envie d'une réforme de l'éducation, ébranla le système éducatif. La figure presque caricaturale du maître de la discipline qu'occupaient les surveillant généraux ne convient plus à la nouvelle ambition d'une école plus fraternelle, plus dans l'écoute et le dialogue, plus ouverte aux droits des élèves et disparaît pour laisser place au corps des conseillers d'éducation. Le décret n°70-738 du 12 août 1970 crée les corps de conseillers principaux d'éducation (dans les lycées) et conseillers d'éducation (dans les collèges d'enseignement technique et les collèges d'enseignement secondaire).⁵ La circulaire n°77-222 du 31 mai 1972 relative aux fonctions des CPE et CE pose les principales missions de la fonction : « Héritiers, à divers égards, des surveillants généraux, ils ont pour tâche particulière de veiller à la sécurité physique et morale des élèves. »⁶ Cette circulaire distingue deux aspects de la fonction : le premier, héritier des attributions des surveillants généraux, concerne la continuité du maintien de l'ordre et le second affirme le rôle du CPE et du CE dans les tâches pédagogiques et éducatives.

Il y a une disparition progressive des conseillers d'éducation qui deviennent des conseillers principaux d'éducation au début des années 1990. Cependant, dans les années 1990, les CPE sont confrontés à de plus en plus d'enjeux, les inégalités sociales, l'absentéisme et le décrochage scolaire, l'objectif d'égalité des chances, celui du vivre ensemble et du partage des valeurs de la République, l'éducation à la citoyenneté, l'augmentation des violences dans

¹ REMY, R., SERAZIN, P., VITALI, C. *Les conseillers principaux d'éducation, dans Education et formation*. Cités dans : DAVIAUD P., POULLAOUC J. *Les tribulation de l'autorité à l'école, du surgé au CPE*. In : HUERRE P. et GUILBERT D. (Dir.) *Question d'autorité*. Edition érès, 2005, p. 80

² *Ibid.* p. 81

³ GARNIER B., AUDUC J.-L., PRONZATO B., *Concours CPE Conseiller Principal d'Éducation*. Dunod, 3^{ème} édition, 2017

⁴ REMY, R., SERAZIN, P., VITALI, C. *Les conseillers principaux d'éducation, dans Education et formation*. Cités dans : DAVIAUD P., POULLAOUC J. *Les tribulation de l'autorité à l'école, du surgé au CPE*, Dans : HUERRE P. et GUILBERT D. (Dir.) *Question d'autorité*. Edition érès, 2005, p. 81

⁵ GARNIER B., AUDUC J.-L., PRONZATO B., *Concours CPE Conseiller Principal d'Éducation*. Dunod, 3^{ème} édition, 2017

⁶ MEN. *Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972 relative aux fonctions des CPE et CE*. B.O.E.N. n°23 du 8 juin 1972

l'école... Afin d'agir dans un souci d'efficacité et de réussite des élèves, l'Éducation nationale met en place une politique d'élargissement des missions des personnels de l'école et du partage des tâches éducatives et pédagogiques. L'équipe éducative n'est plus divisée entre ceux qui enseignent et ceux qui « autour d'eux, seraient chargés de rendre possible l'acte d'enseigner. »¹ Rémy, Serazin et Vitali² illustrent ce point en citant notamment le décret du 11 octobre 1989 qui modifie le décret du 12. 08.1970 en rapprochant les CPE des enseignants « pour assurer le suivi individuel des élèves et participer à leur évaluation. » Ils évoquent également la circulaire n°97.123 du 23 mai 1997 qui fait du professeur un membre des équipes pédagogique et éducative de l'établissement, l'inscrit dans la communauté scolaire et le place en acteur du fonctionnement de l'établissement. Il est attendu qu'il sache « conduire sa classe » en créant « dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous. » Concernant son autorité éducative il doit « *communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité.* »

Bien que les professeurs et personnels de l'école ont toujours eu l'autorité statutaire sur les élèves, l'autorité scolaire dans les représentations communes n'est plus incarnée seulement par le surveillant général et considérée comme une autorité restrictive, strictement disciplinaire.

2.1.2 La place du CPE

Le CPE n'est pas la figure d'une autorité répressive, inspirant la crainte et la haine des élèves comme l'était le surveillant général. Cependant, il conserve une image plutôt négative dans les représentations communes, c'est une personne dont il vaut mieux éviter de se retrouver dans le bureau. Or, ses missions ne sont plus de maintenir un ordre quasi-militaire dans les rangs de l'école, ni de faire des élèves de bons disciples sages, obéissants et sans contestations. Le CPE continue d'incarner la figure de l'autorité dans l'établissement scolaire car c'est lui qui s'occupe au quotidien des manquements mineurs au règlement intérieur, des incidents, il rappelle les élèves à l'ordre et s'assure que chacun adopte un comportement adapté à l'école et il veille en priorité à la sécurité de tous. Le CPE est donc, au-delà de son statut (la potestas), un représentant de l'autorité par la posture qu'il incarne au quotidien. Premièrement, l'autorité chez le CPE, contrairement à celle du surveillant général, met l'élève au cœur des réflexions. L'autorité n'a pas pour but de faire taire l'élève mais de l'éduquer. L'élève est reconnu individuellement, comme un sujet, un futur citoyen dont le respect de l'intégrité est aussi important que celle de l'adulte. Toute punition ou sanction, dans le système scolaire actuel, doit être pensée comme occasion d'éducation (ce principe concerne l'ensemble des équipes éducative et pédagogiques, ici l'on oppose les pratiques du temps des surveillants généraux et les pratiques actuelles). On ne punit pas pour se venger, ni pour rappeler à l'élève qui détient l'autorité mais dans une perspective éducative, afin « *d'amener l'élève à comprendre, à*

¹ GARNIER B., AUDUC J.-L., PRONZATO B., *Concours CPE Conseiller Principal d'Éducation*. Dunod, 3ème édition, 2017

² REMY, R., SERAZIN, P., VITALI, C., *Les CPE*, PUF, 2002. Cités dans : GARNIER B., AUDUC J.-L., PRONZATO B., *Concours CPE Conseiller Principal d'Éducation*. Dunod, 3ème édition, 2017

intérioriser et à appliquer les règles de la vie scolaire. Son objectif consiste à favoriser un comportement social adapté, positif, conforme aux enjeux de la scolarité. »¹ Selon la formule d'Olivier Reboul, il s'agit d'« éduquer pour moins surveiller. »²

Ensuite, l'autorité chez le CPE est pratiquée de telle façon que l'écoute prime sur la châtiement immédiat comme l'évoque Robbes. En effet, un élève qui aurait fait preuve d'un comportement inadéquat, prenons l'exemple d'une altercation physique avec un autre élève, est reçu dans le bureau du CPE pour un entretien. Lors de cet entretien, le CPE va inviter l'élève à expliquer l'incident et avoir un retour réflexif sur ses actions. « L'enjeu de l'autorité pour l'adulte est de ne pas abuser de la situation (abus de pouvoir), mais de créer les conditions d'une prise de conscience, de garantir une reconnaissance, d'engager l'élève dans un parcours qui lui permet d'identifier et d'assumer sa responsabilité en tant que sujet. »³ Ensuite, si la situation l'exige, une punition sera posée. Le CPE agit avec bienveillance afin d'instaurer une relation de confiance avec l'élève et permettre d'engager un dialogue plus constructif.

L'autorité du CPE ne se résume donc pas à un aspect disciplinaire comme celle du surveillant général mais s'exerce en prenant en compte les trois formes de l'autorité de Robbes : avoir, être et faire l'autorité. Le CPE a de l'autorité par son statut de personnel éducatif, il est autorisé car il s'inscrit dans une démarche de confiance réciproque dans un but éducatif auprès des élèves et il *fait* autorité par sa connaissance des élèves et du système éducatif et de la psychologie adolescente.

2.1.3 L'autorité dans les textes injonctifs officiels

Contrairement à l'autorité parentale, la notion de l'autorité enseignante ne fait l'objet d'aucun texte officiel dédié. En effet, aucune circulaire, loi ou décret n'est consacré uniquement à la question de l'autorité qu'ont les professeurs, CPE ou autre personnel éducatif sur les élèves de l'établissement scolaire. Cette absence peut être expliquée par, d'un côté, le caractère non négociable et officiel de l'autorité en tant que position statutaire et d'un autre côté, le caractère plus subjectif de la notion. En effet, dans un premier sens, l'autorité statutaire du professeur, du CPE ou de tout autre personnel de l'établissement est une évidence, l'instruction repose sur ce modèle depuis des siècles et la société française s'organise autour d'un système de hiérarchie légitimé par le statut professionnel. Les citoyens de toute classe sociale sont libres et égaux en droits et devoirs et la loi est la même pour tous. Il n'y a pas de hiérarchie sociale qui légitimerait que les classes sociales les plus favorisées aient un ascendant à caractère autoritaire sur les classes sociales les plus défavorisées. Ensuite, dans un deuxième sens, l'autorité est vécue de manière différente selon les professionnels. Il est difficile de décrire et donner des indications pour faciliter l'influence éducative qui fonctionnerait pour chacun. Dans le cadre du

¹ ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p. 177

² REBOUL, Olivier. *Philosophie de l'éducation*. Paris : PUF. Cité dans : DAVIAUD P., POULLAOUIC J. *Les tribulations de l'autorité à l'école, du surgé au CPE*, Dans : HUERRE P. et GUILBERT D. (Dir.) *Question d'autorité*. Edition érès, 2005, p. 84

³ ³ ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p. 178

développement professionnel, il est possible de suivre des formations pour mieux appréhender son autorité sur les élèves mais il semble difficile de légiférer la manière dont l'autorité doit être interprétée au-delà de sa visée éducative déjà mentionnée dans certains textes.

En effet, bien que n'étant pas le sujet central d'un texte officiel, l'autorité de l'adulte vis-à-vis de l'élève est évoquée dans certains textes. Il nous semblait plus pertinent de nous concentrer sur les textes officiels mentionnant l'autorité de l'adulte de l'établissement scolaire les plus récents et toujours en vigueur. Elle est notamment citée une seule fois dans le référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation de 2013, dans le chapeau du premier point du référentiel qui les place comme acteurs du service public d'éducation : « *En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.* »¹ L'autorité mentionnée est une autorité à la fois statutaire et de positionnement. Par leur responsabilités inhérentes à leur fonction d'agent du service public d'éducation, ils doivent respecter des principes éthiques et faire preuve d'exemplarité et c'est en cela que leur autorité est légitimée. Elle n'est cependant ni mentionnée dans les compétences communes aux professeurs, ni dans les compétences spécifiques aux CPE (2013), ni dans la circulaire de missions des conseillers principaux d'éducation (2015).

La circulaire relative à l'application de la règle, mesures de prévention et sanctions de 2014² nomme l'autorité de l'adulte : « le principe du contradictoire est-il parfois perçu, à tort, comme une remise en cause de l'autorité de l'adulte. » Cette précision vise à réaffirmer la nécessité du respect des principes généraux du droit garant de l'équité dans le cadre des procédures disciplinaires. Parmi ces principes, il y a le contradictoire qui garantit le respect des droits de la défense. Elle précise que l'autorité de l'adulte n'est en aucun cas remis en cause lorsque l'élève use du principe du contradictoire pour se défendre lors d'une procédure disciplinaire. Cette précision est étonnante dans le sens où le principe du contradictoire est un principe de droit existant dans toute procédure. Cela ne diminue nullement l'autorité de l'adulte, mais permet une procédure équitable. Si ce principe n'était pas respecté au nom du respect de l'autorité de l'adulte, le but éducatif de la sanction disciplinaire disparaîtrait au profit d'une forme de pouvoir autoritaire inéquitable et anti-républicain.

Ainsi, la notion de l'autorité scolaire est très peu présente dans les textes ministériels à visée injonctive. Cependant, elle n'est pas absente des discours institutionnels.

¹ MEN. Arrêté du 1-7-2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. J.O. du 18-7-2013

² MEN. Circulaire n°2014-059 du 27-5-2014 relative à l'application de la règle, mesures de prévention et sanctions. B.O. n°22 du 29 mai 2014

2.1.4 L'autorité dans les discours institutionnels

D'après Bruno Robbes¹, le terme autorité est réapparu dans les discours politiques de l'Éducation Nationale depuis 2001 avec l'envie ou plutôt « l'impératif d'une restauration de l'autorité à l'école. » Il met en tension deux discours contradictoires de deux ministres de l'Éducation Nationale, celui de Xavier Darcos (2002), qui veut renforcer le cadrage des élèves par le respect de l'autorité statutaire avec le souhait de réaffirmer une certaine forme de répression pour marquer « une rupture avec le laxisme »² ; et celui de Luc Ferry (2003) qui affirme que l'autorité actuelle ne peut se faire sans une certaine adhésion des élèves ni le recours au droit.

L'actuel ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, a un positionnement vis-à-vis de l'autorité comme un outil au service de l'éducation des élèves. Invité au micro de Jean-Jacques Bourdin sur RMC le 28 mai 2018, il déclare : « *Toute sanction [...] doit être éducative. [...] Je suis très attentif à ce que les sanctions soient effectives. J'ai eu à intervenir par exemple dans tel lycée qui avait de grands troubles parce qu'on ne faisait pas suffisamment respecter les règles.* »³ D'après le ministre de l'Éducation Nationale, l'autorité est mise en péril si, lorsqu'elle est nécessaire d'un point de vue disciplinaire, elle ne se traduit pas concrètement par des actes. Cela entraîne une défiance rendue possible par le manque de réponses face à ces manquements. Le surlendemain, il précise son propos sur France Culture : « *Vous savez, dans un établissement, quand l'autorité n'est pas respectée, qui en pâtit ? Les plus faibles. Il y a quelques mois, j'ai été amené à intervenir personnellement, contribuer à rétablir l'ordre dans un lycée qui avait défrayé la chronique. Dans ce lycée vous aviez 10% des élèves qui avaient pris le pouvoir en quelque sorte. Et ils l'avaient pris parce que l'autorité s'était affaiblie. Et qui était victime de ça ? C'étaient les filles, c'étaient les élèves les plus fragiles, etc. Donc si vous voulez, l'autorité c'est le progrès.* »⁴ Son interlocuteur, le journaliste Ludovic Piedtenu l'interroge sur le problème du milieu scolaire qui souffrirait d'un déficit d'autorité. Blanquer donne alors sa définition de l'autorité : « *L'autorité c'est d'abord et avant tout au profit des plus faibles. [...] C'est le principe même d'une Institution avec un grand i que de créer une autorité. Cette autorité est l'inverse de l'autoritarisme, l'autorité c'est ce qui permet de protéger tout le monde et encore une fois les plus faibles.* »

L'autorité est ici décrite comme un régulateur social, le fondement d'un climat scolaire serein dans lequel les élèves seraient tous sur le même plan hiérarchique. Cette autorité permet de sécuriser les élèves, les personnels de l'établissement et les conditions d'apprentissage. Si l'autorité des adultes de l'établissement faiblit, dans le cas évoqué par le ministre lorsque les incidents ne reçoivent pas de réponse, les élèves s'emparent de l'autorité et elle perd sa légitimité statutaire et son influence éducative au profit d'une influence au caractère nettement moins bienveillant et propice aux apprentissages. Concernant les apprentissages, pour Blanquer,

¹ ROBRES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, 2010. pp. 53-56

² *Ibid.* p.53

³ BLANQUER, Jean-Michel. Retranscription de l'entretien radio avec BOURDIN Jean-Jacques sur RMC le 28/05/2018.

⁴ BLANQUER, Jean-Michel. Retranscription de l'entretien radio avec PIEDTENU Ludovic dans : *Restaurer l'autorité à l'école : le mantra des politiques*, Le Billet Politique, France Culture, 30 mai 2018.

l'autorité est également un outil au service de l'apprentissage du vivre-ensemble : « *Quand vous sanctionnez un élève, le but doit être que cela lui serve à quelque chose, qu'il comprenne qu'il a cogné contre un mur et qu'il faut comprendre la règle et aussi s'enrichir d'une leçon pour la fois d'après. Si vous avez insulté quelqu'un, il est bon d'avoir un moment où l'on vous fait comprendre un certain nombre de règles du jeu dans la relation avec les autres. [...] Chaque classe est une petite république, chaque établissement est une petite république. Nous devons retrouver en France un certain sens de la civilité où on se respecte les uns les autres.* »¹

L'école forme le futur citoyen, lui donne les savoirs et les outils pour vivre dans une société, une république en lui donnant l'occasion de s'exercer dans la petite République qu'est l'école.

La place et les représentations de l'autorité dans le système éducatif ont ainsi évoluées, passant d'un pouvoir répressif permettant une discipline stricte et utilisé comme d'un outil au service des enseignants ; à une influence nécessaire que l'on exerce dans un but éducatif, pour assurer un environnement sécurisant pour les élèves et les personnels et favorisant l'action pédagogique.

2.2 L'autorité et la discipline

2.2.1 L'autoritarisme, influencer par la crainte

L'autorité permet de poser un cadre et des règles de conduites. Détenue par les adultes de l'établissement elle est, comme nous l'avons évoqué précédemment, une autorité statutaire. Cependant l'exercice de l'autorité scolaire ne doit pas reposer sur cet unique principe sous peine de se transformer en autorité autoritariste. Cet autoritarisme se traduit par « une forme de toute puissance [...] l'autorité autoritariste s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation. »² L'autoritarisme est une influence coercitive qui ne cherche pas à obtenir la reconnaissance de l'autre mais s'en empare : « *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.* »³

Selon Jean Houssaye dans *Autorité ou éducation ?* : « *Les menaces fortes n'entraînent pas l'adhésion et entravent le processus d'influence.* »⁴ Il distingue trois niveaux dans le processus de l'influence. Le premier est la complaisance où « *l'accord n'est qu'apparent et ne remplit que des fonctions instrumentales d'acceptation de l'autre et de discrétion par fusion dans l'ensemble* ». Le deuxième est l'identification qui est un mécanisme « *fondé sur le désir de promouvoir et de conserver des relations positives avec la source d'influence* ». Le troisième est l'intériorisation : « *la haute crédibilité de la source produit alors une modification des croyances*

¹ BLANQUER, Jean-Michel. Retranscription de l'entretien radio avec PIETENU Ludovic dans : *Restaurer l'autorité à l'école : le mantra des politiques*, Le Billet Politique, France Culture, 30 mai 2018.

² ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF, 2010 ; p. 243

³ *Ibid.*

⁴ HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007, p. 69

ou un suivisme durable, même en l'absence d'une relation directe ou symbolique avec la source d'influence. » L'autoritarisme fonde sa légitimité dans la crainte et les menaces, son influence ne peut être que complaisance. L'autorité éducative au contraire cherche à minima l'identification.

Le risque de l'autoritarisme est de créer des personnalités autoritaires, mais pas seulement parmi les détenteurs de l'autorité. Houssaye explique que des parents qui mènent une éducation répressive contribuent à rendre leur enfant soumis à leur autorité car ils sont redoutés et craints mais dont l'hostilité ainsi contenue et alimentée par la frustration d'un foyer rigide et dur, se déplacera sur « des groupes externes, généralement inférieurs. » En transposant ce cas de figure à celui de l'école, nous pouvons alors faire l'hypothèse qu'une autorité répressive de la part des adultes entraînant la crainte et la soumission empêchera les rebellions, mais une autre hiérarchie de l'autorité verra le jour au sein du groupe de pairs ou la loi du plus fort prévaudra. Le climat scolaire se verra dégradé, aucune relation de confiance ne pourra s'installer, ni entre les élèves et les adultes, ni entre les élèves entre eux-mêmes. Alors que l'École et ses agents ont pour mission de faire partager les valeurs de la République aux élèves, l'usage de l'autorité autoritariste serait son antipode, « L'état de crainte contribue à constituer la fermeture de l'esprit »¹, elle est donc effectivement contraire aux valeurs et principes de la République française notamment celle d'égalité, de fraternité et de refus de toutes les discriminations.

2.2.2 L'autorité évacuée ou le refus d'exercer son autorité

En opposition à cette autorité autoritariste se développe ce que Robbes nomme « l'autorité évacuée. » L'autorité évacuée « c'est la tendance à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, au nom de son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif, car l'autorité est confondue avec l'exercice d'une force physique ou psychique. »² Le terme « autorité » renvoie pour certains à un sens péjoratif, trop strict, se confondant avec la notion d'autoritarisme évoquée précédemment et renverrait à l'exercice de l'autorité comme outil du maintien de l'ordre.

Robbes distingue deux raisons principales au refus de l'exercice de l'autorité chez les professeurs. La première raison est liée à la représentation que l'individu se fait de l'autorité et la relation qu'il a avec sa propre autorité : « Il doute de sa position de transmetteurs de savoirs, relativise certaines normes, rencontre des difficultés à poser limites et repères, évite les relations conflictuelles voire même l'apprentissage »³ Il y a donc une dimension inhérente à la personnalité du professeur qui s'exprime par le refus du caractère fondamentalement hiérarchique de l'autorité. Les élèves sont considérés comme des sujets raisonnables qui sont en mesure d'adopter des comportements d'autorégulation sans nécessiter l'intervention du professeur. Il existe aussi une certaine peur du basculement dans l'autoritarisme que nous pouvons théoriser en étudiant la connotation péjorative associée à l'adjectif « autoritaire. » Un

¹ HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007, p. 66

² ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer.* ESF, 2010 ; p. 245

³ *Ibid.*

professeur autoritaire n'est pas l'équivalent d'un professeur ayant de l'autorité. Le premier renvoie dans l'imaginaire collectif à un individu strict, dur, intransigeant, parfois despotique qui n'hésite pas à exagérer le recours à une autorité quasi autoritariste. Le second est davantage considéré comme un individu qui sait obtenir l'attention des élèves et tenir sa classe sans recourir à des moyens coercitifs autre que le respect qu'il inspire par sa manière d'être. En ce sens, le dictionnaire Le Robert édition 2016 définit « autoritaire » comme « 1/ Qui aime l'autorité ; qui en use ou en abuse volontiers. 2/ Qui aime à être obéi. » Un professeur autoritaire ne s'engagerait donc pas dans une démarche d'autorité comme outil éducatif.

La seconde raison évoquée par Robbes est le refus d'exercer son autorité en raison d'une vision strictement pédagogique de son métier. L'enseignant « considère que l'exercice de l'autorité ne relève pas de sa mission, par exemple le professeur qui estime que sa mission est exclusivement de transmettre des savoirs à des élèves qu'il présuppose d'emblée en capacité de les recevoir. »¹ Souvent justifié par le désir de « ne pas avoir à faire la police au lieu de travailler », cette raison vient se heurter avec les missions qu'assigne l'école à ses agents qui sont autant pédagogues qu'éducateurs au service de la réussite de tous les élèves² et s'accomplit au détriment de tous. De fait, le refus d'exercer son autorité entraîne un triple préjudice. En premier, c'est un préjudice pour les professeurs et les adultes de l'établissement en général. En effet, cela affaiblit l'influence que les adultes ont sur les élèves qui seront plus prompts à franchir des limites que ces adultes ont eux-mêmes rendues floues. Cela pose aussi un double préjudice au niveau des élèves. Premièrement, Hannah Arendt théorise dans son ouvrage *La crise de la culture* (1968) que sans l'autorité hiérarchique et non négociable de l'adulte, l'élève se retrouvera quand même devant une autorité qui sera bien plus tyrannique, ce que Dominique Pasquier³ nomme « la tyrannie de la majorité. » Les élèves sont des individus en construction, des citoyens en devenir, en formation, en pleine découverte de leur individualité et les adultes de l'établissement scolaire doivent apporter un cadre sécurisant pour que les élèves puissent s'épanouir en s'essayant. Par conséquent, l'autorité évacuée est « en décalage avec les exigences sur lesquelles l'institution scolaire se fonde, car l'accès au savoir oblige l'élève à contrôler à minima ses pulsions, à tolérer la frustration, à accepter temporairement une discipline qui permet la réflexion et l'entrée dans le travail, mais aussi à s'engager dans une démarche active s'inscrivant dans la durée et réclamant des efforts. »⁴ Les élèves ne sont pas à taire pour être dressés, mais ils ne peuvent se former au vivre-ensemble seuls, sans une forme de cadrage et de guidage que leur apporte l'autorité scolaire.

¹ ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF, 2010 ; p. 245

² MEN. *Arrêté du 1-7-2013 relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. J.O. du 18-7-2013

³ PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Éd. Autrement, 2005.

⁴ ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p.21

2.2.3 Sciences de la gestion de classe

L'autorité du professeur s'exerce et se traduit concrètement de différente manière selon les situations et les individus. Cependant, la gestion de classe reste un incontournable de la relation d'autorité scolaire et le statut de professeur lui permet d'exiger des élèves un comportement adapté afin que tout le monde puisse travailler dans de bonnes conditions. Différentes branches de la psychologie se sont penchées sur le sujet de l'autorité scolaire et la psychologie sociale « constate que la gestion de classe est une partie fortement critique et elle établit qu'il peut difficilement en être autrement. »¹ La psychologie sociale définit l'autorité comme « tellement lié à chaque individu, comme tellement liée aux rapports entre les individus, comme tellement liée aux différences entre les individus, qu'il n'est nullement étonnant qu'il y ait des problèmes d'autorité. »²

Ces problèmes d'autorité se traduisent par des pertes du temps d'enseignement notamment à cause de la difficulté à obtenir l'attention des élèves, la mise au travail, une attitude propices aux apprentissages, l'arrêt des chahuts qui perturbent le bon déroulement du cours. Le rapport de la DEPP³ relatif à l'état de l'école en 2020 qui s'appuie sur l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) de l'OCDE, évoque le ressenti professionnel et la formation des enseignants au collège, notamment sur le sujet de la gestion de classe. Cette enquête révèle qu'en 2018, seul 27,5% des enseignants interrogés déclaraient une grande capacité à calmer un élève bruyant ou perturbateur (45,4% en 2013) (voir annexe 1). On découvre également le bas chiffre de 37,5% qui correspond au taux d'enseignants déclarant une grande capacité à amener les élèves à respecter les règles en classe en 2018 (57,7% en 2013). Ces résultats révèlent qu'un nombre conséquent de professeurs ne se sentent pas en grande capacité à gérer une classe. On constate aussi une baisse significative dans les résultats entre 2013 et 2015. Cependant, quand on observe l'évolution de la participation et des besoins en matière de formation continue (annexe 2), seul 23,7% des sondés ont déclaré en 2018 avoir abordé le sujet de la gestion de classe et du comportement des élèves, ce qui ne représente pas une évolution significative par rapport à 2013 où ils étaient 23,3% ; et seulement 12,7% ont exprimé un besoin élevé de formation sur la gestion de classe et le comportement des élèves en 2018, ce qui représente une augmentation de 3 points par rapport à 2013 où ils étaient 9,3%. On constate donc une certaine dissonance entre le taux élevé de professeurs ne se déclarant pas en grande capacité dans l'exercice de la gestion de classe et le taux plutôt faible de formation et de besoin de formation relatifs à la gestion de classe et du comportement des élèves.

L'autorité permet dans une de ses fonctions, de poser un cadre disciplinaire et d'assurer un environnement propice aux apprentissages et sécurisant pour les élèves comme pour les

¹ HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007, p. 70

² *Ibid.*

³ MENJS-MESRI-DEPP, Publication annuelle du ministère en charge de l'Éducation Nationale, *L'état de l'École 2020*. Décembre 2020

personnels. Cela s'illustre notamment dans la capacité du professeur à assurer une gestion de la classe efficace et nécessite qu'il ait recours à cette autorité.

2.3 L'autorité en question, un principe ambivalent

2.3.1 Lier l'autorité à la personnalité

Le risque inhérent au caractère subjectif de l'autorité est que son détenteur personnifie cette autorité. « Dans la relation d'autorité, un enseignant se met en jeu personnellement, engage une part de sa subjectivité en mobilisant des capacités d'autorisation de soi selon un processus sans fin. »¹ En effet, l'enseignant se met en jeu personnellement dans le sens où, bien que son autorité relève de son statut, la *potestas*, sa façon d'être, de se tenir, de parler, ce sont autant de paramètres qui vont influencer sa façon de faire vivre et d'exercer son autorité, l'*auctoritas*. Cependant, lorsque le professeur se représente son autorité en tant qu'enseignant sur son autorité charismatique, il mélange son statut à son individu. « *Parce que personne ne peut plaire à tout le monde en permanence, parce que les liens affectifs sont aléatoires, il arrive toujours un moment où l'enseignant échoue et se retrouve démuni.* »² Il y a alors un risque que le professeur mette son identité personnelle en danger comme l'indique un enseignant interrogé par Patrick Boumard et Jean-François Marchat³ « *Si je suis un prof chahuté, c'est que je n'ai pas réussi à imposer mon autorité. [...] Et si je ne sais pas me faire respecter, en tant que prof, je ne suis rien. Autant changer de métier puisque je ne pourrais jamais faire passer mon message de transfert de connaissances. Mais plus profondément, je suis détruit en tant que sujet [...], si je ne peux résister à quelques marmots plaisantins au point de devenir leur proie* »

Le sociologue François Dubet⁴ confirme ceci en qualifiant cette situation d'épreuve narcissique qui exposerait l'enseignant à des conséquences prévisibles sur sa santé psychique. Une remise en cause de son autorité serait d'autant plus vécue douloureusement qu'elle serait interprétée comme une remise en cause du propre individu. Ce ne serait plus le statut du professeur qui serait attaqué mais la personne même. Dans ces cas-là, le recul nécessaire pour pouvoir se dire « ce n'est pas moi qui suis attaqué mais ce que je représente, la fonction que j'occupe » ne peut avoir lieu. Le risque pour la relation d'autorité est que la réponse du professeur, attaqué dans son individualité, dans sa personne propre, ne soit plus motivée par des fins éducatives mais pourrait prendre la forme d'une vengeance. « Au moment où nous échouons, nous avons une

¹ ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante, approche clinique*. Champ social Editions, 2016, p. 37

² BARREAU Jean-Michel. *L'autorité en classe, invariants*. In : PRAIRAT, Eirick. *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Presses universitaires de Nancy, 2010, p. 116

³ BOUMART, Patrick et MARCHAT, Jean-François. *Chahuts : ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, Colin. 1993. Cités dans : ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF, 2010 ; p. 74

⁴ DUBET François, *Une juste obéissance*, Autrement, n°198, 2000. Cité dans : ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p.20

part de la responsabilité, mais pas toute la responsabilité. Il s'agit de se dégager de cette personnalisation pour pouvoir penser. »¹

De plus, la violence symbolique ressentie peut être amplifiée par une mauvaise interprétation des intentions des élèves : « *Du côté de l'adulte, la violence est perçue comme le risque de se faire prendre sa place par un élève, de voir sa place détournée par un plus puissant qui deviendrait le véritable détenteur du pouvoir, ce qui génère un désir de maîtrise totale de la classe. Du côté des élèves, la violence n'est pas vécue comme le désir de remettre en cause le pouvoir de l'adulte, mais plutôt comme la résultante d'une situation de non-communication et de passivité à laquelle ils sont assujettis.* »² Les élèves se dressent contre l'autorité dans une tentative de se faire comprendre et reconnaître. Ce n'est pas une défiance de l'autorité ou de la personne détentrice de l'autorité et la violence symbolique ressentie et vécue comme une blessure narcissique relèverait d'un manque de compréhension de l'autre et une mauvaise lisibilité de ses intentions.

Robbes théorise le fait que la représentation personnelle de son autorité éducative comme d'une autorité charismatique peut être favorisée dans les cas où le professeur ne se sentirait pas suffisamment soutenu par son institution : « *On parlera alors d'autorité "charismatique" à propos de ces enseignants qui établissent une relation reposant quasi-exclusivement sur leur personne, sans faire référence à leur fonction dans l'établissement, ni en lien avec d'autres personnels.* »³ Le professeur, se sentant seul, évacue en ce sens son autorité statutaire qui lui permet pourtant d'avoir l'assurance et même si la représentation qu'il incarne de l'autorité est mise à l'épreuve, il peut toujours recourir à son autorité statutaire qui légitime l'usage de punitions et de contraintes.

2.3.2 Rétablir son autorité

Lors de situation de remise en cause de son autorité, l'adulte peut user de stratégies pour la rétablir aux yeux des autres élèves. L'enjeu est de rétablir son statut d'autorité avant que cela n'érode définitivement la relation d'autorité aux dépens de bonnes conditions d'apprentissages. Lorsque l'autorité échappe au contrôle du professeur, la relation éducative peut être rendue impossible dans la mesure où le professeur, ayant perdu la reconnaissance nécessaire des élèves pour se positionner en référent, cherche à rétablir son autorité pour récupérer « le pouvoir ». Le problème que l'on retrouve dans les établissements scolaires, c'est la méconnaissance, notamment des jeunes professeurs, des outils à leur disposition pour ne pas se laisser submerger par la violence symbolique ressentie lors de remise en cause de son autorité. Lorsque le bon déroulement du cours est menacé, l'autorité du professeur, dans l'objectif éducatif du rétablissement du calme, peut recourir à la contrainte, comme

¹ CIFALLI, Mireille, *Se délester et construire*. In : ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p.48

² HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007, p. 72

³ ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p.20

l'application de punitions. Cependant, cela ne doit pas constituer la base de l'instauration de l'autorité.

Une stratégie parfois utilisée est celle de recourir à l'intervention d'un tiers comme le professeur principal de la classe, le CPE ou le chef d'établissement pour rétablir l'ordre dans une classe très dissipée. Or, alors que l'on envisage cela comme un moyen de renforcer ou du moins de rappeler son autorité auprès des élèves, cela produit l'effet inverse. En effet, en utilisant cette méthode, c'est avouer son incapacité à se faire obéir¹ ce qui engendre une délégitimation symbolique de la relation hiérarchique entre le professeur et les élèves. Le soutien de ses collègues et sa hiérarchie est indispensable mais ne doit pas venir effacer l'autorité du professeur en s'exerçant à sa place. Si un problème de discipline concerne une classe avec plusieurs professeurs, un dialogue concerté de l'équipe éducative et pédagogique peut être envisagé afin de traiter le problème de manière collective et concertée. L'effet sera d'autant plus efficace qu'il instaurera un discours commun envers cette classe. Ainsi, l'autorité éducative est à exercer et peut être rétablie grâce à « L'utilisation conjointe et plus ou moins maîtrisée de son statut, d'une confiance suffisante en soi et de savoirs d'action conditionne l'efficacité de l'exercice de l'autorité éducative. »²

L'autorité dans le cadre scolaire est une influence reconnue par ses détenteurs et par les élèves. Elle a évolué au fil du temps et s'est adaptée pour devenir réellement éducative et placer l'intérêt des élèves au cœur de son exercice. L'autorité se construit, s'envisage et se met en action de manière différente selon son détenteur par la part personnelle inévitablement apportée.

3 L'autorité, un principe individuel ?

L'autorité de l'adulte de l'établissement ne peut se résumer à son caractère statutaire. L'autorité se manifeste au quotidien par la manière de se positionner dans la relation avec les élèves et la manière de représenter et de se représenter l'autorité. Choisir de parler de l'autorité, c'est étudier comment se forme l'éducateur, comment il conjugue et équilibre la relation éducative, qui contraint mais libère. Comment il envisage sa propre individualité dans sa fonction d'agent du service public d'éducation.

3.1 Partie empirique

3.1.1 Hypothèses de recherche

Le postulat général sur lequel nous nous basons et que nous voulons étudier est celui selon lequel il y a des facteurs qui influencent la représentation que l'un se fait de sa propre autorité

¹ REY, Bernard. *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. De Boeck, 2004, p. 125

² ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014. p.89

et la manière qu'il a de la vivre et de la faire vivre. À partir de cela, nous avons précisé trois hypothèses que nous voulons vérifier lors de cette étude.

3.1.1.1 La représentation de l'autorité et le contexte personnel

La première hypothèse s'appuie sur le contexte personnel du détenteur d'autorité. Cette première hypothèse postule que le contexte personnel est un facteur influençant la représentation que le détenteur a de sa propre autorité en tant qu'adulte et éducateur. Nous allons étudier la relation à l'autorité selon trois facteurs personnels : le sexe, l'âge et l'expérience de la parentalité. Selon ses catégories, nous allons vérifier si l'individu s'inscrit effectivement dans une conception définie de l'autorité.

3.1.1.2 La représentation de l'autorité et le contexte professionnel

La deuxième hypothèse s'appuie sur le contexte professionnel de l'individu. Dans cette partie, nous allons étudier l'appréhension de l'autorité éducative par le prisme de la fonction occupée, l'ancienneté dans la fonction et le type d'établissements fréquentés. Dans cette hypothèse, nous partons du principe que le contexte professionnel est un élément majeur dans la représentation que l'individu se fait de son autorité. Notre première théorie est que les professeurs, les CPE et les AED n'ont pas la même représentation de l'autorité. La deuxième théorie est que les personnels les plus anciens dans la fonction auront une vision différente de l'autorité que les plus jeunes. Nous allons également observer l'influence du vécu professionnel sur les représentations de l'autorité.

3.1.1.3 L'influence de la représentation de l'autorité sur la posture professionnelle

La dernière hypothèse est celle selon laquelle la représentation que l'individu a de l'autorité de l'adulte influence sa façon d'exercer son métier. Les professeurs et professionnels de l'éducation qui reconnaissent le caractère statutaire de leur autorité légitimisée par leur fonction auraient davantage tendance à ne pas s'associer en tant que personne à leur autorité. Si leur autorité vient à être remise en cause par un élève, le professionnel ne se sentirait pas personnellement attaqué et donc serait moins sujet à être blessé dans sa personne. Selon la conception que le personnel a de son rôle et comment il associe l'autorité à son exercice professionnel, il ne percevra pas la transgression de la même manière.

3.1.2 Démarches de recherche

3.1.2.1 Définir le support

Le sujet de notre étude étant les représentations personnelles qu'ont les détenteurs de l'autorité dans le cadre scolaire, il nous fallait interroger ces détenteurs de l'autorité scolaire. Notre recherche se base plus spécifiquement sur les facteurs qui influencent les représentations de l'autorité alors il semblait plus pertinent de choisir une méthode de recherche qui récolte le ressenti d'un nombre assez large d'agents du service public d'éducation pour être analysable. Nous avons donc fait le choix d'un questionnaire de représentation anonyme diffusé à l'attention des professeurs, CPE, chefs d'établissements et AED. Cette méthode nous a semblé être plus judicieuse, compte tenu de notre sujet, que l'entretien individuel qui aurait été réalisé

sur un nombre moins conséquent d'individus. Nous voulions pouvoir en sortir des tendances à partir de représentations que nous avons prédéterminées sur la base des différentes conceptions les plus populaires de l'autorité.

3.1.2.2 Construire un questionnaire cohérent

Nous avons décidé de diviser ce questionnaire en quatre parties distinctes afin de thématiser et créer un cheminement cohérent entre les questions pour que les sondés ne se perdent pas dans le questionnaire. Un questionnaire qui n'est pas aéré ni ordonné sera plus susceptible de décourager les interrogés qui n'iront pas jusqu'au bout. Le sondage s'intéresse aux représentations personnelles de l'autorité et aux facteurs qui peuvent influencer ces représentations. Nous avons donc construit le sondage de la manière suivante :

La première partie s'intéresse au contexte personnel et professionnel du sondé. Cette partie nous permet de dresser le profil et de répartir les réponses en fonction des facteurs précédemment évoqués. Tout d'abord, nous interrogeons la situation personnelle de l'individu (le sexe, l'âge, et la situation parentale) (*Voir annexe 3*). Ensuite nous nous focalisons sur la situation professionnelle (métier, ancienneté dans l'Éducation Nationale, type et nombre d'établissements fréquentés). (*Voir annexe 4*)

La deuxième partie s'intéresse à la vision de l'autorité de manière générale et ne demande pas aux sondés de se positionner par rapport à sa propre pratique professionnelle. Cette partie permet de déterminer comment les sondés comprennent et définissent l'autorité dans le cadre scolaire. (*Voir annexe 5*)

La troisième partie interroge le rapport personnel des sondés à l'autorité scolaire. Les participants sont invités à se positionner sur une échelle d'adhésion à partir d'affirmations. Ils doivent ensuite se positionner sur la définition de l'autorité scolaire à partir de la triple définition de Bruno Robbes évoquée dans la partie théorique. L'objectif est d'étudier si une des trois définitions est plébiscitée par rapport aux autres. (*Voir annexe 6*)

La dernière partie est consacrée à la place des élèves dans l'établissement. Dans cette partie, on veut savoir si le participant représente la place donnée aux élèves comme une influence sur l'autorité des adultes. (*Voir annexe 7*)

3.1.2.3 La difficulté de ne pas enfermer les représentations

La difficulté majeure de recourir à un questionnaire écrit pour récolter les représentations personnelles des interrogés est le caractère très personnel de ces représentations. En effet, il fallait être suffisamment exhaustifs pour que chacun puisse se retrouver dans ce qui était proposé. Dans l'objectif d'avoir un nombre suffisant de réponses, nous ne voulions pas que les sondés se lassent et ne répondent pas au questionnaire complètement. Nous avons donc fait le choix de ne pas imposer de questions où la réponse nécessiterait une rédaction construite et réfléchie. Pour les questions fermées qui demandaient une réponse en oui ou non, nous avons préféré proposer la réponse « je ne sais pas » afin de ne pas décourager les sondés n'ayant pas d'avis sur cette question précise. Nous ne voulions pas non plus forcer les réponses car cela

risquerait de fausser le sondage. Une question ayant un nombre de réponse « je ne sais pas » conséquent est très significatif et intéressant à analyser.

Pour analyser le rapport à l'autorité et les conceptions des interrogés de manière exhaustive, nous avons décidé de proposer des affirmations reprenant des représentations communes de l'autorité pour lesquelles ils devaient indiquer s'ils étaient « pas du tout d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Cela permet de nuancer le propos sans enfermer dans des représentations binaires. Les affirmations proposées ont été construites à partir des nombreuses conceptions de l'autorité mentionnées dans les lectures effectuées pour la partie théorique de cette étude. Pour certaines questions, nous avons laissé le choix de rajouter une autre réponse que celle proposée afin de permettre aux sondés de préciser ou tempérer leur pensée.

Nous avons ainsi essayé de ne pas enfermer le sondé dans des représentations dans lesquelles il ne se retrouverait pas. Cependant, une forme de direction est inévitablement imposée par le principe même du questionnaire car il exigeait aux répondants de se positionner à partir d'affirmation prédéterminées.

3.1.3 La diffusion du questionnaire

3.1.3.1 L'intérêt d'un questionnaire anonyme

Le thème de l'autorité et plus précisément les représentations de sa propre autorité et ses limites est un sujet qui peut être sensible à aborder avec les détenteurs de cette autorité. En effet, évoquer des situations de remise en cause de son autorité par les élèves peut être mal vécu par les participants qui se sentiront mal à l'aise, peut-être même jugés sur leur personne et leur capacité à être professeur, CPE, AED... Rendre anonyme le questionnaire était une façon de libérer la parole. Les participants ne pourront pas être associés personnellement aux réponses apportés et ils peuvent ainsi répondre en toute franchise sans être tentés de travestir leurs réponses. De plus, certaines personnes ne se sentent pas à l'aise avec le fait d'associer leur nom avec un questionnaire de ressenti, quel que soit le thème par la subjectivité des réponses. En effet, il n'y a pas de « mauvaise réponse » dans un questionnaire de représentations personnelles et ressentis et cela signifie qu'il n'y a pas non plus de « bonne réponse ». Répondre à un questionnaire de ce type c'est s'autoriser à ne pas être sûr de ses réponses et c'est toujours plus rassurant lorsque c'est anonyme.

3.1.3.2 La cible de ce questionnaire

Nous voulions en priorité obtenir des réponses de professeurs de collège et lycée car ils correspondent le plus à la figure d'autorité que nous avons détaillée dans la partie théorique de cette recherche. Ils ont une mission de pédagogue et d'éducateur, exercent leur autorité au quotidien devant des classes d'élèves et donc sont au premier plan de la relation adulte-élèves du système scolaire. Nous avons aussi trouvé intéressant de diffuser ce sondage auprès de quelques professeurs des écoles afin de comparer si les représentations de l'autorité étaient les mêmes entre les professeurs du premier et du second degré. Nous avons cependant diffusé ce sondage dans une seule école primaire afin d'obtenir un nombre de réponses issues de

professeurs du second degré supérieur étant donné qu'ils sont notre cible principale. De plus, nous évoquons les remises en cause de l'autorité des adultes de la part des élèves et ce sont des situations plus fréquentes dans le second degré car les élèves développent leur individualité lors de l'adolescence.

Nous voulions également obtenir des réponses de CPE car ils représentent une figure d'autorité particulière dans l'établissement comme nous l'avons également évoqué précédemment. De par leur posture d'écoute et de conseil, les CPE ont un regard sur l'autorité scolaire qui peut se différencier des professeurs et nous voulons voir si cela est avéré par les résultats du questionnaire. Nous avons également souhaité obtenir des réponses d'AED. En effet, de par leurs missions, ils sont au contact des élèves hors du temps de classe et dans un contexte et une posture différente de celle des CPE et des professeurs. Cela peut influencer leur manière d'envisager l'autorité scolaire.

3.1.3.3 La diffusion et la participation

Le questionnaire a été diffusé dans un collège situé en bordure d'une grande métropole. Les professeurs ont pour la grande majorité déjà de l'expérience dans l'Éducation Nationale. Il a également été diffusé à des professeurs des écoles exerçant dans une école primaire situé en zone rurale.

Le questionnaire a été diffusé auprès d'une promotion de CPE fonctionnaires stagiaires afin d'obtenir le point de vue de personnes qui ont toujours un cadre théorique issu de leur études toujours en cours. L'inconvénient est que le questionnaire n'a pas pu être diffusé auprès de beaucoup de CPE ayant déjà de l'ancienneté dans le métier par le nombre faible de CPE dans les établissements scolaires de manière générale. Les AED qui ont participé à ce questionnaire ne sont pas tous issus du même établissement.

Nous avons obtenu un total de 62 réponses. 41 professeurs ont répondu (1^{er} et 2nd degré confondus) (66,1%), 11 assistants d'éducation (17,7%), 9 CPE (15,5%) et seul un chef d'établissement a répondu au questionnaire ce qui ne représente pas un panel suffisant pour être un facteur pertinent dans nos analyses.

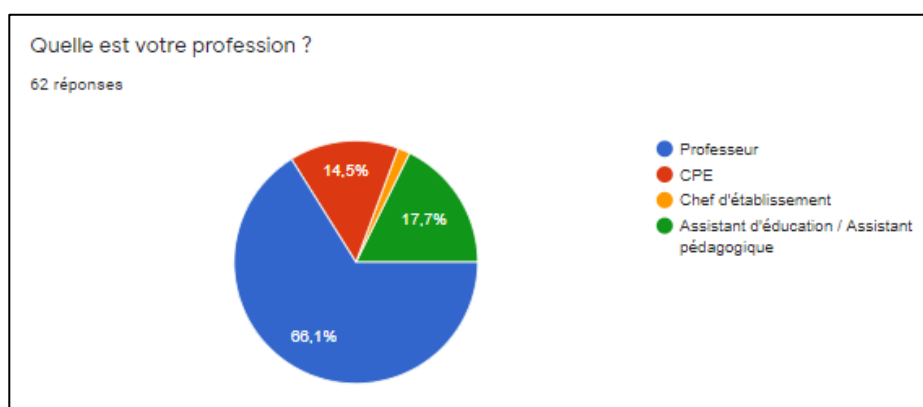


Figure 1 : réponses globales Q.4

3.2 Résultats et interprétation

3.2.1 Description des résultats généraux

3.2.1.1 Des profils hétérogènes

Les profils des sondés sont relativement hétérogènes. Il y a cependant une part majoritaire de femmes ayant répondu à ce questionnaire. En effet, elles représentent 82,3% des sondés soit 51 femmes pour 11 hommes.

Concernant la répartition par rapport à l'âge, par ordre décroissant, 19 sondés ont entre 41 et 50 ans (30,6%) soit la majorité, 18 ont en dessous de 30 ans (29%), 14 ont entre 51 et 60 ans (22,6%), 10 ont entre 30 et 40 ans (16,1%) et un seul à plus de 60 ans (1,6%). La répartition par âge des sondés est plutôt homogène.

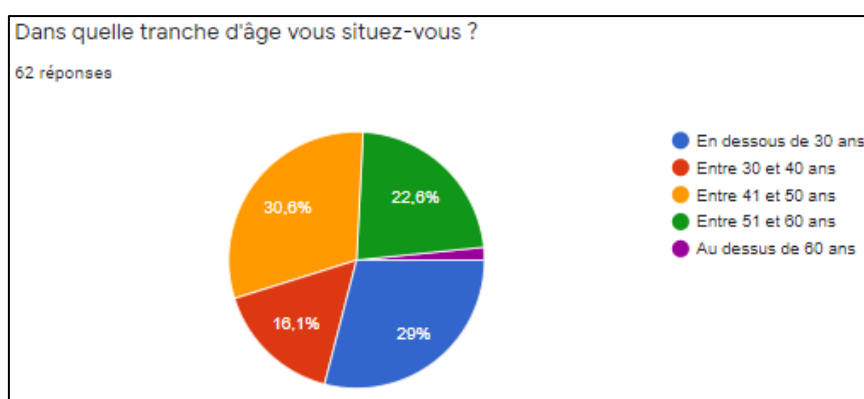


Figure 2 : Réponses globales Q2

Au niveau de la situation parentale, 28 sondés ont plus d'un enfant (45,2%), 22 n'en n'ont pas (35,5%) et 12 en ont un (19,4%). Concernant l'ancienneté, ils sont 23 à travailler pour l'Éducation Nationale depuis moins de 5 ans ou en année de titularisation (37,7%), 20 à travailler entre 21 et 30 ans (32,3%), 12 entre 11 et 20 ans (19,4%), 4 entre 5 et 10 ans (6,5%) et 3 depuis plus de 30 ans (4,8%).

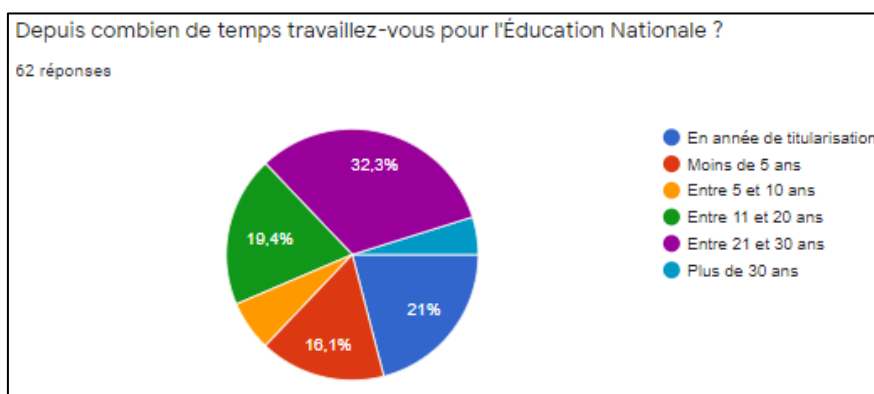


Figure 3 : Réponses globales Q5

Une majorité des sondés a déjà travaillé dans un collège hors éducation prioritaire (42 soit 67,7% des sondés), 25 d'entre eux en collège REP ou REP+ (40,3%), 22 en lycée général et technologique (35,5%), 14 en lycée professionnel (22,6%), 6 en école primaire (9,6%) Ainsi, l'échantillon couvre les différents types d'établissements scolaires français. 58 sur les 62 interrogés ont répondu à la question 7 du questionnaire qui portait sur le nombre d'établissements fréquentés. 11 personnes ont exercé dans 1 seul établissement, 27 dans 2 à 5 établissements, 12 dans 6 à 10 établissements et 8 dans plus de 10 établissements.

Au vu des résultats, nous n'avons pas retenus certains facteurs que nous avons évoqués dans nos hypothèses compte tenu du peu de pertinence qu'il en ressortait. Nous n'avons notamment pas trouvé utile de distinguer les professeurs du 2nd degré des professeurs des écoles ni de dissocier les différents types d'établissements car une majorité des sondés ont exercé dans plusieurs établissements. Il n'y avait donc pas de comparaison possible. Nous avons également mis de côté le facteur de l'âge pour la raison qu'il corrélait avec le facteur de l'ancienneté que nous avons choisi d'analyser car il nous semblait plus pertinent pour notre étude. Nous avons finalement décidé de ne pas étudier le facteur du sexe car les hommes étaient sous-représentés.

3.2.1.2 Définition générale de l'autorité

La première question concernant l'autorité demandait aux interrogés de choisir les 3 termes qui définissaient le mieux l'autorité selon eux. Les trois termes les plus choisis sont « respect » (pour 58 des sondés), « discipline » (34), et « reconnaissance » (22). Les termes « charisme », « consentement » et « obéissance » obtiennent le plus de voix ensuite avec respectivement 18 et deux fois 15 voix.

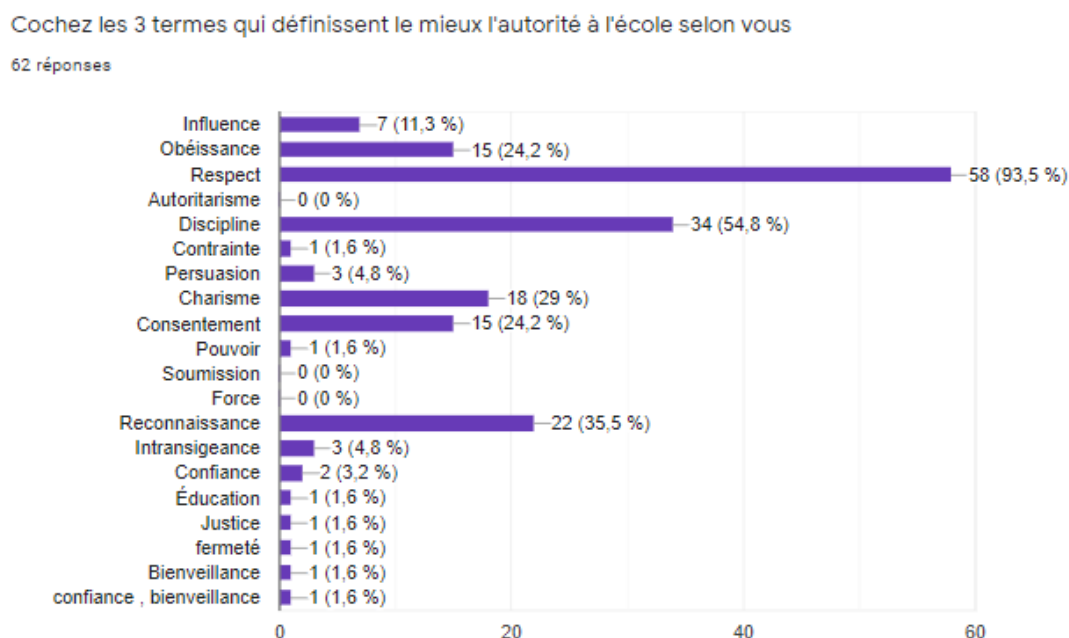


Figure 4 : Réponses globales Q8

Aucun sondé n'a choisi les termes « autoritarisme », « soumission » ou « pouvoir ». Les sondés considèrent donc l'autorité comme une notion inhérente du respect, de la reconnaissance et de la discipline.

L'autorité permet pour tous les répondants sauf un de poser un cadre (98,4%) et est un régulateur du lien social pour l'immense majorité (88,7%). Cependant, elle est un talent personnel pour 17 sondés (27,4%) contre 30 sondés qui ont répondu non (48,4%). 15 sondés ont répondu « je ne sais pas » (24,2%).

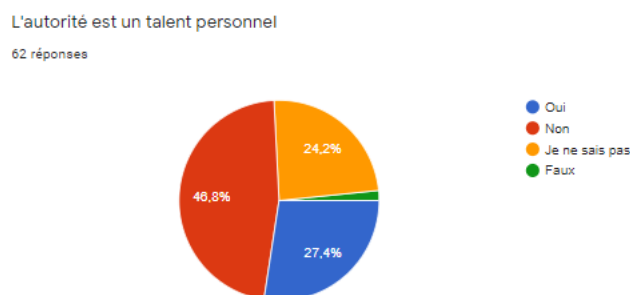


Figure 5 : Réponses globales Q11

En reprenant les différentes influences qui nous ont aidés à définir l'autorité scolaire, nous avons demandé aux répondants de sélectionner les influences qui définissaient selon eux l'autorité. Il n'y avait pas de limite dans le nombre de choix cochés. Une majorité a répondu que c'était une influence nécessaire (42 sondés), 21 ont répondu que c'était une influence reconnue et pour 14 c'est une influence stimulante.

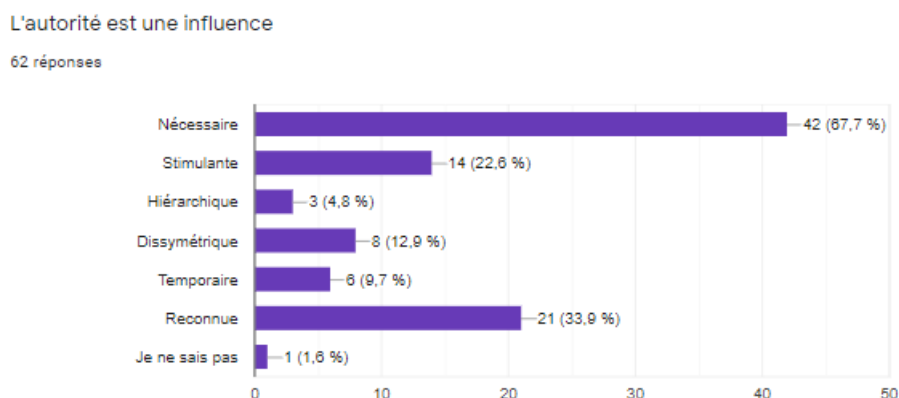


Figure 6 : Réponses globales Q12

3.2.1.3 Représentation générale de l'autorité

Les sondés ont eu à se positionner sur 24 affirmations reprenant des représentations communes relatives à l'autorité scolaire. Dans cette partie, nous allons évoquer les résultats globaux les plus significatifs.

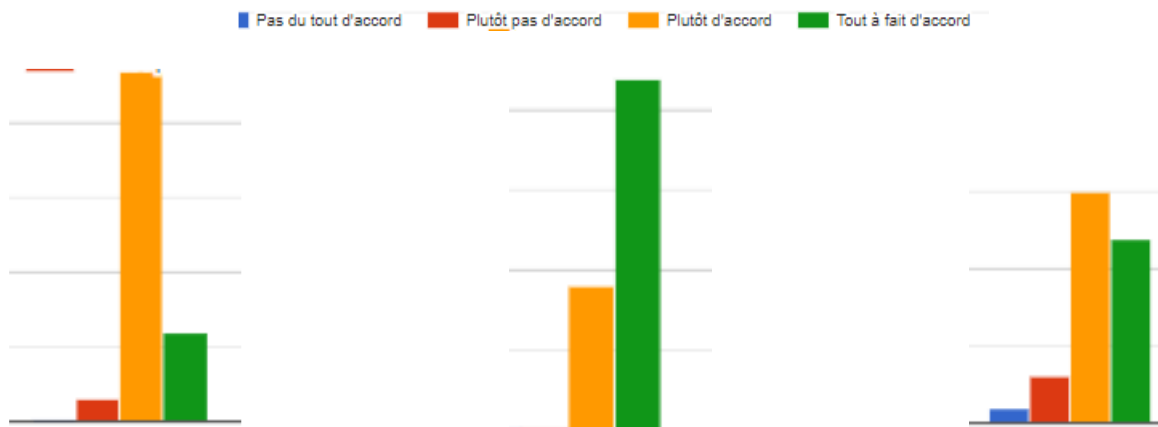


Figure 9 : L'autorité se construit au fil de l'expérience.

Figure 8 : L'autorité doit être exercée avec bienveillance

Figure 7 : L'autorité scolaire est nécessairement à visée éducative

Comme l'indique la figure 8, la grande majorité des sondés considèrent que l'autorité se construit au fil de l'expérience (59 plutôt d'accord ou tout à fait d'accord). La figure 9 démontre que tous les sondés considèrent que l'autorité doit être exercée avec bienveillance. La figure 7 témoigne aussi que pour 54 des sondés, l'autorité scolaire est nécessairement à visée éducative.

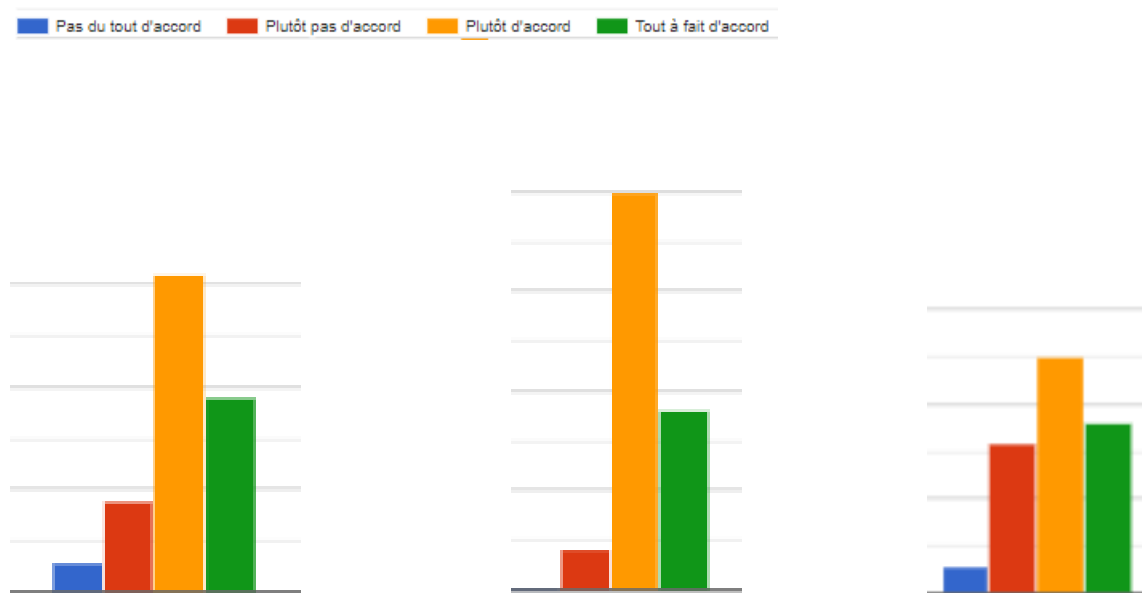


Figure 12 : Un professeur charismatique aura plus d'autorité sur sa classe

Figure 10 : La personnalité de l'adulte joue un rôle dans son autorité

Figure 11 : On peut perdre son autorité si on n'arrive pas à tenir une classe

Les figures 11 et 12 nous montrent qu'une majorité des sondés considèrent que la personnalité et le charisme jouent un rôle dans l'exercice de l'autorité. En effet, 50 sondés sont plutôt ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « un professeur charisme aura plus d'autorité sur sa classe ». Seuls 4 sondés sont plutôt pas d'accord avec l'affirmation que l'autorité de l'adulte joue un rôle dans son autorité (figure 11). Ils sont 43 à être d'accord avec l'assertion « on peut

perdre son autorité si on n'arrive pas à tenir sa classe » contre 19 pas d'accord. La plupart des répondants considèrent donc que l'autorité n'est pas nécessairement liée à la gestion de la classe.

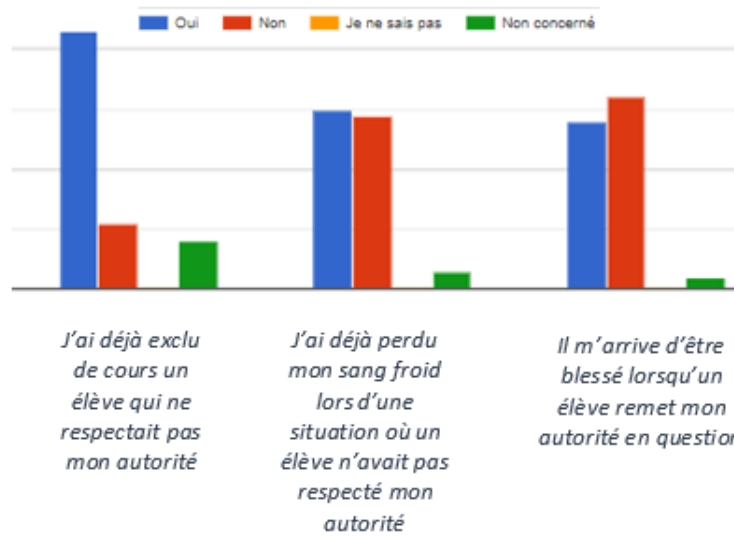


Figure 13 :

La figure 13 nous apprend que 43 des personnes interrogées ont déjà exclu de cours un élève qui ne respectait pas leur autorité. 30 sondés ont déjà perdu leur sang-froid lors d'une situation où un élève ne respectait pas leur autorité (29 ont répondu non et 3 ne sont pas concernés). En revanche, 28 sondés ont répondu oui à l'affirmation « il m'arrive d'être blessé lorsqu'un élève remet mon autorité en question » et ils sont 32 à avoir répondu non. Il y a donc une part non négligeable de sondés qui ressentent une blessure narcissique lorsque leur autorité est remise en question.

D'autres affirmations ont obtenu des réponses moins unanimes et nous étudierons les plus pertinentes dans une prochaines partie.

3.2.1.4 La place de la parole des élèves

Une grande majorité des sondés considèrent que la parole de l'élève dans l'établissement est de plus en plus sollicitée (50 sondés, 80,6%) mais ils sont également une majorité à considérer que donner plus de parole à l'élève ne réduit pas celle de l'adulte de l'établissement (figure 13).

Donner plus de parole à l'élève réduit celle des adultes de l'établissement.

62 réponses



Figure 14 : Résultats globaux

Ils sont seulement 5 à être « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord » à l'affirmation suivante « Un établissement scolaire dont les élèves s'engagent et s'impliquent au quotidien a un climat scolaire plus apaisé et subit moins d'incident de contestation de l'autorité. » Ils sont donc 57 soit 92% à être d'accord avec ce postulat. D'une manière générale, les sondés considèrent donc que le fait de laisser davantage de place à la parole de l'élève dans l'établissement ne provoque pas une diminution de leur autorité.

3.2.2 Analyse des résultats selon les facteurs définis

3.2.2.1 Les représentations de l'autorité selon son métier

L'une de nos hypothèses était que le métier influençait la représentation que le détenteur avait de son autorité. Nous allons étudier les réponses du sondage qui montrent un écart significatif dans les représentations de l'autorité selon si le sondé est professeur, CPE ou AED.

Dans la huitième entrée du questionnaire, les interrogés étaient invités à choisir les trois termes qui convenaient le mieux à leur définition de l'autorité. Les termes « influence », « contrainte », « intransigeance », « confiance » et « fermeté » n'ont été choisis que par des professeurs. De la même façon, seuls des CPE ont choisi les termes « pouvoir », « éducation » et « justice » (1 vote chacun). Les termes « discipline » (34 votes), « reconnaissance » (22 votes) et « charisme » (18 votes) sont les trois votes les plus plébiscités après « reconnaissance » qui totalise 58 voix et qui est retrouvé à taux égal parmi les trois professions. Le terme « discipline » a été choisi par 25 professeurs, 6 AED et 3 CPE. En faisant la conversion, 60,9% des professeurs ont sélectionné ce terme, 54,5% des AED et seulement 33,3% des CPE. Les CPE sont deux fois moins à retenir l'entrée disciplinaire de l'autorité. Le terme « reconnaissance » est retenu par 6 AED, 4 CPE et 11 professeurs. Cela correspond à 54,5% des AED, 44,4% des CPE et seulement 26,8% des professeurs. La reconnaissance définit l'autorité pour plus de la moitié des AED pour seulement un quart des professeurs. Le terme « charisme » est préféré par 2 AED, 2 CPE et 13 professeurs. Ce qui équivaut à 18,8% des AED, 22,2% des CPE et 31,7% des professeurs.

Ensuite, les sondés ont eu à se positionner par rapport à des affirmations sur l'autorité scolaire. Sur le thème de l'autorité comme contrainte, à l'affirmation « l'autorité scolaire demande une forme d'autoritarisme », aucun CPE n'a répondu « plutôt ou tout à fait d'accord » contre 2 AED (18,8%) et 14 professeurs (34,1%). Pour l'affirmation « l'autorité scolaire est une forme de contrainte », 2 AED étaient d'accord (18,8%), 5 CPE (55,5%) et 25 professeurs (60,9%). Les professeurs et CPE ont également obtenu un taux similaire à l'affirmation « la parole de l'adulte a plus de poids que la parole de l'élève pour laquelle ils étaient 19 professeurs (46,3%) et 4 CPE (44,4%) à être plutôt ou tout à fait d'accord contre aucun AED.

Concernant leur propre expérience de l'autorité, les CPE sont 2 (22,2%) à avouer être blessés lorsqu'un élève remet en cause leur autorité les AED sont 4 (36,3%), et les professeurs 21 (51,22%). À l'affirmation « les punitions que je donne aux élèves permettent de réaffirmer mon autorité », 17 professeurs réfutent cette position (41,4%), 6 CPE (66,6%) et 8 AED (72,7%).

On remarque dans ces résultats une différence significative dans les représentations notamment entre les CPE et les professeurs ou les AED et les professeurs.

Ces divergences peuvent s'expliquer par la relation qu'ils entretiennent avec les élèves. En effet, les AED ont une relation moins descendante avec les élèves. Ils s'occupent de la surveillance des élèves lors des temps hors classe et sont généralement appelés par leur prénom. Les AED entretiennent des relations moins formelles avec les élèves. Les professeurs ont une position de transmetteurs des savoirs scolaires et sont en contact avec les élèves lors des temps de classe où les élèves doivent adopter des attitudes propices au travail, contrairement au temps de récréation. Les CPE sont moins en contact avec les élèves au quotidien que les professeurs et les AED et la relation d'éducateur est au cœur de leur métier. Par leur connaissance des élèves et le fait qu'ils sont souvent amenés à intervenir lors de conflits ou d'incidents, ils développent un regard différent sur la relation adulte-élèves et s'y projettent moins personnellement.

Les divergences sont suffisamment nombreuses pour en conclure que le facteur inhérent au métier du détenteur de l'autorité est significatif dans sa manière de vivre et de faire vivre son autorité.

3.2.2.2 Les représentations de l'autorité selon son ancienneté dans la carrière

Une autre de nos hypothèses était que l'ancienneté dans la carrière influençait les représentations de l'autorité scolaire. Nous avons distingué deux catégories : les sondés ayant moins de 10 ans de carrière (27 sondés soit 43,5%), ceux entre 11 et 20 ans de carrière (12 sondés soit 19,3%) et ceux au-delà de 21 ans de carrière (23 sondés soit 37,1%).

Dans cette perspective, deux affirmations concernant la relations aux élèves nous ont semblées intéressantes à analyser. La première stipule que l'autorité scolaire doit être justifiée auprès des élèves. 19 des sondés ayant moins de 10 ans de carrière sont plutôt ou tout à fait d'accord (70,3%), 7 des sondés ayant entre 11 et 20 ans de carrière (58,3%) et 13 des sondés ayant plus de 21 ans de carrière (56,5%).

La deuxième affirmation est « la parole de l'adulte a plus de poids que la parole de l'élève », ce à quoi les sondés témoignant de 10 ans et moins de carrière ont été 6 à être d'accord (22,2%), même avis pour 4 des sondés ayant entre 11 et 20 ans de carrière (33,3%) et 13 des sondés ayant plus de 21 ans de carrière (56,5%).

On remarque donc une tendance qui évolue au fil des années de carrière. Cela peut s'expliquer par l'orientation d'une politique éducative qui laisse une place de plus en plus affirmée aux élèves du système scolaire français (création des CVC, CVL, réaffirmation de leur place dans les instances décisionnelles de l'établissement...), place qui put être expérimenté ou du moins observée par les plus jeunes des sondés durant leur propre scolarité. En comparant les affirmations avec leurs souvenirs d'anciens adolescents, les sondés ayant le moins d'années de carrière pourraient ne pas avoir le sentiment que leurs anciens professeurs et CPE aient eu moins d'autorité parce que leur parole d'élèves était plus écoutée.

À la lumière de ces résultats et le fait que le facteur de l'ancienneté ne soit significatif pour seulement deux des affirmations du questionnaire, nous pouvons en conclure que le nombre d'années de carrière n'exerce pas une influence majeure dans les représentations que le détenteur se fait de sa propre autorité.

3.2.2.3 Les représentations de l'autorité selon l'exercice de la parentalité

La dernière hypothèse que nous allons vérifier est celle selon laquelle un individu vivrait et ferait vivre son autorité différemment selon son expérience de la parentalité. Pour cela, nous avons réparti notre panel de sondés en trois catégories : ceux qui n'ont pas d'enfants (35,4%), ceux qui ont un seul enfant (19,3%) et ceux qui ont deux enfants et plus (45,1%). L'autorité en milieu scolaire s'exerce en destination d'un public jeune et le fait d'être soit même parent d'un enfant ou sinon d'un enfant devenu grand peut influencer la façon dont on vit la relation adulte-élèves. Séparer les parents d'un seul enfant et de plusieurs nous a semblés pertinent dans la mesure où on n'exerce pas sa parentalité de la même façon avec un enfant unique ou une fratrie.

Au regard des résultats obtenus avec le questionnaire, seules trois affirmations ont retenu notre attention par des résultats divergents. La première stipule que l'autorité est liée au charisme. À cela, 10 des sans enfant ont répondu plutôt ou tout à fait d'accord (45,4%), 5 des parents d'un enfant (41,6%) et 21 des parents de 2 enfants et plus (75%). Moins de la moitié des sondés sans enfant ou ayant un enfant pensent que l'autorité est liée au charisme contre trois quarts des sondés parents de fratries.

Il est difficile de trouver une raison expliquant cela, mise à part peut-être que les parents ayant qu'un seul enfant ont plus de temps pour user de patience et explications pour obtenir une adhésion reconnue de leur enfant contrairement aux parents de plusieurs enfants qui ont parfois besoin d'user d'une influence charismatique qui aurait recours à des formes de séduction pour pouvoir s'occuper de plusieurs enfants sans perdre de temps dans la recherche de l'adhésion intentionnelle.

La deuxième affirmation est « j'ai déjà perdu mon sang froid lors d'une situation où un élève n'avait pas respecté mon autorité. » 9 des sondés sans enfants ont répondu oui (40,9%), 7 des sondés parents d'un enfant (58,33%) et 16 des sondés ayant plus d'un enfant (57,1%). Parmi les personnes qui ont répondu au questionnaire, ceux qui sont parents ont été plus nombreux à reconnaître avoir eu du mal à garder son calme lors d'une situation pendant laquelle leur autorité avait été remise en question. Cette différence n'est pas très importante mais malgré tout significative. Les raisons pour expliquer cette différence ne sont pas évidentes et cela mériterait de mener des entretiens semi-directifs pour aborder cette question et trouver des explications mais nous pouvons émettre l'hypothèse que cela pourrait venir d'une comparaison entre l'autorité que l'individu détient à la maison et qui est respectée par son enfant et celui qu'on lui remet en cause à l'école.

La dernière affirmation est celle qui lie l'autorité à un talent personnel. 5 sondés sans enfants sont d'accord avec ce postulat (22,7%), 11 des parents de plusieurs enfants (39,2%) et seulement 1 des parents d'un seul enfant (8,33%). Cependant, une nuance est à apporter dans

le fait que 6 des sondés qui sont parents d'un seul enfant (50%) ont répondu « je ne sais pas » à cette affirmation. Quand on compare avec les réponses globales, 15 sondés ont répondu « je ne sais pas » et 17 ont répondu oui. Il n'y a donc qu'un seul des interrogés ayant répondu oui à cette question qui fait partie de la catégorie des parents d'un seul enfant ce qui équivaut à 5,8% alors que les parents d'un seul enfant représentent 19,3% des sondés.

Les réponses concernant le reste des affirmations ne montrent pas de différences significatives dans la représentation de l'autorité en fonction de l'expérience de la parentalité. Nous pouvons ainsi en conclure que ce facteur n'a pas une influence révélatrice sur la conception que l'un se fait de son autorité.

Conclusion

Au cours de cette étude, nous nous demandions dans quelle mesure le contexte personnel entourant le professionnel éducatif, professeur, CPE, AED, était un facteur d'influence dans sa représentation de l'autorité scolaire.

Dans un premier temps, nous avons mené un travail de définitions de l'autorité et plus précisément de l'autorité en milieu scolaire. L'autorité scolaire a été définie comme à la fois statutaire et d'ordre personnel caractérisée par le jeu d'influences qu'elle implique. L'autorité en milieu scolaire est éducative, c'est-à-dire qu'elle est exercée dans l'intérêt des élèves. Les élèves sont considérés comme des individus en formation et les futurs citoyens de la société française. Les agents du service public d'éducation doivent leur fournir un cadre sécurisant dans lequel les élèves peuvent grandir, apprendre et acquérir des savoirs. Savoirs pédagogiques, lire, écrire, compter ; mais également des savoir-faire, des savoir-être et surtout des savoir-vivre. L'autorité qu'exercent les adultes sur les élèves garantit ce cadre malgré l'apparente dichotomie : contraindre pour libérer, à la fois symétrique et dissymétrique, institutionnalisée et profondément personnelle. L'autorité scolaire est en ce sens une relation bien complexe.

Nous avons également étudié les représentations de l'autorité en milieu scolaire et les risques que certaines d'entre elles pouvaient représenter.

L'autorité, pour être réellement éducative s'exerce en toute connaissance de cause. Elle ne représente pas un outil de pouvoir de l'adulte sur les élèves mais permet quand même de maintenir une nécessaire relation hiérarchique. Cette autorité n'est pas seulement statutaire, mais se construit au fil de l'expérience. Ceci étant dit, les représentations qu'ont les individus sur l'autorité ne changent pas radicalement au cours de leur carrière comme nous avons pu le confirmer au vu des résultats du questionnaire, mais l'expérience forge la confiance.

Nous avons pu déterminer à partir de notre questionnaire que seul le facteur du métier, c'est-à-dire si le détenteur de l'autorité est professeur, CPE ou AED, a réellement montré une influence dans les représentations de l'autorité. Ce questionnaire nous a permis de calculer et comparer les éléments ayant une incidence ou non sur les représentations que se font des agents du service public d'éducation sur la façon dont ils conçoivent, vivent et font vivre leur autorité au quotidien.

Cependant, le questionnaire ne nous a pas fournis d'éléments d'explications pouvant illustrer les différences que nous avons notées. Dans une perspective d'analyse plus approfondie, mener des entretiens individuels pourraient permettre de développer la réflexion.

Bibliographie

ALAIN. *Propos sur l'éducation*. Édition Folio, 1932

ARENDE, Hannah. *Qu'est-ce que l'autorité ?* In : *La crise de la culture*. Paris, Gallimard. 1972

BERETTI Marie. *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance*. Education. Université de Lyon, 2019

BLANQUER, Jean-Michel. Retranscription de l'entretien radio avec BOURDIN Jean-Jacques sur RMC le 28/05/2018. Disponible sur : https://tv-programme.com/bourdin-direct_magazine/replay/jean-michel-blanquer-face-a-jean-jacques-bourdin-en-direct_5b0ca0df5223a

BLANQUER, Jean-Michel. Retranscription de l'entretien radio avec PIEDTENU Ludovic dans : *Restaurer l'autorité à l'école : le mantra des politiques*, Le Billet Politique, France Culture, 30 mai 2018. Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/le-billet-politique/le-billet-politique-du-mercredi-30-mai-2018>

DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*. Paris, PUF, 2005 (première édition 1922)

FORAY, Philippe. *Trois formes de l'autorité scolaire*. Le Télémaque, vol. 35, no. 1, 2009

GARNIER B., AUDUC J.-L., PRONZATO B., *Concours CPE Conseiller Principal d'Éducation*. Dunod, 3^{ème} édition, 2017

HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ?* ESF Editeur, 2007

HUERRE P. et GUILBERT D. (Dir.) *Question d'autorité*. Edition érès, 2005

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Arrêté du 1-7-2013 relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. J.O. du 18-7-2013.

MEN. *Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972 relative aux fonctions des CPE et CE*. B.O.E.N. n°23 du 8 juin 1972

MEN. *Circulaire n°2014-059 du 27-5-2014 relative à l'application de la règle, mesures de prévention et sanctions*. B.O. n°22 du 29 mai 2014

MEN, *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. J. O. du 2-4-2015

MENJS-MESRI-DEPP, *Publication annuelle du ministère en charge de l'Éducation Nationale, L'état de l'École 2020*. Décembre 2020

OBIN, Jean-Pierre. *L'école et la question de l'autorité*. Administration et éducation, 1 (89), 2001

PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Éd. Autrement, 2005

PRAIRAT, Eirick. *Autorité et respect en éducation*. Le Portique [En ligne], 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/562>

PRAIRAT, Eirick. *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Presses universitaires de Nancy, 2010

REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.

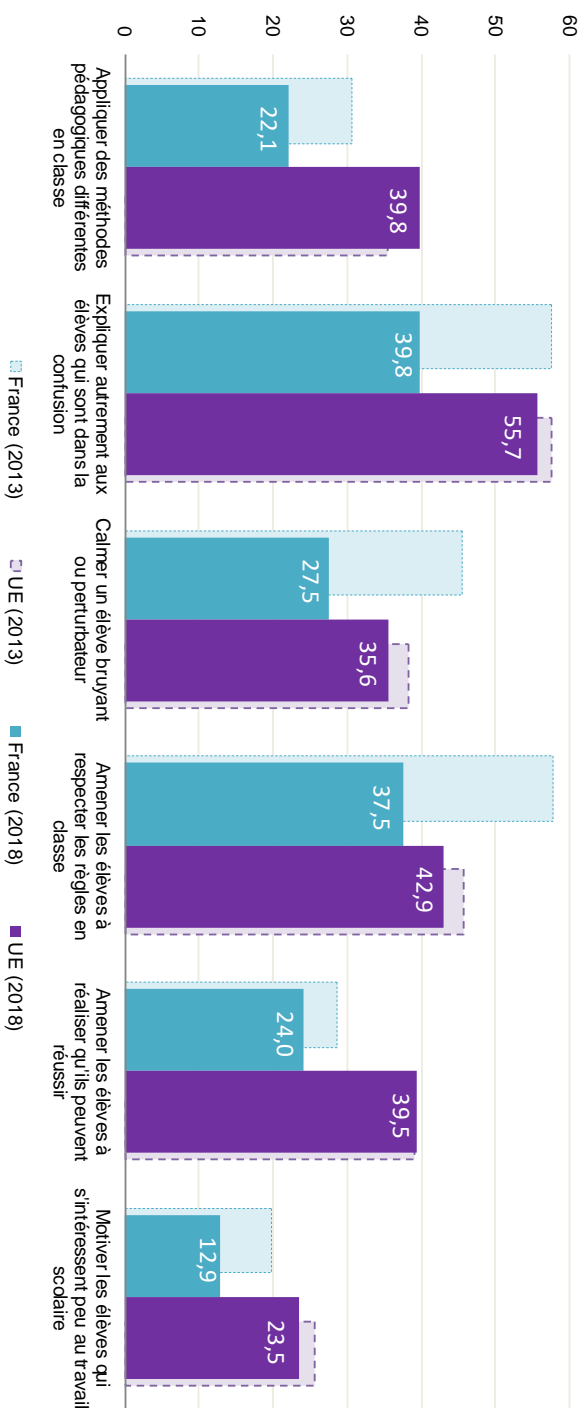
REY, Bernard. *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. De Boeck, 2004

ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante, approche clinique*. Champ social Editions, 2016

ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, 2010

ROBBES, Bruno (dir.). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014

16.1 Sentiment d'auto-efficacité des enseignants de collège : comparaisons dans le temps et dans l'espace (en %)



L'état de l'École 2020 © DEPP

Lecture : en France en 2018, 22,1 % des enseignants interrogés déclarent une grande capacité à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe, contre 30,6 % en 2013; 39,8 % de leurs collègues européens en 2018 et 35,4 % d'entre eux en 2013.

Champ : la moyenne UE (hors France) est calculée à partir de l'échantillon des 15 pays membres ayant répondu à Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

	France		Europe (15 pays)	
	2013	2018	2013	2018
% d'enseignants déclarant une grande capacité à :				
Appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe	30,6	22,1	35,4	39,8
Expliquer autrement aux élèves qui sont dans la confusion	57,6	39,8	57,7	55,7
Calmer un élève bruyant ou perturbateur	45,4	27,5	38,2	35,6
Amener les élèves à respecter les règles en classe	57,7	37,5	45,7	42,9
Amener les élèves à réaliser qu'ils peuvent réussir	28,7	24,0	39,0	39,5
Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire	19,7	12,9	25,6	23,5

Annexes

Annexe 1 : tableau comparatif du sentiment d'auto-efficacité des enseignants de collège. MENJS-MESRI-DEPP, Publication annuelle du ministère en charge de l'Éducation Nationale, *L'état de l'École 2020*. Décembre 2020

16.4 Évolution de la participation et des besoins en matière de formation continue (en %)

	Enseignants ayant abordé les contenus suivants en formation continue (1)		Enseignants exprimant un besoin élevé de formation sur les contenus suivants	
	2013	2018	2013	2018
Connaissance et maîtrise de la discipline enseignée	51,3	58,5	5,4	4,7
Compétences pédagogiques dans la discipline enseignée	62,7	69,4	9,2	9,1
Connaissance des programmes scolaires	45,7	59,4	2,9	4,0
Pratiques d'évaluation des élèves	50,7	63,2	13,6	15,1
Compétences en technologies de l'information et de la communication	39,8	50,2	25,1	22,9
Gestion de la classe et du comportement des élèves	23,3	23,7	9,3	12,7
Approches pédagogiques individualisées	29,1	41,5	19,1	23,7
Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	23,2	30,0	27,4	33,7
Enseignement de compétences transversales	22,8	27,8	11,2	13,6

L'état de l'École 2020 © DEPP

(1) Parmi les enseignants ayant déclaré avoir suivi au moins une activité de formation continue au cours des douze derniers mois précédant l'enquête.

Lecture : parmi les enseignants de collège français déclarant avoir suivi une activité de formation continue au cours des douze derniers mois précédant l'enquête Talis, 58,5 % ont abordé la connaissance et maîtrise de la discipline enseignée dans le cadre de cette activité en 2018 contre 51,3 % en 2013. En 2018, 4,7 % des enseignants français interrogés par Talis expriment un besoin élevé de formation sur ce domaine (contre 5,4 % en 2013).

Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte et La Réunion, public et privé sous contrat.

Source : MENJ-S-MESRI-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

Annexe 2 : tableau comparatif relatif à l'évolution de la participation des besoins en matière de formation continue.

MENJ-S-MESRI-DEPP, Publication annuelle du ministère en charge de l'Éducation Nationale, *L'état de l'École 2020*. Décembre 2020

L'autorité éducative

***Obligatoire**

Votre profil

Vous êtes : *

Une femme
 Un homme
 Je ne souhaite pas le préciser

Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? *

En dessous de 30 ans
 Entre 30 et 40 ans
 Entre 41 et 50 ans
 Entre 51 et 60 ans
 Au dessus de 60 ans

Avez-vous des enfants ? *

Oui j'en ai un
 Oui j'en ai plus d'un
 Non je n'en ai pas

Annexe 3 : Partie du questionnaire relative au contexte personnel du sondé.

Quelle est votre profession ? *

Professeur
 CPE
 Chef d'établissement
 Assistant d'éducation / Assistant pédagogique

Depuis combien de temps travaillez-vous pour l'Éducation Nationale ? *

En année de titularisation
 Moins de 5 ans
 Entre 5 et 10 ans
 Entre 11 et 20 ans
 Entre 21 et 30 ans
 Plus de 30 ans

Dans quels types d'établissements avez-vous déjà travaillé ? *

Collège hors éducation prioritaire
 Collège REP / REP+
 Lycée général et technologique
 Lycée professionnel
 Autre : _____

Dans combien d'établissements avez-vous déjà exercé ?

Votre réponse _____

Annexe 4 : Partie du questionnaire relative au contexte professionnel du sondé.

La vision de l'autorité

Cocher les 3 termes qui définissent le mieux l'autorité à l'école selon vous *

- Influence
- Obéissance
- Respect
- Autoritarisme
- Discipline
- Contrainte
- Persuasion
- Charisme
- Consentement
- Pouvoir
- Soumission
- Force
- Reconnaissance
- Intransigeance
- Autre : _____

Selon vous, l'autorité scolaire permet de poser un cadre *

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

L'autorité scolaire est un régulateur du lien social *

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

L'autorité est un talent personnel *

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

L'autorité est une influence *

- Nécessaire
- Stimulante
- Hiérarchique
- Dissymétrique
- Temporaire
- Reconnue
- Autre : _____

Parmi les affirmations suivantes, indiquez si vous êtes "Pas du tout d'accord", "plutôt pas d'accord", "plutôt d'accord" ou "tout à fait d'accord." *

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
L'autorité scolaire demande une forme d'autoritarisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'autorité se construit au fil de l'expérience	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'autorité doit être exercée avec bienveillance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'autorité scolaire est nécessairement à visée éducative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'autorité scolaire est statutaire, garantie par la fonction de la personne qui détient l'autorité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'autorité est liée au charisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'autorité est une influence dissymétrique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'autorité scolaire doit être justifiée auprès des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'autorité scolaire est une forme de contrainte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'autorité scolaire est de l'ordre de la persuasion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dans quelle mesure êtes vous d'accord avec les affirmations ci-dessous *

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Un professeur charismatique aura plus d'autorité sur sa classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains personnels de l'établissement ont plus d'autorité sur les élèves de par leur charisme ou leur personnalité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains personnels de l'établissement ont plus d'autorité sur les élèves de par leur fonction (ex. chef d'établissement > AED)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour asseoir son autorité, il vaut mieux être ferme avec les élèves en début d'année et desserrer la vis plus tard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On peut perdre son autorité si on n'arrive pas à tenir une classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La parole de l'adulte a plus de poids que la parole de l'élève	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La personnalité de l'adulte joue un rôle dans son autorité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexe 6 : Partie du questionnaire relative au rapport personnel des sondés à l'autorité scolaire.

	Oui	Non	Je ne sais pas	Non concerné
Lorsqu'un élève me manque de respect c'est qu'il ne respecte pas mon autorité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai déjà exclu de cours un élève qui ne respectait pas mon autorité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai déjà perdu mon sang froid lors d'une situation où un élève n'avait pas respecté mon autorité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il m'arrive d'être blessé lorsqu'un élève remet mon autorité en question	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves que je n'ai pas en classe ne sont pas sous mon autorité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les punitions que je donne aux élèves permettent de réaffirmer mon autorité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je laisse les élèves contester, cela peut menacer mon autorité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexe 6 (suite)

Selon vous, l'autorité scolaire c'est : *

- Une responsabilité statutaire (être l'autorité)
- Une autorisation personnelle (avoir de l'autorité)
- Une capacité fonctionnelle (faire autorité)
- Aucune
- Autre : _____

La place de l'élève

L'autorité éducative est en crise, les élèves ont de plus en plus de mal à se soumettre à l'autorité des adultes. *

1 2 3 4

Absolument pas d'accord

Absolument d'accord

L'autorité était mieux respectée avant. *

Oui

Non c'est pareil

Non c'est mieux respecté maintenant

Autre : _____

De plus en plus, les mesures du gouvernement tendent à réduire la place de l'autorité des adultes sur les élèves. *

Vrai

Faux

Je ne sais pas

Autre : _____

La parole de l'élève dans l'établissement est de plus en plus sollicitée. *

Vrai

Faux

Je ne sais pas

Autre : _____

Donner plus de parole à l'élève réduit celle des adultes de l'établissement. *

Vrai

Faux

Je ne sais pas

Autre : _____

Impliquer les élèves permet de les responsabiliser et de réduire les contestations. *

1 2 3 4

Pas du tout d'accord

Tout à fait d'accord

Un établissement dont les élèves s'engagent et s'impliquent au quotidien a un climat scolaire plus apaisé et subit moins d'incident de contestation de l'autorité. *

1 2 3 4

Pas du tout d'accord

Tout à fait d'accord

Table des illustrations

Figure 1 : réponses globales Q.4	35
Figure 2 : Réponses globales Q2	36
Figure 3 : Réponses globales Q5	36
Figure 4 : Réponses globales Q8	37
Figure 5 : Réponses globales Q11	38
Figure 6 : Réponses globales Q12	38
Figure 7 : L'autorité scolaire est nécessairement à visée éducative.....	39
Figure 8 : L'autorité doit être exercée avec bienveillance.....	39
Figure 9 : L'autorité se construit au fil de l'expérience.	39
Figure 10 : La personnalité de l'adulte joue un rôle dans son autorité	39
Figure 11 : On peut perdre son autorité si on n'arrive pas à tenir une classe	39
Figure 12 : Un professeur charismatique aura plus d'autorité sur sa classe.....	39
Figure 13 :	40
Figure 14 : Résultats globaux	40

Résumé en français

L'autorité scolaire se réfère à l'influence qu'exercent les adultes d'un établissement scolaire sur les élèves dans les cadres pédagogique et éducatif du fait de leur statut de professeurs, conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducation, chefs d'établissement... Cependant, malgré la place centrale de l'autorité dans l'institution scolaire de par le cadrage qu'elle permet, les définitions données à l'autorité à l'école sont multiples et ne font pas consensus parmi ceux qui l'exercent quotidiennement du fait de la diversité d'interprétations selon l'individu, son contexte d'exercice et la vision qu'il a de sa propre autorité. Ce mémoire a l'ambition d'analyser ces différentes représentations de l'autorité selon les individus qui l'exercent et d'étudier les facteurs qui pourraient les expliquer.

Mots-clés

Autorité - conception - représentation - éducation - éducateur - personnel éducatif - élèves

Abstract in English

Education or school authority refers to the influence that adults in a school have on students in pedagogical and educational settings by virtue of their status as professor, chief education adviser, school monitor, headteacher... However, despite the central place of authority in the educational institution due to the structure it provides, the definitions given to authority at school are multiple and do not reach consensus among those who exercise it on a daily basis considering the diversity of interpretations according to the individual, his context of practice and the vision one has of their own authority. This thesis aims to analyze the different representations of authority according to the individuals who exercise it and to study the factors that could explain them.

Keywords

Authority - concept - representation - education - educator - student