



**HAL**  
open science

# Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action

Bruno Robbes

► **To cite this version:**

Bruno Robbes. Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action. Education. Université Paris X Nanterre, 2007. Français. NNT: . tel-03265033

**HAL Id: tel-03265033**

**<https://cyu.hal.science/tel-03265033>**

Submitted on 18 Jun 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.

UNIVERSITE PARIS X – NANTERRE  
École Doctorale ED 139 – Connaissance, langage, modélisation  
U.F.R. des Sciences psychologiques et des Sciences de l'éducation  
Centre de Recherche Éducation et Formation – CREF (EA 1589)

*THESE*

*pour l'obtention du grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS X  
EN SCIENCES DE L'EDUCATION*

Présentée et soutenue par Bruno ROBBES

Le 2 juillet 2007

**DU MYTHE DE L'AUTORITE NATURELLE  
A L'AUTORITE EDUCATIVE DE L'ENSEIGNANT :  
DES SAVOIRS A CONSTRUIRE  
ENTRE REPRESENTATION ET ACTION**

*Directeur de thèse :*

Jacques PAIN, Professeur des universités (Paris X – Nanterre)

*Jury :*

Mireille CIFALI, Professeure des universités (Genève – Suisse)

Françoise CROS, Professeure des universités (CNAM – Paris)

Philippe MEIRIEU, Professeur des universités (Louis Lumière – Lyon 2)

Jean-Pierre POURTOIS, Professeur des universités (Mons – Belgique)

## REMERCIEMENTS

Je veux tout d'abord témoigner toute ma gratitude à Jacques Pain, mon directeur de thèse, pour toutes ces années de travail commun et ce « second voyage » vers l'autorisation. Je remercie également les membres de mon jury, Mireille Cifali, Françoise Cros, Philippe Meirieu et Jean-Pierre Pourtois qui me font l'honneur de me lire. Certains ont été mes professeurs, tous sont pour moi des « Auteurs », au sens fort. Ils m'ont accompagné dès mes débuts professionnels ; je continue à leur porter une grande admiration.

Je souhaite maintenant témoigner mes vifs remerciements à Dominique Berteloot, directeur du Centre Académique d'Aide aux Ecoles et aux Etablissements du Rectorat de Versailles, pour m'avoir permis de faire cette thèse dans des conditions favorables. Ses encouragements incessants, son intérêt pour la recherche en éducation et ses qualités humaines sont de ces rencontres rares qui marquent un parcours professionnel. J'y associe mes collègues du Centre, de même que ceux d'avant. Un merci spécial va aux seize enseignants qui ont accepté de se laisser interviewer. Cette thèse n'existerait pas sans eux. J'espère que s'ils s'y intéressent, ils y trouveront matière à une réflexion constructive et respectueuse de notre métier. C'est aussi grâce à monsieur l'inspecteur d'académie, mesdames et messieurs les inspecteurs de l'Education nationale et chefs d'établissement du département dans lequel j'ai conduis ces entretiens que cette thèse a pu aboutir. Qu'ils soient tous remerciés pour leur accueil bienveillant.

Les personnes que je remercie à présent ont toutes joué un rôle essentiel, dans ma vie professionnelle ou en contribuant à cette thèse : Jean-Pierre Bagur (et l'IRRAV), Jean-Marie Barbier, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Véronique Bordes, Sylvie Canat, Rémi Casanova, Florence Castincaud (et le CRAP/Cahiers pédagogiques), Hervé Cellier, Sandrine Colette, Jean-Luc Estellon, Richard Etienne, Michel Exertier, Nadine Faingold, Georges Fotinos, Danielle Hans, France Henry, Marie-Anne Hugon, François Jacquet-Francillon, Philippe Jubin, Elisabeth Martin, Nicole Mosconi, Fernand Oury, Brigitte Pierre, Catherine Richet, Jean-Luc Rinaudo, Hélène Salmona, Jean-Pierre Siron, Gérard Taborisky, Agnès Thabuy, Michel Tozzi, Alain Vulbeau, Anne-Elisabeth Weber-Ladant, enfin les doctorants du séminaire de thèse « Crise, Ecole, Terrains Sensibles ». D'autres personnes qui ne sont pas citées ont compté, que je n'oublie pas et remercie également...

A certains, j'adresse un merci particulier pour leur soutien personnel si précieux et fidèle. Ils ont leur part dans ce que je suis : Chantal Costa, Danielle Emo, Catherine et Joël Fontaine, Alain Gard, Edith Héveline, Marie-France Schrèque, Denise et Christine Tchimakadzé.

Alors que ce travail prend fin, j'ai une pensée pour Hassiba, Sonia, Cédric, Djamel... tous mes élèves, et particulièrement à ceux avec lesquels la rencontre éducative n'a pas eu lieu.

Je pense encore à tant de personnes côtoyées qui, souvent du fait d'une éducation, ont tant de difficultés à exister comme sujets auteurs de leur vie...

Cette thèse doit à ma mère, à mon père là où il est maintenant... Je la dédie à Morgane, Emeline et Florian, mes enfants patients, aimants et compréhensifs... Et à Dominique.

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION ET HYPOTHESES</b>	<b>15</b>
<b>1. De la discipline scolaire à l'autorité de l'enseignant, par la pédagogie institutionnelle</b>	<b>15</b>
<b>2. La dimension de la personne : deux axes pour ma recherche</b>	<b>17</b>
2.1. L'axe clinique	17
2.2. L'axe des savoirs	18
<b>Transition</b>	<b>19</b>
<b>Première partie : L'AUTORITE, UNE PROBLEMATIQUE D'ACTUALITE</b>	<b>20</b>
<b>Chapitre I – Histoire et sociologie de l'autorité dans la société</b>	<b>21</b>
<b>I – 1. De l'Antiquité au Moyen-Age, double signification ou détournement de sens ?</b>	<b>21</b>
<b>I – 2. A la Renaissance, les débuts d'une remise en question de l'autorité légitimée par la transcendance</b>	<b>23</b>
<b>I – 3. Les philosophes des Lumières ou l'autorité légitimée par les droits de l'homme et le contrat</b>	<b>24</b>
I – 3.1. L'autorité n'émane plus d'une transcendance divine, mais du consentement des hommes	24
I – 3.2. Echec des Lumières ?	26
<b>I – 4. Avec la révolution industrielle et jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle, les progrès technologiques modifient-ils profondément les relations d'autorité ?</b>	<b>27</b>
I – 4.1. Le capitalisme économique modifie les relations autoritaires par le contrôle de l'individu, sur fond de crise de l'autorité politique	27
I – 4.2. A la fin du XIX <sup>ème</sup> et au début du XX <sup>ème</sup> siècle, les relations à l'autorité se modifient, des contre-pouvoirs émergent	28
<b>I – 5. De l'après seconde guerre mondiale à aujourd'hui : crise de l'autorité ou modifications profondes des relations d'autorité ?</b>	<b>29</b>
I – 5.1. Dès 1945, une remise en question de l'autoritarisme	29
I – 5.2. La révolution culturelle de 1968 : la fin de l'autorité traditionnelle, patriarcale	30
I – 5.2.1. Une rupture du consensus social qui régissait les relations des individus aux institutions	30
I – 5.2.2. Un déclin de l'autorité personnelle	31
I – 5.3. Des années soixante-dix à aujourd'hui : une transformation du rapport à l'individu et à la norme	32
I – 5.3.1. La valeur « individu »	32
I – 5.3.2. De la norme auto fondée à la norme négociée : l'autorité à la recherche d'une nouvelle légitimation sociale	34
I – 5.3.3. Première illustration : l'institution judiciaire gagnée par le juridisme	36

I – 5.3.4. Seconde illustration : la relation d'autorité parents/enfants en question	37
I – 5.4. Les années 2000 : une nouvelle demande d'autorité	46
I – 5.5. Crise ou approfondissement de la démocratie ?	47
<b>I – 6. Conclusion du chapitre I</b>	<b>49</b>
<b>Chapitre II – Histoire et sociologie de l'autorité à l'école</b>	<b>53</b>
<b>II – 1. De l'Antiquité au début du XX<sup>ème</sup> siècle : coercition et contrainte, moralisation et normalisation</b>	<b>53</b>
II – 1.1. Une conception de l'enfant négative, dévalorisée	53
II – 1.2. Coercition et contrainte : naissance de la discipline scolaire	54
II – 1.3. Moralisation et normalisation : nécessité sociale de la discipline et de l'autorité à l'école	56
II – 1.3.1. Kant ou le consentement, entre liberté du sujet et loi morale	57
II – 1.3.2. Durkheim ou l'esprit de discipline, nécessité morale au service d'une normalisation sociale	58
<b>II – 2. Du portrait du « bon maître » à l'autorité traditionnelle</b>	<b>60</b>
II – 2.1. Le « bon maître »	61
II – 2.1.1. Avoir de l'autorité, c'est se faire aimer et craindre comme un père	61
II – 2.1.2. La personnalité du maître, source de l'autorité naturelle	63
II – 2.1.3. Les qualités du maître	64
II – 2.2. L'autorité traditionnelle dans la classe	66
II – 2.2.1. Caractéristiques de l'autorité traditionnelle dans la classe	66
II – 2.2.2. Pratique de l'autorité traditionnelle	68
<b>II – 3. De la remise en cause de l'autorité traditionnelle...</b>	<b>72</b>
II – 3.1. L'enfant, acteur et sujet d'une éducation plus démocratique	72
II – 3.2. La crise des années soixante	75
<b>II – 4. ...à la crise actuelle de l'autorité</b>	<b>77</b>
II – 4.1. L'autorité de l'institution en crise	77
II – 4.1.1. Une crise des modèles normatifs et bureaucratiques appliqués à l'école	77
II – 4.1.2. Une crise des finalités que la société assigne à l'école	78
II – 4.2. Une crise de la fonction enseignante	81
II – 4.2.1. Une mise en cause de l'autorité statutaire de l'enseignant comme naturelle	81
II – 4.2.2. L'autorité statutaire de l'enseignant ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir transmis	84
II – 4.2.3. Dénonciation des formes autoritaristes d'exercice de l'autorité enseignante et influence du juridisme à l'école	87
II – 4.2.4. Une tendance des professeurs au refus d'exercer l'autorité	89
<b>II – 5. L'Education nationale à travers ses discours actuels sur l'autorité</b>	<b>92</b>
II – 5.1. Les discours des ministres de l'Education nationale sur l'autorité depuis 2001	92

II – 5.2. L'autorité de l'enseignant dans quelques discours institutionnels et dans les référentiels de formation des professeurs _____	95
<b>II – 6. Conclusion du chapitre II _____</b>	<b>97</b>
<b><i>Deuxième partie : L'AUTORITE, UN CONCEPT A REDEFINIR _____</i></b>	<b>101</b>
<b><i>Chapitre III – Ce que l'autorité n'est pas _____</i></b>	<b>102</b>
<b>III – 1. L'autorité de l'enseignant et la discipline scolaire _____</b>	<b>102</b>
III – 1.1. En distinction _____	102
III – 1.2. En rapprochement _____	103
<b>III – 2. L'autorité n'est pas le pouvoir _____</b>	<b>104</b>
III – 2.1. Le pouvoir use de la contrainte, l'autorité s'en abstient _____	104
III – 2.2. Le pouvoir a besoin de l'autorité pour se légitimer, l'autorité est concevable sans le pouvoir _____	105
III – 2.3. Le pouvoir est référé au social, l'autorité est plutôt d'ordre personnel _____	105
III – 2.4. Le pouvoir est référé à l'imaginaire, l'autorité est de l'ordre du symbolique _____	106
<b>III – 3. L'autorité traditionnelle (ou « autorité autoritariste ») n'est pas l'autorité _____</b>	<b>106</b>
III – 3.1. Des définitions qui entretiennent la confusion _____	106
III – 3.2. Différents modèles d'autorité traditionnelle _____	108
III – 3.2.1. La mystique du « chef-né » _____	108
III – 3.2.2. Le modèle patriarcal ou paternaliste _____	109
III – 3.2.3. L'autorité charismatique _____	109
III – 3.2.4. L'autorité de l'autonomie personnelle _____	110
III – 3.2.5. La personnalité autoritaire : une pathologie _____	111
III – 3.3. Caractéristiques de l'autorité traditionnelle _____	111
III – 3.3.1. Le caractère hors du commun des personnes porteuses d'autorité en font des êtres supérieurs _____	112
III – 3.3.2. Du recours possible à la force physique, à la dépendance intrapsychique _____	112
III – 3.3.3. De Gaulle, figure archétypale de l'autorité traditionnelle _____	113
<b>III – 4. Le refus de l'autorité, l'anti-autoritaire ou l'autorité évacuée _____</b>	<b>116</b>
III – 4.1. L'autorité doit être supprimée _____	116
III – 4.2. Une logique exclusivement autoritariste de l'autorité _____	117
III – 4.3. Même refusée, l'autorité s'exerce _____	118
III – 4.4. Vers une nouvelle autorité _____	119
<b>III – 5. Conclusion du chapitre III _____</b>	<b>121</b>

## Chapitre IV – Redéfinir l'autorité à partir de sa socio-psychogenèse et de son étymologie

123

<b>IV – 1. L'autorité au fondement de l'humain : une nouvelle socio-psychogenèse de la relation d'autorité</b>	<b>123</b>
IV – 1.1. L'autorité sous le signe du lien social	123
IV – 1.2. Construire la relation d'autorité dans l'enfance	124
IV – 1.2.1. Les trois temps de la construction du lien d'autorité	124
IV – 1.2.2. L'importance d'une communication non paradoxale du parent	125
IV – 1.3. Le « lien social d'autorité » : caractère évolutif sélectionné, particulier à l'espèce humaine	125
<b>IV – 2. L'autorité, phénomène psychique et relationnel</b>	<b>127</b>
<b>IV – 3. A partir de son étymologie, les trois significations de l'autorité</b>	<b>128</b>
IV – 3.1. Etre l'autorité : la <i>potestas</i> ou l'autorité légale, statutaire	128
IV – 3.2. Avoir de l'autorité : l'autorité de l'auteur ( <i>auctor</i> ), qui s'autorise et autorise l'autre ( <i>augere</i> )	131
IV – 3.2.1. L'auctor : être auteur de soi-même, s'autoriser	131
IV – 3.2.2. L'augere : « augmenter » l'autre, le faire croître, l'autoriser	133
IV – 3.2.3. L'augere : l'autorité comme création	134
IV – 3.3. Faire autorité : l'autorité de capacité et de compétence : des savoirs d'action mobilisés par le détenteur de l'autorité statutaire	137
IV – 3.3.1. Le faire : condition indispensable à l'exercice de l'autorité enseignante	138
IV – 3.3.2. Les deux directions du « faire autorité »	139
<b>IV – 4. Conclusion du chapitre IV</b>	<b>139</b>

## Chapitre V – La relation d'autorité, ses caractéristiques et les problématiques qu'elle soulève

143

<b>V – 1. Première caractéristique : une relation asymétrique (dissymétrique) et symétrique</b>	<b>143</b>
<b>V – 2. Deuxième caractéristique : une relation d'influence</b>	<b>145</b>
V – 2.1. L'étude des processus d'influence	145
V – 2.1.1. Autorité et leadership	145
V – 2.1.2. L'influence du leader : rôle et compétences	146
V – 2.1.3. L'influence du leader s'apprécie en situation	148
V – 2.1.4. L'autorité, produit du groupe	148
V – 2.2. La dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté »	149
V – 2.2.1. Le processus d'influence, au cœur de la relation éducative	149
V – 2.2.2. Influencer ou contraindre ?	150
V – 2.2.3. De l'influence au détachement et à l'autonomie	152
V – 2.2.4. Influence, liberté, consentement	154

<b>V – 3. Troisième caractéristique : une relation basée sur la reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité</b>	<b>155</b>
V – 3.1. Les impasses de la légitimité due à des qualités personnelles	155
V – 3.2. L'autorité légitime : une construction qui passe par l'autre	157
V – 3.3. Du processus de légitimation de l'autorité	158
V – 3.3.1. La reconnaissance, clé du processus de légitimation de l'autorité	158
V – 3.3.2. La légitimation de l'autorité passe par l'identification de compétences, de savoirs dans l'action	159
V – 3.3.3. Les modalités de la légitimité démocratique	161
V – 3.3.4. Une éthique de l'autorité éducative	164
V – 3.3.5. La dialectique « nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité »	169
V – 3.3.6. Au final, c'est la durée qui légitime l'autorité éducative	170
V – 3.4. Figures et figuration de l'autorité	172
V – 3.4.1. Figures d'autorité	173
V – 3.4.2. De l'autorisation à la figuration et à l'incarnation	174
V – 3.4.3. Une typologie des autorisations	175
<b>V – 4. Conclusion du chapitre V</b>	<b>176</b>
<b>V – 5. Notre définition de l'autorité éducative</b>	<b>179</b>

***Troisième partie : APPROCHE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE ET APPROCHE COMMUNICATIONNELLE DE L'AUTORITE EN EDUCATION*** \_\_\_\_\_ **181**

***Chapitre VI – Approche clinique d'orientation psychanalytique de l'autorité dans le champ de l'éducation*** \_\_\_\_\_ **182**

<b>VI – 1. L'autorité enseignante : préoccupation centrale des rapprochements entre psychanalyse et éducation</b>	<b>182</b>
VI – 1.1. Critique de l'autorité autoritariste : l'enseignant confronté à sa propre enfance	182
VI – 1.2. Néanmoins, le rôle premier de l'éducation est que l'enfant apprenne à maîtriser ses pulsions	184
<b>VI – 2. De la perpétuation psychique et sociale de l'autorité autoritariste : la socio-psychogenèse mendélienne</b>	<b>185</b>
VI – 2.1. Culpabilité, chantage à l'amour, conditionnement à l'autorité	186
VI – 2.2. De la peur au syndrome d'abandon	186
VI – 2.3. D'une source individuelle de l'autorité à sa perpétuation sociale	186
VI – 2.4. Quelques propos sur l'autorité de l'enseignant	188
<b>VI – 3. L'autorité dans l'éducation éclairée par la psychanalyse : quelques thèmes</b>	<b>188</b>
VI – 3.1. Personnalité autoritaire, angoisse	188



VI – 3.2. Groupe et inconscient, fantasmatique de la formation _____	190
VI – 3.3. Approche clinique de l'autorité naturelle _____	192
VI – 3.3.1. Le contrat pédagogique, masque de l'autorité naturelle _____	192
VI – 3.3.2. L'autorité naturelle de l'enseignant non-directif _____	193
VI – 3.4. Autorité de l'enseignant et établissement _____	194
<b>VI – 4. Vers une approche clinique d'orientation psychanalytique de la relation d'autorité éducative _____</b>	<b>196</b>
VI – 4.1. Constats et enjeux _____	196
VI – 4.2. Quelques conceptualisations cliniques d'orientation psychanalytique pour penser l'autorité éducative _____	197
VI – 4.2.1. Transmission du symbolique par le langage : des figures dont la parole fait autorité _____	198
VI – 4.2.2. Une approche clinique de l'autorité éducative par la fonction symbolique de la loi _____	200
VI – 4.2.3. Psycho-genèse et fonctions contenantes de l'autorité éducative _____	202
VI – 4.2.4. Permettre à l'enseignant de sortir d'enjeux imaginaires pour favoriser le devenir auteur de l'élève _____	203
<b>VI – 5. Conclusion du chapitre VI _____</b>	<b>206</b>
<b><i>Chapitre VII – L'autorité en éducation et la communication _____</i></b>	<b>209</b>
<b>VII – 1. Communication verbale et non verbale _____</b>	<b>209</b>
VII – 1.1. Compétences verbales _____	209
VII – 1.1.1. Le message des mots, le véhicule de la voix _____	209
VII – 1.1.2. La communication verbale du message d'autorité _____	210
VII – 1.2. Compétences non verbales _____	212
VII – 1.2.1. Définir la communication non verbale _____	212
VII – 1.2.2. Efficacité du langage non verbal _____	213
VII – 1.2.3. Gérer simultanément deux situations et intervenir au moment approprié _____	214
VII – 1.2.4. Proxémique et distance _____	215
VII – 1.2.5. Gestualité de l'enseignant _____	216
VII – 1.2.6. Visage et regard _____	218
<b>VII – 2. Sens de la communication corporelle de l'enseignant _____</b>	<b>219</b>
VII – 2.1. Une communication inconsciente _____	219
VII – 2.2. Une place du corps de l'enseignant, qui n'a rien de naturel _____	219
VII – 2.3. Un corps exposé, objet d'interprétations contradictoires _____	220
VII – 2.4. Un savoir professionnel sur la communication corporelle ? _____	221
VII – 2.5. Un nouveau langage du corps est-il possible ? _____	223
<b>VII – 3. Communiquer comme au théâtre _____</b>	<b>223</b>
VII – 3.1. Langage verbal et théâtralité _____	223

VII – 3.2. Mise en scène du corps de l’enseignant	224
VII – 3.2.1. L’enseignant-acteur établit une relation inauthentique	224
VII – 3.2.2. Paradoxalement, l’enseignant-acteur est un enseignant plus authentique	225
VII – 3.3. La « présence » ou l’enseignant auteur de lui-même	226
<b>VII – 4. Conclusion du chapitre VII</b>	<b>227</b>
<b><i>Quatrième partie : NOTRE RECHERCHE</i></b>	<b>230</b>
<b><i>Chapitre VIII – Présentation de notre recherche et de notre méthodologie</i></b>	<b>231</b>
<b>VIII – 1. Justification de nos choix méthodologiques, validation scientifique de nos résultats</b>	<b>231</b>
_____	<b>231</b>
VIII – 1.1. Les actions, leurs significations conscientes et inconscientes	231
VIII – 1.2. Le discours préféré à l’observation	232
VIII – 1.3. Un choix méthodologique basé sur la triangulation	233
<b>VIII – 2. Présentation de la population interviewée</b>	<b>235</b>
VIII – 2.1. Variables communes à l’ensemble de notre échantillon	235
VIII – 2.1.1. Des enseignants exerçant en Zone d’Education Prioritaire	235
VIII – 2.1.2. Des exigences éthiques	236
VIII – 2.2. Variables déterminant le choix de notre échantillon : type d’établissement, sexe et âge	236
VIII – 2.3. Modalités des prises de contacts	238
VIII – 2.4. Notre corpus d’entretiens	238
<b>VIII – 3. L’entretien clinique de recherche</b>	<b>239</b>
VIII – 3.1. Pourquoi l’entretien clinique de recherche ?	239
VIII – 3.2. Consigne	239
VIII – 3.3. Modalités d’analyse	239
<b>VIII – 4. L’entretien d’explicitation</b>	<b>241</b>
VIII – 4.1. Pourquoi l’entretien d’explicitation ?	241
VIII – 4.2. Qu’est-ce que l’entretien d’explicitation ?	242
VIII – 4.2.1. L’objet de l’entretien d’explicitation : la verbalisation de l’action	242
VIII – 4.2.2. Faire référence à une action réelle et spécifiée	243
VIII – 4.2.3. Qu’entend-on par action ?	243
VIII – 4.2.4. Appréhender la succession des opérations constitutives de l’action	244
VIII – 4.2.5. Implication de l’interviewé, éthique de l’interviewer	245
VIII – 4.3. Modalités de validation et méthode d’analyse des données	246
VIII – 4.3.1. La validation des informations recueillies	246
VIII – 4.3.2. L’analyse des entretiens d’explicitation	246
VIII – 4.4. Consigne de départ de l’entretien d’explicitation	248

<b>VIII – 5. Quels savoirs cherchons-nous à recueillir à travers l’entretien d’explicitation ?</b>	<b>249</b>								
VIII – 5.1. Savoirs théoriques, savoirs pratiques : une distinction dépassée	249								
VIII – 5.2. Comment s’élaborent les savoirs ? Les apports d’Argyris et de Schön	250								
VIII – 5.2.1. Un savoir caché dans l’agir professionnel	250								
VIII – 5.2.2. Une théorie de l’action pour transformer les pratiques professionnelles	250								
VIII – 5.3. Perrenoud : schème et <i>habitus</i> , ressorts de l’action	251								
VIII – 5.4. Compétence, savoir d’expérience, savoir pratique, savoir-faire	252								
VIII – 5.5. Barbier et Galatanu : savoirs et savoirs d’action	253								
VIII – 5.5.1. Des notions à mieux cerner	253								
VIII – 5.5.2. Vers une typologie des savoirs d’action	253								
VIII – 5.6. Que retenir pour notre recherche ?	254								
<b>VIII – 6. Conclusion du Chapitre VIII</b>	<b>255</b>								
<b>Chapitre IX – Quelques représentations actuelles de l’autorité des enseignants</b>	<b>257</b>								
<b>IX – 1. L’autorité et ses représentations</b>	<b>257</b>								
IX – 1.1. L’autorité entre nostalgie et évolutions	257								
IX – 1.2. Autorité, autoritaire, autoritarisme	258								
IX – 1.3. L’autorité « naturelle »	263								
<b>Développement A – Se chercher sa propre image de l’autorité entre fascination et rejet de l’autoritaire</b>	<b>264</b>								
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>L’enseignante débutante à la recherche d’une image de l’autorité qui convienne à sa subjectivité (E2)</td> <td>264</td> </tr> <tr> <td>Des difficultés d’une enseignante débutante à se situer par rapport à l’autorité, à l’autoritaire, à l’autoritarisme (C4)</td> <td>267</td> </tr> <tr> <td>Chercher son image de l’autorité entre personnel et professionnel, image de soi et autorité naturelle idéalisée (E3)</td> <td>270</td> </tr> <tr> <td>A partir d’un vécu traumatique, se reconstruire une image et une pratique de l’autorité à valeur réparatrice (M2)</td> <td>271</td> </tr> </table>		L’enseignante débutante à la recherche d’une image de l’autorité qui convienne à sa subjectivité (E2)	264	Des difficultés d’une enseignante débutante à se situer par rapport à l’autorité, à l’autoritaire, à l’autoritarisme (C4)	267	Chercher son image de l’autorité entre personnel et professionnel, image de soi et autorité naturelle idéalisée (E3)	270	A partir d’un vécu traumatique, se reconstruire une image et une pratique de l’autorité à valeur réparatrice (M2)	271
L’enseignante débutante à la recherche d’une image de l’autorité qui convienne à sa subjectivité (E2)	264								
Des difficultés d’une enseignante débutante à se situer par rapport à l’autorité, à l’autoritaire, à l’autoritarisme (C4)	267								
Chercher son image de l’autorité entre personnel et professionnel, image de soi et autorité naturelle idéalisée (E3)	270								
A partir d’un vécu traumatique, se reconstruire une image et une pratique de l’autorité à valeur réparatrice (M2)	271								
<b>IX – 2. Les mots de l’autorité ou la dimension symétrique de la relation d’autorité</b>	<b>274</b>								
IX – 2.1. Une relation, un lien	274								
IX – 2.2. Le respect	274								
IX – 2.3. Respect et paroles	277								
IX – 2.4. Respect et exigences envers les élèves	278								
IX – 2.5. Respect des règles : l’autorité, un supplément qui personnalise la discipline	280								
IX – 2.6. Confiance	280								
<b>IX – 3. L’autorité de l’enseignant et l’asymétrie</b>	<b>281</b>								
IX – 3.1. L’asymétrie des places générationnelles et institutionnelles	281								
IX – 3.2. L’autorité enseignante se fonde-t-elle uniquement sur la transmission du savoir ?	282								

IX – 3.3. Exercer l’asymétrie inhérente à l’autorité enseignante en articulant la double distinction adulte/enfant et enseignant/élève _____	285						
<b>Développement B – Des difficultés de tenir un positionnement institutionnel asymétrique _____</b>	<b>290</b>						
<table border="0"> <tr> <td>Les risques de la relation maternante (M2) _____</td> <td>290</td> </tr> <tr> <td>Maintenir une relation de dépendance affective en privilégiant l’éduquer à l’instruire : un enjeu pour que l’enseignant existe narcissiquement (E5) _____</td> <td>292</td> </tr> <tr> <td>De la difficulté d’assumer un pouvoir d’enseignant émanant de l’asymétrie de sa place institutionnelle (L2) _____</td> <td>295</td> </tr> </table>		Les risques de la relation maternante (M2) _____	290	Maintenir une relation de dépendance affective en privilégiant l’éduquer à l’instruire : un enjeu pour que l’enseignant existe narcissiquement (E5) _____	292	De la difficulté d’assumer un pouvoir d’enseignant émanant de l’asymétrie de sa place institutionnelle (L2) _____	295
Les risques de la relation maternante (M2) _____	290						
Maintenir une relation de dépendance affective en privilégiant l’éduquer à l’instruire : un enjeu pour que l’enseignant existe narcissiquement (E5) _____	292						
De la difficulté d’assumer un pouvoir d’enseignant émanant de l’asymétrie de sa place institutionnelle (L2) _____	295						
<b>IX – 4. L’enseignant auteur de lui-même _____</b>	<b>297</b>						
IX – 4.1. L’influence de l’éducation familiale _____	297						
IX – 4.2. L’influence du passé scolaire d’élève _____	300						
IX – 4.3. Les premières expériences d’encadrement d’enfants, de jeunes, d’élèves _____	300						
IX – 4.4. La dimension personnelle de l’autorité _____	302						
<b>IX – 5. Fonctions de l’autorité, besoins d’autorité _____</b>	<b>305</b>						
IX – 5.1. Fonctions de l’autorité pour l’enseignant _____	305						
IX – 5.2. Besoin d’autorité chez les élèves, selon les enseignants _____	308						
IX – 5.3. Besoin d’autorité pour l’enseignant _____	310						
IX – 5.4. Derrière le besoin d’autorité de l’enseignant _____	311						
<b>Développement C – Derrière le besoin d’autorité... _____</b>	<b>314</b>						
<table border="0"> <tr> <td>La rencontre de deux problématiques personnelles (C5) _____</td> <td>314</td> </tr> </table>		La rencontre de deux problématiques personnelles (C5) _____	314				
La rencontre de deux problématiques personnelles (C5) _____	314						
<b>IX – 6. L’enseignant et la peur _____</b>	<b>316</b>						
IX – 6.1. La peur des élèves _____	316						
IX – 6.2. La peur du manque d’autorité _____	318						
IX – 6.3. La peur du groupe _____	321						
<b>IX – 7. L’autorité : une pratique professionnelle qui se construit _____</b>	<b>324</b>						
IX – 7.1. Installer son autorité _____	324						
IX – 7.2. « Asseoir » son autorité _____	326						
IX – 7.3. Considérations sur le « faire autorité » _____	328						
IX – 7.4. Faire autorité : représentations, intentions et aspects pratiques de la communication enseignante _____	331						
<b>Développement D – L’autorité : une pratique professionnelle qui se construit _____</b>	<b>335</b>						
<table border="0"> <tr> <td>Des paradoxes d’une représentation autoritariste de l’autorité professorale (L3) _____</td> <td>335</td> </tr> <tr> <td>Installer et asseoir l’autorité enseignante avec des élèves deux ans (M2) _____</td> <td>339</td> </tr> </table>		Des paradoxes d’une représentation autoritariste de l’autorité professorale (L3) _____	335	Installer et asseoir l’autorité enseignante avec des élèves deux ans (M2) _____	339		
Des paradoxes d’une représentation autoritariste de l’autorité professorale (L3) _____	335						
Installer et asseoir l’autorité enseignante avec des élèves deux ans (M2) _____	339						
<b>IX – 8. Les variables qui influent sur l’exercice de l’autorité _____</b>	<b>342</b>						
IX – 8.1. Des variables multiples _____	342						
IX – 8.2. La construction de la réputation de l’enseignant dans l’établissement _____	344						

IX – 8.3. La variable parentale _____	347
IX – 8.3.1. Logique de disqualification mimétique _____	347
IX – 8.3.2. Logique de dépendance _____	348
IX – 8.3.3. Logique d'indépendance _____	350
IX – 8.3.4. Logique de complémentarité _____	351
<b>Développement E – Autorité enseignante et dépendance par rapport aux parents _____</b>	<b>352</b>
L'autorité enseignante légitimée par une logique de dépendance symbiotique avec les pères (C2) _____	352
<b>IX – 9. Conclusion du chapitre IX _____</b>	<b>356</b>
IX – 9.1. Qu'avons-nous appris à travers les entretiens cliniques de recherche ? _____	356
IX – 9.2. La validation scientifique de nos analyses des entretiens cliniques de recherche _____	362
IX – 9.3. Retour sur nos hypothèses (1) _____	363
<b><i>Enquête d'autorisation...</i> _____</b>	<b>365</b>
<b>Anamnèse _____</b>	<b>365</b>
<b>Le travail de la thèse _____</b>	<b>367</b>
<b><i>Chapitre X – Quelques savoirs d'action mobilisés par les enseignants en situation d'exercice de l'autorité _____</i></b>	<b>371</b>
<b>X – 1. Récits synthétiques des seize situations recueillies à partir des entretiens d'explicitation _____</b>	<b>371</b>
X – 1.1. « Une classe pour deux » ou comment exercer l'autorité dans sa classe sans altérer celle de sa remplaçante ? (m1) _____	371
X – 1.2. De la mousse contre le bruit (m2) _____	372
X – 1.3. Des effets de l'usage d'un savoir d'action inhabituel et d'une « punition collective » (e1) _____	374
X – 1.4. Un regard, comme une promesse (e2) _____	377
X – 1.5. Une décision reconnue comme acceptable (e3) _____	379
X – 1.6. Evaluation nationale de CE2 et exercice de l'autorité (e4) _____	381
X – 1.7. Mourad ou la voix de son maître (e5) _____	383
X – 1.8. Exercer son autorité, c'est faire travailler un élève perturbateur dans sa classe (c1) _____	385
X – 1.9. Un moment d'égarement (c2) _____	387
X – 1.10. De la menace physique à l'autorité acceptée : un moment limite (c3) _____	390
X – 1.11. Débuter en étant un professeur crédible ou la chronique d'une sortie annoncée (c4) _____	394
X – 1.12. Le test du (couvre) chef (c5) _____	397
X – 1.13. Une séance de « coaching » : impacts du discours du professeur... (c6) _____	401
X – 1.14. Savoir(s) (pour) composer (11) _____	405
X – 1.15. L'autorité entre fermeté et lien (12) _____	407
X – 1.16. Exercer son « autorité » ou les exigences intenable (13) _____	412

<b>X – 2. Analyse des résultats</b>	<b>416</b>
X – 2.1. les prises d'information	416
X – 2.1.1. Commentaires généraux	416
X – 2.1.2. Les aspects remarquables relativement aux prises d'information dans chaque situation	419
X – 2.2. Les savoirs d'action utilisés	427
X – 2.2.1. Commentaires généraux	427
X – 2.2.2. Quelques savoirs d'action ayant démontré leur efficacité dans chacune des situations	433
X – 2.3. Buts et sous-but	452
X – 2.3.1. Les buts génériques de l'action pour chaque interviewé	452
X – 2.3.2. Les sous-but	455
X – 2.3.4. Buts et sous-but formulés en référence à des problématiques inconscientes	459
X – 2.4. Le moment signifiant de la pratique professionnelle	460
<b>X – 3. Conclusion du chapitre X</b>	<b>465</b>
X – 3.1. La validation des informations recueillies dans les entretiens d'explicitation	465
X – 3.1.1. La position de parole incarnée de l'interviewé	465
X – 3.1.2. L'évocation d'une situation singulière	466
X – 3.1.3. Des prises de conscience faites par l'interviewé	467
X – 3.2. Qu'apprend-on à travers les seize situations évoquées ?	468
X – 3.2.1. A propos des prises d'information	468
X – 3.2.2. A propos des savoirs d'action en général	470
X – 3.2.3. A propos des savoirs d'action en particulier	473
X – 3.2.4. A propos de l'atteinte du but générique et des sous-but	475
X – 3.3. La validation par triangulation : rapprochement de quelques résultats issus des entretiens cliniques de recherche et des entretiens d'explicitation	477
X – 3.3.1. Des propos de l'entretien clinique qui préfigurent la situation évoquée dans l'entretien d'explicitation	477
X – 3.3.2. Des analyses interprétatives issues de nos entretiens cliniques dans des entretiens d'explicitation	478
X – 3.4. Retour sur nos hypothèses (2). Notre hypothèse principale est-elle validée ?	482
X – 3.5. Quelques enseignements complémentaires, à l'analyse des entretiens d'explicitation	483
 <b>CONCLUSION GENERALE ET OUVERTURES</b>	 <b>485</b>
<b>1. Quelques repères notionnels, quelques concepts utilisables</b>	<b>485</b>
<b>2. Former des enseignants à l'autorité...</b>	<b>487</b>
 <b>GLOSSAIRE DES PRINCIPAUX QUALIFICATIFS DE L'AUTORITE</b>	 <b>490</b>

<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>494</b>
Introduction et hypothèses	494
Chapitre I	495
Chapitre II	498
Chapitre III	505
Chapitre IV	507
Chapitre V	510
Chapitre VI	513
Chapitre VII	516
Chapitre VIII	518
Chapitre IX	520
Chapitre X	522
Conclusion générale et ouvertures	523
 <b>BIBLIOGRAPHIE RAISONNÉE</b>	 <b>525</b>
1. Approche historique et sociologique de l'autorité	525
2. Autorité traditionnelle et autorité autoritariste (à l'école et ailleurs...)	526
3. L'autorité évacuée (à l'école)	527
4. Définir l'autorité	527
5. La relation d'autorité : approche psychosociologique	528
6. Vers l'autorité éducative	529
7. Autorité et parentalité	530
8. Autorité de l'enseignant et savoir	530
9. Approche clinique d'orientation psychanalytique et autorité en éducation	531
10. Autorité en éducation et communication	532
11. Méthodologie de l'entretien d'explicitation	533
12. Théories de l'action, savoirs et savoirs d'action	533

# INTRODUCTION ET HYPOTHESES

## 1. De la discipline scolaire à l'autorité de l'enseignant, par la pédagogie institutionnelle

Il est peut-être des enseignants auxquels la discipline et l'autorité en classe ne poseraient pas de problèmes : ce ne fut pas mon cas. Aux fondements de ma réflexion, ce « coup de pied aux fesses » adressé à une élève de CM2 lors d'un stage, alors qu'âgé de dix-neuf ans, j'étais encore élève instituteur. Irruption d'une violence fondamentale inscrite en soi (Hellbrunn & Pain, 1986, p. 13) qui vient contrecarrer un métier idéalisé, mais aussi violence fondatrice d'une mise en question : suis-je fait pour ce métier ? C'est alors qu'à l'Ecole normale, je rencontre Jacques Pain et la pédagogie institutionnelle : « changer de métier ou changer le métier » disait Fernand Oury. Un chemin s'ouvre... Je m'engage dans un processus de (trans-)formation : groupe des Marleines (Pain, 1994), stages de pédagogie institutionnelle, démarrage d'un cursus en Sciences de l'éducation.

Nommé instituteur à Garges-lès-Gonesse<sup>1</sup>, j'y exerce pendant treize années, dont cinq comme maître formateur et une comme directeur d'école. J'apprends mon métier, en cherchant dans la pratique des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle, des solutions utilisables pour résoudre mes problèmes de discipline scolaire. C'est ainsi qu'en 1992, je soutiens une maîtrise de Sciences de l'éducation (Robbes, 1992).

Mes pratiques de maître formateur puis de directeur d'école m'amènent à constater que chez l'enseignant débutant, la formation initiale n'évite pas la persistance de modélisations pédagogiques liées à son vécu, heureux ou malheureux, d'élève. Souvent, il pratique la classe en tentant d'imiter ses maîtres. Surviennent alors des réussites, mais aussi des difficultés que les souvenirs d'élève ne suffisent pas à résoudre. De multiples questionnements surgissent : le cours magistral, les méthodes pédagogiques traditionnelles sont-elles les seules manières d'enseigner ? L'enfant qui apprend est-il passif ou actif ? Comment faire travailler ensemble des élèves de niveaux différents ? Comment faire avec les élèves en difficulté ? Comment gérer une classe, avec ses phénomènes de groupe qui nous dépassent, les tentatives de certains élèves cherchant à nous entraîner dans des relations de

---

<sup>1</sup> Commune du Val d'Oise située près de Saint Denis, classée en Zone d'Education Prioritaire.



séduction ou d'agression ? Comment faire avec les problèmes de discipline ? Peut-on donner la parole aux élèves sans provoquer immédiatement des situations ingérables ? Qu'est-ce qui peut être discuté ? Qu'est-ce qui est de la responsabilité du maître ? Comment gérer les conflits ? Faut-il sanctionner ? Qu'est-ce qui agit dans la classe, le maître ou le dispositif ? Qu'est-ce que l'autorité ? D'où vient-elle ? Le maître doit-il faire preuve d'autorité ?... Devant cette complexité, l'enseignant et le formateur sont très souvent démunis<sup>2</sup>.

Si dans mon mémoire de maîtrise, j'avais tenté de montrer en quoi les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle prenaient en compte les problèmes de discipline scolaire, tentant d'y apporter des réponses réfléchies voire pertinentes, je demeurais sceptique à l'idée qu'une pédagogie, aussi efficace soit-elle, règle tout « comme par enchantement » ! Je considérais que la « classe-machine » fonctionnant toute seule, dans laquelle l'enseignant serait « interchangeable » relevait du mythe (Robbes, 1992, p. 179-185). Des praticiens de la pédagogie institutionnelle me confortaient dans ce questionnement. Ainsi Imbert (1992) qui dans son parcours réflexif en vint à s'étonner de l'absence de « l'analyse des contradictions vécues par l'enseignant », alors même que la pédagogie institutionnelle « se donnait les outils théoriques et pratiques » nécessaires à « une institutionnalisation permanente » (p. 55)<sup>3</sup>. Image véhiculée à une époque où il fallait affirmer des convictions, marquer un territoire (Boncourt, 1993), la classe « P.I. » idéalisée pourrait en arriver à décourager le professionnel débutant qui ne retrouve pas dans ses tentatives quotidiennes la « magie » des pratiques réussies rapportées par les « hardis novateurs ». Il serait alors facile de parler de maîtres, voire d'êtres d'exception. Une classe fonctionnant seule, sans problème... Je sais qu'il n'en est rien. Dans sa relation aux élèves, la personne de l'enseignant est sans cesse sollicitée.

J'en vins ainsi à considérer que malgré la pertinence des dispositifs pédagogiques qu'un enseignant peut mettre en place dans sa classe, un aspect irréductible du métier relevait

---

<sup>2</sup> J'ai pu le constater lors d'un colloque organisé par les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), les 16 et 17 mars 2006, colloque portant sur les scénarios de formation. Vingt-huit IUFM sur trente-et-un y étaient représentés. Sur les 89 contributions proposées, seules 3 étaient plus ou moins en rapport avec les questions qui nous occupent dans cette thèse.

<sup>3</sup> Imbert (1992) poursuit : « la P.I. peut fonctionner comme moyen efficace de se dorer la face, de s'ériger en bon maître ; de se rassurer. Le modèle mécanique, instrumental, manipulateur, est toujours là, prêt à verrouiller les pratiques, à paralyser toute *praxis*. Son intérêt est de prétendre régler tous les problèmes ; plus précisément, de ne voir que des questions techniques là où se posent des problèmes (problème du sens, problème du désir). Il convenait en conséquence de soumettre la P.I. à une analyse institutionnelle, de réactiver en elle le processus d'institutionnalisation comme processus de lutte entre instituant et institué qui marquait chacun, non seulement les élèves, mais également l'enseignant » (p. 56).

de ce que je nommais la « personne », de préférence aux termes « personnalité » ou « sujet » plus connotées. La question de l'autorité venait révéler cette évidence que l'enseignant est une personne (Abraham, 1984), ce que je considère comme un premier postulat.

Postulat 1 : malgré la pertinence des dispositifs pédagogiques qu'un enseignant peut mettre en place dans sa classe (pédagogie coopérative, institutionnelle ou autre), dans la question de l'autorité, une part irréductible du phénomène relève de la dimension personnelle.

## **2. La dimension de la personne : deux axes pour ma recherche**

### 2.1. L'axe clinique

Lorsqu'on parle d'autorité en général – et en éducation particulièrement – c'est pour signifier qu'il existerait des enseignants qui « en ont » et d'autres pas. La personne qui a de l'autorité détient-elle quelque don particulier ? Doit-on parler de charisme personnel, d'autorité naturelle ? Cette façon de poser le problème – dénoncée comme mythique par des recherches cliniques portant sur la relation enseignant/élève (J. Filloux, 1974 ; Pujade-Renaud & Zimmermann, 1976 ; Baïetto, 1982 ; Pujade-Renaud, 1983, 1984) – ne peut satisfaire le chercheur, le formateur et encore moins le praticien, en quête de rationalité. En même temps, des enjeux plus ou moins conscients sont présents dans la situation d'enseignement pour chacun des protagonistes. Lorsqu'on s'intéresse à la personne et à la formation, les apports de la théorie psychanalytique sont aujourd'hui essentiels.

S'agissant de l'enseignant, le rapport personnel qu'il entretient avec l'autorité a des conséquences sur son exercice dans la classe. La situation d'enseignement tend en effet à réactiver des conflits intrapsychiques qui, s'ils ne sont pas suffisamment élucidés, risquent d'enliser le professionnel dans des pratiques compulsives, non seulement anti-éducatives mais aussi génératrices de souffrance pour lui et ses élèves. Ainsi, ma recherche se doit d'interroger cette dimension de la personne que la théorie psychanalytique nomme « sujet », du point de vue de ses rapports à l'autorité, des représentations qu'il en a, à partir de son histoire singulière et de son vécu éducatif. Ma première hypothèse secondaire apparaît.

Hypothèse secondaire 1 : derrière la question de l'autorité chez l'enseignant, c'est le sujet avec son histoire singulière, son vécu éducatif, ses choix et leurs motivations, ses symptômes inconscients qui transparait.

## 2.2. L'axe des savoirs

Si dans une situation similaire avec le même groupe d'élèves, un enseignant fait davantage autorité qu'un autre, et si nous ne nous satisfaisons pas de l'explication par l'autorité naturelle, il convient de considérer que l'autorité peut s'apprendre, se développer, s'acquérir. L'exercice de l'autorité enseignante relève de savoirs, de compétences professionnelles mises en œuvre dans l'action ; telle est mon hypothèse principale.

Hypothèse principale : nous soutenons que l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle », mais résulte d'une construction de savoirs dans l'action.

Je ne cherche ni à dresser un inventaire des qualités de l'enseignant à la personnalité exceptionnelle, ni à établir de typologies relatives à des figures d'autorité. La question qui me préoccupe est la suivante : comment un enseignant s'y prend-il pour exercer son autorité dans une situation spécifique, contextualisée, faite d'interactions avec les élèves ? Il s'agit de mettre au jour des compétences professionnelles – articulation de savoirs d'origines diverses effectivement mobilisés dans l'action – pour sortir de l'opacité entourant l'autorité, tenter de rationaliser son rapport pédagogique et son rapport à l'autorité, repérer des savoirs qui facilitent la pratique d'une autorité éducative. Ma recherche s'inscrit ainsi dans l'effort de rationalisation des savoirs d'action, qui trouve ses origines dans les travaux sur le praticien réflexif (Schön, 1994, 1996a ; Argyris & Schön, 1999), la professionnalité enseignante (Faingold, 1993 ; Perrenoud, 1994, 1996a, 1996b, 2001) et l'explicitation des savoirs effectivement utilisés par les professionnels (Vermersch, 1994), savoirs explicites et implicites de l'acte pédagogique. L'enjeu me paraît fondamental pour les enseignants aujourd'hui confrontés à la question de l'autorité, en particulier en formation initiale et dans la prise de fonction. Mettre au jour de tels savoirs permettrait de dédramatiser les difficultés qu'un enseignant peut rencontrer et d'envisager une formation véritablement professionnelle.

S'il va me falloir définir ce que j'entends par « savoirs » et préciser leur nature, je remarque le rôle essentiel que semble jouer la communication dans toutes ses dimensions corporelles, dans la transmission des messages d'autorité. Une littérature abondante et diversifiée dans ses référents théoriques indique que l'autorité résulterait de la maîtrise d'une série de compétences liées au corps. Ainsi par exemple, Pujade-Renaud (1983) parle d'un usage relationnel du corps. Ces compétences se déclinent en différentes variables observables : utilisation de l'espace de la classe, mobilité de l'enseignant, mise en scène du

corps, posture corporelle, gestes, rôle du regard (Marcelli, 2003), mimiques, voix. Des relations entre corps et langage sont également établies. L'usage du corps dans la relation d'autorité relève-t-il alors de la performance de l'acteur de théâtre ? En établissant de telles analogies, d'autres auteurs (J. Filloux, 1974 ; Hannoun, 1989 ; Pujade-Renaud, 1983, 1984 ; Runtz-Christan, 2000) questionnent de l'(in)authenticité de la relation pédagogique. J'y reviendrai. Mais d'ores et déjà, je formule ma deuxième hypothèse secondaire.

Hypothèse secondaire 2 : la communication dans toutes ses dimensions (verbale, corporelle, topographique, matérielle et humaine) apparaît comme une donnée essentielle de la relation d'autorité. Elle joue un rôle particulier dans la transmission des messages d'autorité.

## **Transition**

Certaines notions, certains concepts ont été employés dans cette introduction : clinique, compétences professionnelles, savoir, savoir d'action et savoirs dans l'action, explicitation, communication des messages d'autorité ; mais aussi discipline, autorité, autorité éducative. D'autres apparaîtront. Je serai amené à les préciser au fur et à mesure de ma réflexion.

Je me propose maintenant d'entrer dans l'actualité de la problématique sociétale de l'autorité telle qu'elle nous apparaît, à partir d'une approche historique et sociologique. J'examinerai ensuite la question de l'autorité dans l'école (première partie). Puis, j'aborderai le problème des définitions, en considérant l'autorité comme un concept à redéfinir à partir de sa socio-psychogenèse et de son étymologie. C'est ici que je chercherai à préciser mon concept d'autorité éducative (deuxième partie). Je tenterai ensuite une synthèse des apports de la clinique relativement à l'autorité, puis de la communication en relation d'autorité (troisième partie). Je présenterai alors ma recherche et sa méthodologie, en m'attardant notamment sur la nature des savoirs que je cherche à mettre au jour. Enfin, j'exposerai ma recherche et ses résultats, interrogeant la validation de mes deux hypothèses secondaires et de mon hypothèse principale (quatrième partie).

## **Première partie : L'AUTORITE, UNE PROBLEMATIQUE D'ACTUALITE**

Près de quatre décennies après les événements de mai 1968, la problématique de l'autorité ressurgit avec force depuis une dizaine d'années, comme l'attestent une littérature abondante, de nombreuses productions médiatiques (radio, télévision, presse écrite<sup>4</sup>, publicité) ou encore l'emploi fréquent du terme par divers responsables politiques.

L'autorité est contestée, elle serait en crise dans les grandes institutions constitutives de notre société, en perte d'influence : état, pouvoir politique, armée, église, justice et droit, entreprise, école, famille... Même la science est affectée. L'exercice de l'autorité ne va plus de soi dans l'ensemble des secteurs de la vie sociale où des relations asymétriques sont présentes. L'émergence de l'individualisme comme valeur dominante remet en question les normes communes et le lien social. L'état et le modèle démocratique de nos sociétés développées sont-ils en crise ou sommes-nous en présence d'une mutation d'une autre nature ? Faut-il alors restaurer l'autorité telle qu'elle aurait existé par le passé, la rejeter ou la réinventer ? Mais aussi, de quelle autorité parle-t-on ? L'emploi incantatoire du terme démontre la polysémie du concept, souvent utilisé sans être ni suffisamment précisé dans ses significations ni travaillé dans ses pratiques.

L'autorité n'est pas une donnée isolée ou partielle. Elle s'inscrit dans une totalité sociale complexe, faite des continuités et des ruptures qui ont traversé l'avènement de nos sociétés démocratiques. Notre approche à la fois historique et sociologique va nous permettre d'appréhender les permanences et les évolutions de l'autorité, du concept et de ses pratiques, en nous demandant d'où vient et vers quoi évoluent notre société (chapitre I) et notre école (chapitre II) relativement à cette question.

---

<sup>4</sup> Parmi les plus récentes, citons les hebdomadaires *Le point*, 1672, 30 septembre 2004 et *Télérama*, 2863, 24 novembre 2004 ; le mensuel *Enjeux. Les Echos*, 222, mars 2006 ; ou encore le quotidien *La Croix*, qui du 24 avril au 31 mai 2006, a consacré au moins une page par jour aux causes du malaise et aux diverses manières de réinventer l'autorité.

# Chapitre I – Histoire et sociologie de l'autorité dans la société

« La polysémie de ce mot est exceptionnelle. Comment un signifiant peut-il ainsi maintenir son unité avec des signifiés et des référents qui diffèrent autant ? On dirait que, en dépit du flou des significations, le mot est par lui-même lesté d'un poids si lourd – mais venu d'où – que son impact psychologique l'a rendu irremplaçable ? C'est peut-être l'un des derniers mots de notre vocabulaire, sinon le dernier, qui porte témoignage de ce que pourrait être le sacré »  
(G. Mendel, 2002, p. 24).

## I – 1. De l'Antiquité au Moyen-Age, double signification ou détournement de sens ?

Dès l'Antiquité, le terme « autorité » oscille entre pouvoir de domination, contrainte extérieure d'une part ; fondation, transmission, augmentation et consentement d'autre part (Baziou, 2005, p. 50). Dans la société grecque, les modèles de relations autoritaires prévalent. Ils vont s'imposer au cours de l'histoire, détournant durablement le sens de l'autorité. Ainsi selon Arendt (1972a), « l'unique expérience politique qui a introduit l'autorité comme mot, concept et réalité dans notre histoire, l'expérience romaine de la fondation, semble avoir été entièrement perdue et oubliée » (p. 178). L'auteur explique en quoi la conception de l'autorité romaine est différente. Fondée sur les anciens, elle est héritée, transmise : « le mot *auctoritas* dérive du verbe *augere*, « augmenter », et ce que l'autorité ou ceux qui commandent augmentent constamment : c'est la fondation. Les hommes dotés d'autorité étaient les anciens, le Sénat ou les *patres*, qui l'avaient obtenue par héritage et par transmission de ceux qui avaient posé les fondations pour toutes les choses à venir, les ancêtres (...). L'autorité des vivants était toujours dérivée (...) de l'autorité des fondateurs (...). L'autorité, au contraire du pouvoir (*potestas*), avait ses racines dans le passé » (p. 160, 161).

D'où vient cette augmentation puisée dans l'autorité des fondateurs ? *Auctoritas* de même qu'*auctor* font référence à *augeo* qui signifie augmenter, accroître. Selon Benveniste (1981, p. 148-149), du fait de la racine indo-iranienne *aug-* qui désigne la force, cette augmentation a une origine divine. Baziou (2005) ajoute que cette force vise une action protectrice (p. 37) donc positive : « la force, le pouvoir d'être, étant la substance des dieux, est la valeur des valeurs. (...) l'étymologie permet de constater que la plénitude originelle de force est destinée à être dépensée selon une orientation positive qui est le secours » (p. 38). Mais pour cet auteur, une évolution s'opère sous la République Romaine. D'abord librement

consentie (autorité du *princeps*), l'*auctoritas principis* devient avec Cicéron le signe du mérite ou du prestige personnel, moyen de gouvernement du chef : « le titre de *princeps* recouvre en fait deux aspects opposés de l'*auctoritas*, l'un supposant le jeu d'une pluralité de pouvoirs, l'autre le concentrant sur une seule personne » (p. 42). Avec l'*auctoritas* impériale incarnée par Auguste, « l'*auctoritas* va passer exclusivement du côté de la concentration des pouvoirs » (p. 42). Père de la patrie, l'empereur fait l'objet d'un culte inspiré de celui des Lares. La relation politique devient une relation de type personnel et familial. De là naît la confusion entre autorité, pouvoir partagé (*auctoritas*), et pouvoir d'un seul (*potestas*).

Mendel (1971) estime pourtant que l'évolution historique montre qu'« un déconditionnement progressif à l'autorité » s'est opéré (p. 11, 12). Dans son dernier ouvrage (2002), il distingue cinq moments historiques de la modernité, dont deux qu'il situe dans l'Antiquité : à Athènes au V<sup>ème</sup> siècle avant Jésus-Christ, la réforme de Cléthène crée la démocratie en s'opposant à la tradition autoritaire du familialisme politique (p. 136-149) ; à Rome à l'époque déjà évoquée de la République, où il considère – à partir de l'analyse d'Arendt – qu'on assiste à une laïcisation de l'autorité, même s'il note également le retour en force du principe familialiste à l'époque augustinienne (p. 150-160).

Le Moyen Age semble emboîter le pas à la tradition romaine. Selon Moreau de Bellaing (1990) : « l'autorité, c'est au fond, sous la féodalité, la marque de l'auteur, mais aussi ce qui augmente, ajoute, par la grâce de Dieu, à l'individu, au groupe, au personnage. Le pouvoir est l'exercice de la puissance (...) de Dieu déléguée, donnée à des hommes » (p. 10). Comme dans la société romaine, l'autorité est légitimée par une source transcendante, extérieure aux individus qui la figurent. Néanmoins ajoute-t-il, « l'articulation entre autorité et pouvoir reste floue. (...) Les deux mots (...) sont souvent utilisés comme synonymes » (p. 12, 13). On dit de l'autorité « qu'elle légitime le pouvoir, qu'elle est individuellement une sorte de grâce liée au commandement, que certains ont et d'autres pas » (p. 12). Vulbeau (2001) apporte pourtant un éclairage différent sur les modalités de constitution du pouvoir, dès cette époque et au-delà. Une étude attentive de l'histoire de la formation du pouvoir royal en France montre que les pouvoirs qui se pensent comme absolus sont en fait des constructions sociales, où la mise en place de l'autorité s'accompagne de manifestations d'autorisation : « nous voulons soutenir l'idée que le lien autorité-autorisation peut se lire, à condition qu'on le recherche, dans des circonstances et des époques variées » (p. 3). Les exemples cités sont « la (re)création du lien autorité royale/autorité divine sous les premiers Capétiens » par l'institution de la cérémonie du sacre, « l'appropriation de l'espace du royaume par Charles

IX » qui entreprend un véritable « tour de France de 1564 à 1566 » ; il y met en place un rituel d'entrée qui permet la recréation d'un lien social. Ceci aboutira plus tard à « la mise en scène de l'entrée de Louis XIV à Paris comme scène d'une figuration de l'absolutisme » (p. 3 à 8). L'auteur perce ainsi le mystère d'une autorité s'imposant non pas magiquement, mais selon un processus d'autorisation qui relève d'une figuration et d'une incarnation de l'autorité : « la mise en scène de ces apparitions relève d'une figuration, d'un jeu d'acteur en construction. En somme, l'incarnation conforte l'idée d'une autorité comme état de fait, comme « toujours déjà là ». La figuration traduit la démarche d'autorisation comme processus de prise d'autorité, comme processus de confortation d'une autorité en projet » (p. 8).

A un niveau intra subjectif, Mendel (2002) considère la pensée de Saint Augustin, figure marquante du Moyen Age (VI<sup>ème</sup> siècle après Jésus-Christ), comme le troisième moment historique de la modernité. On passe d'une autorité extérieure à l'individu imposée par la communauté à une autorité qui, en consacrant en quelque sorte l'existence du sujet, s'adresse plus directement à chaque âme : « l'autorité familialiste s'intériorise : sa puissance opère depuis l'intérieur de soi et non plus par l'action de la communauté ; la honte devient culpabilité » (p. 163).

## **I – 2. A la Renaissance, les débuts d'une remise en question de l'autorité légitimée par la transcendance**

Les prémices d'une mutation profonde se font jour aux débuts de la Renaissance. L'autorité légitimée par la transcendance cède progressivement la place à une autorité fondée sur le principe de rationalité, instrument du maintien du pouvoir légitime. Gauchet (2002) explique que l'on assiste vers 1500 au renversement de la religion en tant que mode de structuration des communautés humaines (p. XVI). Dans un ouvrage consacré à l'autorité énonciative (l'autorité d'un auteur ou d'un énoncé), Leclerc (1996) retrace la genèse de la mutation : « Autrefois principe majeur de légitimation des discours, elle (l'autorité) signifie aujourd'hui le mode d'existence des pouvoirs légitimes » (p. 7). Les origines de la remise en question de l'autorité trouvent leurs fondements avec l'invention de l'imprimerie (1455), l'essor du protestantisme et des libres penseurs, pour se poursuivre à la Révolution française. « Les années 1680-1720 » seraient le « point de basculement vers la modernité » (p. 139). « C'est le passage progressif d'une culture de l'autorité, dominée par les textes religieux et classiques, à une culture de la libre pensée et de la libre création, dominée par la littérature et les sciences » (p. 8). De même selon Lebrun (1997), « jusqu'à la naissance de la science



moderne, seule l'autorité de l'énonciateur était légitime, mais c'est désormais la cohérence des énoncés aptes à rendre compte d'un réel qui s'avère tenir lieu de légitimité » (p. 180). L'auteur (2001) affirme encore : « le procès Galilée<sup>5</sup> signe le crépuscule de la légitimité qu'autorisait la toute-puissance de Dieu, au profit de la légitimité nouvelle que permet la scientificité ; le début de la fin d'une légitimité fondée sur l'autorité de l'énonciateur au bénéfice d'une légitimité fondée sur l'autorité que donne la cohérence interne des énoncés » (p. 278). Les conséquences d'une telle mutation s'observent encore : « ce déplacement d'une autorité légitimée par la parole vers une autorité légitimée par la connaissance a progressivement envahi tout notre champ social et aujourd'hui, l'inflation des savoirs aidant, c'est à un ébranlement en profondeur de toute autorité que nous assistons » (p. 279).

Mendel (2002) tient un propos différent. Quatrième moment de la modernité, les Temps modernes sont une période qu'il définit comme « le combat contre la tradition et l'autorité – contre le familialisme psychosocial, le *genos*<sup>6</sup>. (...) Sur les ruines de l'autorité communautaire, une société patriarcale va se construire, avec la valorisation de l'image paternelle à tous les niveaux : transcendance, société, famille, psychisme » (p. 171), en phase avec le développement de la logique économique marchande puis du capitalisme.

### **I – 3. Les philosophes des Lumières ou l'autorité légitimée par les droits de l'homme et le contrat**

Le véritable changement politique qui refonde l'autorité moderne naît avec la Révolution française de 1789, dans le dessein « d'inculquer le désir de la liberté aux masses populaires » (Sennett, 1981, p. 62). Deux nouvelles références vont venir bouleverser nos définitions des fondements de l'autorité et du pouvoir : les droits de l'homme et le contrat.

#### I – 3.1. L'autorité n'émane plus d'une transcendance divine, mais du consentement des hommes

L'autorité n'apparaît plus comme l'émanation d'une transcendance divine mais comme la mise en œuvre des principes des droits de l'homme. Moreau de Bellaing (1990)

---

<sup>5</sup> En 1633.

<sup>6</sup> Selon Mendel (2002), le *genos* est la part « indestructible (...) constitué(e) chez tout enfant, de l'interaction entre les ressources anthropologiques et l'environnement humain » (p. 171). Plus loin, il le définit comme « cette antique défense sociale contre les archaïsmes et l'angoisse d'abandon » (p. 273).

précise : « l'autorité moderne est, dans le social quotidien aussi bien que dans le public, la marque de principes – ceux des droits de l'homme – à partir desquels se formulent les lois. (...) Elle n'est plus la marque de Dieu, des dieux, des ancêtres et des mythes » (p. 28). L'autorité en démocratie est ainsi renforcée par le contrat passé entre les responsables au pouvoir et le peuple. Plus encore, l'idée que l'autorité émane du consentement fonde la démocratie (Joffrin, 2000, p. 20). Le consentement du peuple est une condition de l'exercice de l'autorité légitime. Un changement de conception est bien à l'œuvre, que souligne Pena-Ruiz (1987) : « le modèle horizontal du contrat, qui implique égalité, se substitue au modèle vertical du commandement » (p. 10). De là naît l'idée que pour être légitime, toute autorité doit nécessairement être négociée avec les acteurs. Ainsi, Bourricaud (1969) tire des philosophes contractualistes les conclusions suivantes : « l'enseignement démocratique disqualifie les diverses formes de l'autorité traditionnelle tout autant que le commandement imposé par la violence. Elle constitue la prise de conscience de la société par elle-même ; ce qui nous était donné comme détermination objective, ou comme obligation sacrée, devient un système de relations par lequel nous nous engageons mutuellement » (p. 165). Il reprend les deux idées essentielles qu'ont développées ces philosophes : le concept de « contrat social » élaboré par Rousseau : « se mettre d'accord pour s'obliger sans se contraindre » (p. 373) ; la notion de « volonté générale » introduite par Kant : « les lois cessent de m'apparaître comme des entités transcendantes et, sans rien perdre de leur caractère obligatoire, se présentent comme l'expression d'une volonté qui s'impose au respect de l'individu empirique. Bref, ce qui est à la source de l'ordre politique, c'est la volonté générale » (p. 165).

Mais pour Revault d'Allonnes (2006), la position des Lumières qui prétend « se soumettre au tribunal de la raison » (p. 80) en rejetant le pré-jugé d'autorité laisse entière la question des sources de la légitimité de l'autorité moderne. Certes, avec le contrat, le fait que le droit de commander fasse l'objet d'un consentement de la part de ceux qui obéissent est introduite (p. 98). Mais loin de disparaître, l'autorité va chercher sa légitimité et sa pérennité dans l'avenir, plaçant au premier plan la question de la transmission (p. 108). La démocratie devient alors un exercice complexe : « l'expérience de la division et de l'exercice du conflit », son « institutionnalisation réglée » sont la source de la légitimité du vivre-ensemble (p. 128, 129). « La pluralisation des instances qui légitiment l'action » va obliger à réaliser des « compromis » (p. 129). Le projet démocratique s'augmente donc de la durée à condition que cette dimension prospective soit orientée vers l'avenir, qui devient la valeur de substitution au

passé dans la tradition romaine (p. 131). Les risques de la contrainte par la force n'en sont pas moins présents pour autant, « entre la reconnaissance et la servitude volontaire » (p. 105).

### I – 3.2. Echech des Lumières ?

Malgré ces avancées, les pratiques du pouvoir s'exercent au risque constant d'une dérive autoritaire. Si pour Mendel et Vogt (1973), la philosophie des Lumières permet de penser ensemble autoritaire et anti-autoritaire (p. 49, 50), la fondation de l'autorité par la démocratie reste fragile. Foucault (1975) fait remarquer que « les « Lumières » qui ont découvert les libertés ont aussi inventé les disciplines » (p. 224). Mendel (2002) approfondit l'analyse de ce qu'il nomme l'échech des Lumières (p. 174). Il estime que la rationalité instrumentale « nourrit un irrationalisme (qui continue d') alimente(r) l'autorité sous des aspects mystiques et archaïques » (p. 174). Pour lui, l'autorité confondue avec le pouvoir va se renforcer avec « l'idéologie conquérante de la bourgeoisie commerçante et financière » (p. 183) et l'essor du capitalisme. Ce n'est qu'avec la Première Guerre Mondiale que la représentation d'une raison aveugle, « qui exclut l'acte et sa base économique » (p. 184), arrime la science à l'économie et à l'industrie (p. 185), décline. Car cet événement tragique « a mis à mal deux croyances fondatrices des Temps modernes (...) celle d'un progrès humain continu (...) (et l'idée que) la culture occidentale incarnait la civilisation » (p. 173). La Deuxième Guerre Mondiale parachève le déclin de ces croyances, puisque selon Revault d'Allonnes (2006), « l'hypertrophie de la rationalité technique et instrumentale » et « les déploiements catastrophiques des systèmes totalitaires<sup>7</sup> » remettent en cause « le double fantasme du commencement absolu et de la « régénération » de l'homme nouveau » (p. 136) ; « l'illimitation qui dilatait l'avenir en donnant à l'homme non seulement le pouvoir de tout conquérir mais celui de se produire lui-même – de faire l'histoire et de faire histoire – s'est aujourd'hui retourné en désillusion, voire en effroi et en terreur » (p. 137). Herfray (2005) se demande ainsi si l'holocauste ne signe pas le tournant décisif de la mort de l'autorité au plan symbolique : « peut-être est-ce bien au cours de la Deuxième Guerre Mondiale (...) que se sont mis en place insidieusement deux éléments caractéristiques de notre culture présente. D'une part l'avènement d'un pouvoir implacable au service des plus forts, référé aux valeurs où l'efficacité et le rendement priment et où la peur commande la soumission. D'autre part, la mort de l'autorité comme expression de la parole d'un Autre qui est un relais de transmission

---

<sup>7</sup> Citons aussi le Stalinisme et dans une certaine mesure, le colonialisme.

de notre héritage culturel » (p. 73, 74). Comme le dit encore Revault d'Allonnes, « *le temps a cessé de promettre quelque chose* » (p. 138).

#### **I – 4. Avec la révolution industrielle et jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle, les progrès technologiques modifient-ils profondément les relations d'autorité ?**

Le bilan des Lumières apparaît donc mitigé. De nombreux travaux s'accordent à dire que la révolution industrielle du XIX<sup>ème</sup> et du début du XX<sup>ème</sup> siècle a profondément modifié les relations d'autorité. Des auteurs considèrent que des relations autoritaires se maintiennent, voire qu'elles se développent de manière plus coercitive encore ; d'autres, parfois les mêmes, pensent que la Révolution française a laissé des traces émancipatrices.

##### I – 4.1. Le capitalisme économique modifie les relations autoritaires par le contrôle de l'individu, sur fond de crise de l'autorité politique

Les idées révolutionnaires permettent au capitalisme économique de se développer à partir d'une fragilité de la légitimité de l'autorité politique. Ainsi pour Sennett (1981), la création du marché – élément du libéralisme économique qui conceptualise l'impossibilité d'une intervention humaine à des fins de régulation – est la traduction économique du discrédit des autorités, incapables de tenir leurs promesses de protection et d'aide (p. 65-68). Sennett évoque le taylorisme, mode d'organisation économique qui tente de rationaliser la production industrielle en accentuant les contrôles. Bloch, Marcuse ou encore Maffesoli considèrent que la société capitaliste est répressive par essence. Marcuse (1964) déclare que « la réalité technologique a envahi (l') espace privé et l'a restreint. L'individu est entièrement pris dans la production et la distribution de masse et la psychologie industrielle a depuis longtemps débordé l'usine » (p. 35). Selon Maffesoli (1976), « à la logique de l'exploitation succède la logique de la domination ». « Une société de contrôle se dessine » (p. 127), caractérisée par les processus de « rationalisation » et d' « individuation » » (p. 142, 144). L'équivalence, l'uniformisation, l'instrumentalisation de l'individu dominant (p. 156). Le contrôle disciplinaire (Foucault, 1975) ne remplace-t-il pas l'autorité ? C'est à cette époque que Weber (1947) élabore sa typologie de l'autorité. Il distingue l'autorité légale ou rationnelle-formelle (légitimée par le code légal), à la base de l'organisation bureaucratique ; l'autorité traditionnelle (légitimée par la tradition, le droit divin) et l'autorité charismatique,

qui s'appuie sur le style d'une personne indépendamment de son statut social ou légal (p. 353-358). Cette typologie influence les secteurs économique, politique et éducatif par contrecoup.

Pour Arendt (1972a), l'origine de la crise est politique (p. 121). Renvoyant dos à dos le libéralisme (qui voit dans l'autorité une régression de la liberté) et le conservatisme (qui prône un retour à l'ordre y compris violent), elle estime que « nous sommes en fait confrontés à une régression simultanée de la liberté et de l'autorité » (p. 133). Cette crise politique se double d'une atteinte psychologique aux personnes. Selon Sennett (1981) encore, l'autorité légitime se trouve détruite en même temps que se développe « le sentiment de honte que l'on éprouve à être plus faible qu'un autre et à dépendre de lui ». L'auteur cherche à comprendre « l'importance des dimensions sociales de ce lien, (...) (à travers) les forces dont on a fini par doter les figures d'autorité dominantes (paternalistes et autonomes), (cette) espèce de honte que leur puissance a fait naître chez ceux qui dépendent d'eux » (p. 65, 68, 70, 72, 73). Les auteurs s'inspirant du freudo-marxisme approfondissent ces analyses<sup>8</sup>. Mendel et Vogt (1973) soutiennent l'existence « d'une domination idéologique s'exerçant depuis les origines de l'humanité, liée aux rapports de reproduction humains, dont le fondement est la culpabilité et une peur d'abandon inconscientes et conscientes, et qui va donner sa force affective à l'idéologie dominante quelle qu'elle soit (sociale, religieuse, politique, etc.) » (p. 20). Le « concept de phénomène-autorité de base » ainsi qu'ils le nomment, majore, pérennise et exploite « cette culpabilité et cette peur d'abandon, d'abord par les adultes vis-à-vis des enfants, puis par les possesseurs du pouvoir social (...) sur la majorité des adultes. Le pouvoir des dominants devient ainsi masqué » (p. 30). Le phénomène-autorité n'est plus limité au domaine politique. Il renvoie à l'intimité des sujets et au terrain éducatif, vecteur de la perpétuation des relations autoritaires (Lobrot, 1973, p. 9, 128, 170, 171).

#### I – 4.2. A à la fin du XIX<sup>ème</sup> et au début du XX<sup>ème</sup> siècle, les relations à l'autorité se modifient, des contre-pouvoirs émergent

D'autres auteurs, parfois les mêmes, relèvent que le modèle d'autorité traditionnel est contesté par d'autres pouvoirs légitimes, à commencer par les personnes exploitées elles-

---

<sup>8</sup> Selon Mendel et Vogt (1973), l'autorité dans ses rapports avec les pouvoirs n'a pu être conceptualisée qu'au XX<sup>ème</sup> siècle, grâce notamment à Freud et à Reich (p. 6). Lobrot (1973) pense de même, citant Reich et Marcuse : « les premiers penseurs qui se soient attaqués au principe d'autorité lui-même se situent au confluent du marxisme et du freudisme, plus près d'ailleurs de ce dernier » (p. 9).

mêmes, souvent réunies en organisations politiques, syndicales, coopératives et associations (loi 1901) à la fin du XIX<sup>ème</sup> et au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Selon Gloton (1974), « la grande caractéristique du monde moderne, c'est la montée, en face du pouvoir établi reposant sur l'autorité traditionnelle, d'autres pouvoirs de fait, organisés et qui acquièrent peu à peu leur légitimité, avec lesquels l'autorité doit compter » (p. 78), et l'auteur ajoute : « la révolution industrielle et scientifique a emporté à jamais les modes de relation traditionnels (en favorisant notamment) une promotion de la personne qui va contre le principe d'autorité » (p. 77). Mendel et Vogt (1973) constatent également que « les transformations extraordinaires survenues au niveau des forces productives » ont questionné l'idéologie bourgeoise dominante (p. 15), révélant « l'exploitation économique (...) et la prise de conscience des effets de l'autorité » (p. 32). Ces auteurs utilisent le mot « pouvoir » dans un sens positif, le terme « autorité » restant associé au statut ou qualifié péjorativement.

L'idée de contrat chère à Rousseau n'a pas disparu. Elle s'exprime à cette époque, notamment dans la théorie solidariste issue de l'Eglise catholique, qui influence l'évolution des conceptions de l'autorité dans le social. Pour Moreau de Bellaing (1990) qui s'y réfère, le contrat dans le rapport d'autorité permet la distinction avec le pouvoir (p. 14, 17) : « on est loin de l'autorité-pouvoir, c'est-à-dire de l'autorité liée à la contrainte, chère (...) aussi bien au despotisme qu'à l'esclavagisme, au féodalisme, au capitalisme ou au totalitarisme. (...) L'association d'égaux donne sa nouvelle dimension au politique » (p. 46). Mendel (1971) montre que les enfants ont bénéficié de cette modification des relations d'autorité : « un des phénomènes nouveaux et parmi les plus importants qui soient apparus à notre époque est que les effets de la révolution technologique agissent, quant à l'affaiblissement du conditionnement des enfants à l'autorité, et sur les adultes dans leur relation aux enfants, et directement sur les enfants » (p. 102). Ainsi, ce n'est pas un hasard si se développent en Europe les mouvements de l'Education nouvelle, de jeunesse et d'éducation populaire.

## **I – 5. De l'après seconde guerre mondiale à aujourd'hui : crise de l'autorité ou modifications profondes des relations d'autorité ?**

### I – 5.1. Dès 1945, une remise en question de l'autoritarisme

Si Mendel (2002) fait débiter le cinquième moment de la modernité de son histoire de l'autorité avec la première guerre mondiale, la plupart des auteurs partent de la fin de la

seconde. G. Ferry (1987) analyse le phénomène qui débute à partir de 1945 comme « le procès de l'autoritarisme » : « les changements qui apparaissent dès ce moment (...) ne cesseront pas de s'amplifier (...). Cette crise de l'autorité est le thème majeur et récurrent des publications, des colloques, des films, des projets de réforme tout au long des années 60 » (p. 62). De même pour Joffrin (2000), « la crise de l'autorité vient de l'excès d'autorité » (p. 70). La remise en cause de l'autoritarisme se manifeste en premier lieu à travers la critique du modèle patriarcal familial : « il faut attendre la deuxième moitié du vingtième siècle dans les pays industriels pour que ce principe (celui de l'autorité parentale forte et indiscutable, autorité-héritée) soit remis en cause » (Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs [L'école des parents], 2000, p. 45). Cette contestation forte touche également l'Amérique du Nord à partir des années cinquante (Collerette, 1991, p. 143).

### I – 5.2. La révolution culturelle de 1968 : la fin de l'autorité traditionnelle, patriarcale

Le nombre sans précédent d'ouvrages parus sur le thème de l'autorité en France vers 1968 est le signe d'une véritable « révolution culturelle » (Mendel, 1971, p. 8 ; G. Ferry, 1987, p. 62). Des auteurs issus de toutes les disciplines des Sciences humaines insistent sur la remise en question de ce qu'ils nomment « l'autorité traditionnelle », contestée sous toutes ses formes (Mucchielli, 1976, p. 4) et dans toutes ses expressions (Rémond, 1998, p. 14). Aucune des activités humaines (politique, famille, école, armée<sup>9</sup>, entreprise...) n'est épargnée.

#### ***I – 5.2.1. Une rupture du consensus social qui régissait les relations des individus aux institutions***

Le fait dominant est la rupture globale du consensus social quant à l'exercice de l'autorité, qui régissait jusqu'alors les relations des individus aux institutions de base de la société. Mendel (1971) l'expose clairement : il y a « disparition progressive de tout consensus social, c'est-à-dire de cet accord implicite sur un certain nombre de valeurs et de croyances, qui faisait du corps social un ensemble vivant et qui réglait les rapports de l'individu et de la société » (p. 8). Il s'agit bien selon Tesson (2000) d'une crise des institutions sociales dans

---

<sup>9</sup> Mucchielli (1976) compare des règlements de l'armée datant de 1937, 1966 et 1975-80. Une évolution sensible de la définition de la discipline et de l'exercice de l'autorité apparaît, au cours des années 1960-70 (p. 25-27, 42, 43). La discipline devient fonctionnelle et non plus seulement formelle, l'adhésion devient affective-intellectuelle-groupale, l'initiative croît. C'est le texte de 1966 qui marque le plus cette évolution.

leur fonction d'espaces de socialisation : « la crise de l'autorité procède de l'affaiblissement des cadres dans lesquels les individus inscrivaient leur expérience de la vie sociale, ou plus précisément de la vie en communauté » (p. 285). Gloton (1974) précise que « ce sont les institutions de base, (...) la famille, l'école, l'Eglise » qui sont en crise. « Et ce qui est contesté, ce sont les types de relations entretenues (...) dont la forme intangible apparaît comme la condition même de leur existence » (p. 10). Selon Houssaye (1996), ce sont non seulement les fonctions qui sont affectées, mais aussi les formes institutionnelles (p. 24). Pour Gauchet (2002), la contestation des relations d'autorité s'explique « par l'évanouissement de ce qui subsistait de structuration religieuse des rapports sociaux » (p. 344), concomitante au passage du « droit de Dieu » au droit de l'homme (p. XVI). De même pour de Munck et Verhoeven (1997), « la modernité est l'âge de l'incertitude sur le fondement et le contenu de la loi. L'invariant moderne, c'est donc l'impossibilité de recourir à une extériorité transcendante pour fonder l'ordre social » (p. 14). Si 1968 signe une rupture avec ces modalités de structuration des rapports sociaux, c'est bien à la Renaissance que cette évolution vers ce que la plupart des auteurs nomment la « société moderne » a commencée.

### *I – 5.2.2. Un déclin de l'autorité personnelle*

Selon Caplow (1995), cette contestation affecte l'autorité personnelle, dont le déclin entraîne un affaiblissement du contrôle social interne, remplacé par une autorité collective de type bureaucratique. Il attire notre attention sur l'aspect illusoire d'une liberté qui serait de plus en plus soumise à la bureaucratie : « l'autorité personnelle qui régulaient les innombrables petits segments de la société a pratiquement disparu, laissant les individus de plus en plus seuls face aux collectivités de masse. Ils n'ont plus à se soumettre à des personnes proches et peuvent ainsi profiter d'un éventail de choix inédits dans de multiples sphères de la vie, mais cette liberté apparente masque une soumission croissante aux bureaucraties, bien moins sensibles à l'individu que ne l'étaient les anciens détenteurs de l'autorité » (p. 164).



## I – 5.3. Des années soixante-dix à aujourd’hui : une transformation du rapport à l’individu et à la norme

### *I – 5.3.1. La valeur « individu »*

Les conséquences profondes des bouleversements de 1968 – date avant tout symbolique – sont visibles dans les mentalités des années soixante-dix à aujourd’hui. Nombreux<sup>10</sup> sont les sociologues (Ehrenberg, 1995, 1998 ; de Singly, 2003 ; Dubet, 2002), historiens (Rémond, 2001) philosophes (Gauchet, 2002 ; Benassayag, 2004 ; Renaut, 2004), psychanalystes (Lebrun, 1997, 2001 ; Lévine, 2004 ; Marcelli, 2003), spécialistes de l’éducation (Jeffrey, 2002 ; Guillot, 2006) qui s’accordent à considérer qu’à partir des années soixante-dix, nos sociétés occidentales ont érigé l’individu en valeur souveraine. La société traditionnelle, où les institutions généraient des pratiques sociales normées qui contraignaient l’individu, a laissé la place à une société d’ « individus individualisés » (de Singly), « détaché(s)-en-société, aussi parfaitement appartenant(s) que pleinement indépendant(s) » (Gauchet, p. 343). Les valeurs et les identités se sont déplacées du collectif à l’individu (Gauchet, p. VII), « la norme collective passe de l’extérieur à l’intérieur du sujet » (Marcelli, p. 216). La société moderne autorise l’individu aujourd’hui désaffilié (Castel, 2003), désymbolisé (Théry, 1993 ; Lebrun, 1997), désappartenant (Lévine, 2004), à choisir ses appartenances, voire à s’en exonérer au bénéfice de sa liberté, de son autonomie, de l’accomplissement de ses désirs immédiats (Jeffrey, 2002).

Les grandes idéologies collectives ne résistent pas à la montée de cette revendication, ni à la complexité croissante des situations sociales qu’elle crée en partie. Ainsi, la différence fondamentale entre cette nouvelle période et la précédente est l’absence de perspectives idéologiques de transformation de la société. Ceci n’exclut pas que l’individu ait renoncé à lutter, mais cette lutte naît de situations particulières et affecte prioritairement la sphère privée (exemple de la famille<sup>11</sup>). C’est à partir de préoccupations portées par un individu seul ou par un petit groupe de personnes rassemblées en fonction d’intérêts spécifiques qu’une contestation s’élabore. L’individu recherche davantage une place pour lui-même et ses

---

<sup>10</sup> Etablir une liste complète des ouvrages consacrés à ce thème et des problématiques qu’ils posent, dans l’ensemble des disciplines des sciences humaines, relève d’une recherche en soi. Nous nous contentons de faire référence à nos lectures.

<sup>11</sup> Chapitre I – 5.3.4.

proches. Les questions plus globales (chômage, injustices sociales ou dans l'entreprise, rapport au droit) ne l'intéressent qu'à partir du moment où il est concerné personnellement.

Si l'interpellation de l'autorité instituée prend parfois un caractère massif (exemple de l'institution judiciaire<sup>12</sup>), les conflits d'autorité entre personnes ne sont pas absents. Ils ont au contraire tendance à s'intensifier, chacun revendiquant une autonomie pour soi. Avec la disparition des figures traditionnelles d'autorité, des modalités nouvelles de soumission apparaissent, dont nous entrevoyons les conséquences intrapsychiques. Ehrenberg (1995) souligne ainsi que « l'autonomie devient une contrainte de masse pour se repérer et agir dans une société morcelée, elle exige de l'individualité, mais elle la fragilise » (p. 245). Marcelli (2003) considère que « chaque individu a à s'affronter avec la part inconsciente de lui-même, dans un conflit de soi à soi, entièrement individualisé » dont la psychanalyse témoigne (p. 217). Mendel (2002) estime que la période contemporaine se caractérise par une régression vers l'archaïsme. « L'autorité intérieure va maintenant tenir le moi sous son emprise » (p. 197), oubliant que la subjectivité est aussi dépendante des rapports sociaux. Ces formes plus insidieuses car moins visibles d'exercice de l'autorité trouvent leur traduction dans le néo-management contemporain. Reprenant la contribution de Vacquin (1999) au *Monde des Débats* et Le Goff (1999), Mendel pointe la contradiction de cette autorité, où le salarié doit donner à l'entreprise le meilleur de lui-même sans remettre en cause les rapports de pouvoir hiérarchique. Plus encore, le subordonné engage la totalité de son psychisme « jusqu'aux zones les plus profondes de l'inconscient archaïque » (p. 220), alors que plane la menace du licenciement jouant du sentiment abandonnique. Ce paradoxe internalise la contrainte au plus intime du sujet : « on atteint le fin du fin : l'auto-autorité au service de la compétitivité de soi » (Vacquin, 1999, p. 16). C'est donc le contenu même de l'autorité qui change, sortant du modèle patriarcal œdipien pour s'approcher de celui archaïque du père préhistorique<sup>13</sup>. Sorte de contrôle continu de soi sur soi, l'autorité est constante, diffuse, intériorisée. Elle produit chez l'individu de nouvelles pathologies psychosociales comme l'anxiété, les troubles psychosomatiques, la dépression (Ehrenberg, 1998) ou encore le harcèlement moral (Hirigoyen, 1998, 2001). Mendel explique enfin : « le sujet (...) est contraint (...) d'intérioriser les normes de l'entreprise « aux limites toujours déplacées ». Pire encore : jouant à plein le jeu de ces forces archaïques, il lui faut humilier, écraser, « tuer » en lui

---

<sup>12</sup> Chapitre I – 5.3.3.

<sup>13</sup> Chapitre VI – 2.

l'ancienne figure protectrice du père. En définitive, dans l'architecture interne de son moi, le sujet attaque la partie la plus mature de sa personnalité » (p. 231). L'individu moderne est de plus en plus seul face à son angoisse d'abandon (p. 271). En libérant l'individu de certaines contraintes en même temps qu'elle lui en assigne d'autres peut-être plus fortes encore, la montée de l'individualisme pose des problèmes inédits en terme de lien social, comme l'atteste l'évolution du rapport à la norme : sur quelles bases et comment fait-on société ?

### ***I – 5.3.2. De la norme auto fondée à la norme négociée : l'autorité à la recherche d'une nouvelle légitimation sociale***

Dans les grandes institutions de nos sociétés en perte de vitesse, les normes collectives sont fragilisées. La montée de la valeur « individu » crée une forte revendication d'autonomie personnelle qui s'exprime en symétrie, soit par le refus de toute contrainte entravant le libre choix de l'individu donc de toute règle émanant des institutions, soit par une tendance de l'individu à s'ériger en poseur de normes. C'est ce qu'énonce Rémond (2001) : « l'esprit de 1968 c'est le refus de l'institution et de la règle, de toute règle imposée. On n'accepte que la règle que l'on se fixe à soi-même, individuellement, (...) les autorités sont disqualifiées en chaîne, à tous les niveaux » (p. 20). Ce n'est donc pas l'absence de norme qui fait problème mais au contraire leur pluralité, chaque individu avançant les siennes. Nous assistons selon la formule de Legendre (1990), à l'émergence d'un « libre service normatif » (p. 17). Dans ce sens, Lebrun (2001) constate la disparition de la norme transcendante (nommée « point fixe exogène ») pour attirer lui aussi notre attention sur le risque d'une auto-fondation de la norme : « à une norme transcendante à laquelle nous pouvions spontanément nous référer – que ce soit pour l'accepter ou pour la contester et la transgresser –, qui permettait à la société de se représenter une, s'est substitué le vœu de trouver une norme qui ne se réfère qu'à elle-même » (p. 14). L'absence d'extériorité rend la légitimité du repère inaccessible (p. 16), alors même que la norme est de toute façon produite.

Ainsi, ce qui dans les institutions allait de soi nécessite maintenant explication voire négociation, pour qu'il y ait adhésion. Loin de disparaître du social, la relation d'autorité se complexifie. « On assiste plutôt, depuis une quarantaine d'années, à l'émergence de nouvelles formes d'autorité, fondées sur une régulation plus souple et surtout sur la négociation entre les individus. (...) La médiation, la compréhension et la négociation constituent désormais les maîtres mots » (Ruano-Borbalan, 2001, p. 24). Le « pouvoir légitime, l'autorité liée au statut

ou à la fonction » (p. 22) est en cause, que les détenteurs n'arrivent plus à incarner. Le rapport à la norme devient incertain alors que sa « fabrique sociale » se transforme profondément. Les nouvelles conditions de production des normes et de légitimation de l'autorité sont l'objet des travaux des sociologues de la « régulation sociale » (Reynaud, 1991 ; de Munck & Verhoeven, 1997 ; de Munck, 2000, 2003). De Munck (2000) présente les deux thèses du modèle rationnel-négocié de la régulation autonome. « Première thèse : notre paradigme conceptuel de l'autorité doit être reformulé ». Le modèle Durkheimien « de conformisme moral et d'intériorisation de la loi »<sup>14</sup> est insuffisant (p. 26). Le problème de l'autorité se pose plutôt en terme de régulation sociale. Deuxième thèse : nos sociétés sont en train de changer de modèle d'autorité : elles basculent de « la régulation de contrôle » – modèle rationnel-formel conceptualisé par Weber qui « a perdu la base scientifique qui asseyait sa légitimité » (p. 32) – à celui de « la régulation autonome » (p. 22). De Munck (2003) précise encore en quoi cette autorité rationnelle-formelle (qu'il nomme aussi « conventionnelle ») se révèle aujourd'hui inadaptée : « c'est son incapacité à tenir compte de la singularité des situations et des difficultés d'exécution. L'autorité conventionnelle apparaît comme une autorité trop généralisante et trop rigide » (p. 130). Le nouveau modèle de production des normes sociales définit donc la norme non pas *ex-ante* mais au cours de l'action, car « l'autorité ne doit jamais être pensée comme un pur rapport de verticalité » (de Munck, 2000, p. 27)<sup>15</sup>.

La question essentielle devient celle des procédures de maintien ou de révisabilité, donc de légitimation de la norme face à des situations nouvelles. Quatre caractéristiques sont alors déterminantes : l'horizontalisation du contrôle social, la collaboration avec les pairs, la discussion et l'exigence de sens (de Munck, 2003, p. 135). Pour analyser ces processus de régulation sociale, l'auteur s'appuie sur le paradigme de la « double régulation » (Reynaud, 1991). Il s'agit d'admettre qu'à côté de la norme légale, officielle, existe une norme informelle – produit d'un compromis entre la norme officielle et ce que les acteurs réalisent effectivement – qui passe à la fois par des processus de régulation autonome et de régulation de contrôle (p. 230). Cette double régulation « se présente chaque fois qu'un individu ou un groupe a la capacité d'intervenir dans le fonctionnement, l'organisation, l'activité d'un autre groupe. Elle est donc une caractéristique universelle de la structure de la relation d'autorité en

---

<sup>14</sup> Nous approfondirons la pensée de Durkheim sur la socialisation éducative, au chapitre II – 1.3.2.

<sup>15</sup> Des travaux anglo-saxons vont aussi dans ce sens : « désormais, l'autorité n'est plus issue des caprices divins, mais de normes que se donne une organisation et sur lesquelles les humains peuvent agir » (Collerette, 1991, p. 35).

tant que telle » (de Munck, 2000, p. 28, 29). La relation d'autorité s'exerce donc aujourd'hui selon des modalités paradoxales. A la fois divisée et composée, elle allie autonomie et contrôle, détachement et influence. S'agissant du contrôle, de Munck et Verhoeven (1997) précisent qu'il « prend désormais la forme privilégiée du cadrage cognitif et symbolique de l'action autonome ». Il va s'agir de « déterminer les limites du négociable » (p. 33). Dans ce modèle de production des normes, le savoir des acteurs devient l'un des éléments du processus de régulation (de Munck, 2000, p. 27, 32 ; Ruano-Borbalan, 2001, p. 27). En outre, c'est le contexte situationnel de production de la norme qui lui donne son sens (de Munck & Verhoeven, p. 272). La façon dont la relation d'autorité s'exerce est toujours déterminée par les acteurs et la situation particulière dans laquelle ils se trouvent.

Bien que séduisant, le modèle rationnel-négocié suscite trois types de critiques. Premièrement, de l'aveu même de de Munck et Verhoeven (1997), les formes de contrôle ne sont pas toujours visibles (p. 34). Seconde critique, dans un système où les statuts des acteurs sont fragilisés, où règne parfois une compétition génératrice de logique individualiste, la stabilité et la sécurité émotionnelle des partenaires devient une question permanente (p. 35)<sup>16</sup>. En outre, la question de l'égalité des partenaires quant à leur capacité à entrer en interaction, en négociation, fait problème (p. 36), rejoignant la question de l'autorité de la parole soulevée par Breton (2000). Cet auteur constate que dans notre démocratie, un « déficit d'apprentissage de la parole muselle l'individu » et qu' « une réflexion sur les normes du point de vue du convaincre » devient nécessaire pour fonder « l'autorité de la parole » (p. 108, 109). Au final et c'est la troisième critique, le modèle rationnel-négocié n'est-il qu'un aménagement au service d'une idéologie néo-libérale ? Reynaud (1991) lui-même s'interroge sur l'utilité critique de sa sociologie par rapport à l'ordre existant (p. 238).

### ***I – 5.3.3. Première illustration : l'institution judiciaire gagnée par le juridisme***

Le recours de plus en plus fréquent au droit pour arbitrer des conflits privés est l'un des faits significatifs de la perte de confiance des individus dans les détenteurs d'autorité statutaire. Il est pour Tesson (2000) l'expression d'une crise majeure, révélant une défaillance des relais d'autorité dans les institutions sociales et dans la sphère privée, « une incapacité de la société à s'instituer » (p. 156, 157). Prairat (2001) constate cette « montée (...) du juridisme

---

<sup>16</sup> Comme nous l'avons vu avec les conséquences intrapsychiques des modes de soumission induits par le néo-management.

dans nos démocraties » (p. 189), signe d'un déficit de légitimité de l'autorité statutaire : « les normes juridiques sont d'autant plus prégnantes que les formes instituées d'autorité (*potestas*) ne sont plus reconnues » (p. 191). Pech (2002) note encore que « les relations sociales sont de moins en moins organisées par l'assignation des places constituées, par une hiérarchie héritée, par un ethos implicite partagé ou par des figures d'autorité, et de plus en plus à travers le modèle électif du contrat et par le biais de règles de coexistence neutres », avec pour conséquence « une nette inflation de la production juridique » (p. 125).

Ce constat recèle en même temps un énorme paradoxe : alors que les individus ne feraient plus confiance à l'autorité de la loi comme fondement de la communauté politique, ils ont massivement recours à l'autorité des juges qui s'appuie sur cette loi, comme si finalement le droit était en capacité d'assurer une meilleure prise en compte de la liberté et de l'égalité de chaque citoyen : « le passage à une conception de la démocratie reposant de plus en plus sur les « droits de l'individu » au détriment de la « volonté générale » donne à la justice et au juge, une puissance de plus en plus grande dans la limitation de la loi et dans la définition du droit » (Tesson, 2000, p. 128). Doit-on alors considérer avec Joffrin (2000) que le recours au droit est un progrès de la démocratie (p. 129) ? Le droit doit-il primer sur le politique (p. 131, 138) ? Sur quels fondements et comment la société contemporaine s'institue-t-elle ?

#### ***I – 5.3.4. Seconde illustration : la relation d'autorité parents/enfants en question***

Dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, la dénonciation progressive des méfaits d'une éducation autoritaire affecte la relation d'autorité entre parents et enfants. Nous avons regroupé en sept points les différents constats effectués.

Vacance de la responsabilité éducative des adultes. Après 1968, Arendt (1972b) mettait en garde contre les risques d'une vacance de responsabilité des adultes envers les enfants, du fait d'une autorité inexistante : « l'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants » (p. 244). Dans les années deux mille, ce discours prend la forme de la démission de la responsabilité éducative des adultes, qui serait une conséquence de « l'ambiance du refus de l'autorité qui traverse toute la société » (Verbunt, 1998, p. 95). Dans une « société adolescentique », de nombreux adultes sont en difficulté dès qu'il s'agit de soutenir les conflits avec des enfants et des adolescents qui ne cessent de les

solliciter (Guillot, 2006, p. 78-85). En préambule à un ouvrage destiné aux parents et aux éducateurs, Meirieu (2002) met en scène dans un dialogue fictif deux discours révélateurs du désarroi actuel devant l'autorité, entre désir et loi (p. 19-31). Ainsi de nos jours, il arrive que l'explication et la compréhension du jeune prennent le pas sur les décisions que l'adulte pourrait prendre, décisions discutées du fait de l'incertitude normative. En conséquence, Guérin (2001) constate une impuissance des adultes exerçant un rôle d'autorité et une difficulté à l'affirmer. Distinguant fonction, statut et rôle, elle affirme aujourd'hui la prépondérance du dernier terme, qui sollicite à l'excès « l'autorité personnelle », ce dont « de nombreux adultes (...) sont démunis » (p. 7, 12-19). Cette vacance de responsabilité éducative des adultes a sur les jeunes des conséquences désastreuses. Fize (1998) considère qu'ils subissent une véritable violence symbolique dans leur processus de socialisation (p. 26, 27) : « aujourd'hui, les adolescents n'en peuvent plus de ces démissions de responsabilités, de ces abandons de prérogatives, de ce retrait des adultes de leur vie » (p. 23). Il convient « donc moins de s'interroger sur l'*existence* des interdits (...) que sur leur *contenu*, et donc leur *sens* » (Fize, 2004, p. 11). Pour Obin (2001), ce refus ou cette impossibilité des adultes d'assumer l'autorité est l'une des causes de la violence des jeunes (p. 39), qui tentent en vain de se fixer leurs propres limites. Dans un texte récent, Meirieu (2005b) fait l'hypothèse que les adolescents risquent de s'assujettir volontairement à des formes d'autorité exerçant une emprise bien plus aliénante que l'autorité défaillante ou refusée. Des spécialistes de l'adolescence expliquent que le refus permanent de nombreux adultes de toute situation conflictuelle – de peur de ne plus être aimés – laisse le jeune face à l'angoisse d'abandon (ne pas être vu, être ignoré) ou à l'angoisse de fusion (être trop dépendant des autres qui s'immiscent dans sa vie). Dans le premier cas, l'autorité des jeunes s'exerce « par défaut », les supposant d'emblée suffisamment auteurs d'eux-mêmes pour tout leur donner sans qu'ils aient à formuler la moindre demande. Dans le second cas, les adultes considèrent que l'autorité des jeunes est « déficitaire » : ils donnent la parole aux jeunes tout en leur disant ce qu'ils ont à faire (Vulbeau & Pain, 2003). En conséquence, le problème que les adultes connaissent avec les jeunes s'agissant de l'autorité semble avant tout un problème d'adultes manquant de crédibilité, insuffisamment consistants pour être contenant (Jeammet, 2004).

Atteinte à la fonction paternelle. Les évolutions du droit de la famille à partir des années soixante-dix sont emblématiques de la fin de l'autorité patriarcale. C'est en effet par la loi du 4 juin 1970 que le terme de puissance paternelle est remplacé par celui d'autorité parentale, partagée à part égale entre le père et la mère (Raymond, 2003, p. 25). Les textes qui

suiront – en particulier la loi n°2002-305 du 4 mars 2002 – préciseront la notion, en cherchant un équilibre entre d'une part les droits et l'intérêt de l'enfant<sup>17</sup>, d'autre part les prérogatives et les obligations relevant de la nécessaire autorité des parents (Raymond, p. 26-30 ; Bouyx & Vogelweith, 2003). Alors que l'autorité était centrée sur le père, elle est désormais centrée sur l'enfant considéré comme personne : la fonction protectrice de l'autorité passe au premier plan, ainsi que le stipule l'article 371-2. du Code civil (« l'autorité appartient aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité ») et la carence dans l'exercice de cette fonction peut être une cause du retrait de l'autorité parentale (article 378-1). De même, le texte indique que l'enfant participe aux décisions relatives à sa vie (« les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité »), ce qui pose aux parents des problèmes inédits en terme d'exercice de leur autorité (Marcelli, 2003, p. 22, 76-79).

Le constat précurseur d'Ardoino (1969) exprime cette idée : « la figure paternelle, nécessairement contestée, par les nécessités même de la dialectique éducative, va l'être, doublement en quelque sorte, dans la mesure où elle tend de plus en plus dans le monde contemporain à se faire évanescence, inconsistante et impalpable. Son absence et sa dilution constituant tout autant des obstacles à la maturation éducative que ses manifestations hypertrophiées » (p. 391, 392). Lebrun (1997) attribue ce déclin au discours technoscientifique porté par le social qui, en faisant adhérer l'individu à « un monde sans limite », l'autorise à s'affranchir des « lois de la parole qui nous spécifient comme humains » (p. 23 ; voir aussi p. 194, 195). Ce désaveu de la fonction paternelle par le social (p. 140) contribue à l'émergence de nouvelles pathologies chez l'enfant autour de la problématique de la défense contre la castration (p. 195). Lebrun (2001) précise encore qu'il faut distinguer le déclin du patriarcat qui atteint la « légitimité de l'exercice réel de la fonction paternelle dans la famille », de la fonction paternelle elle-même (p. 18-22). De même, Legendre (1990) parle de confusion entre le concept du Père et le principe du patriarcat, qui font croire en la possibilité « de s'affranchir de la contrainte mythique (...) de la logique du Tiers fondateur » (p. 17). Alors qu'elle relève de la symbolique sociale, « de la loi et de la limite », la fonction paternelle se serait en quelque sorte privatisée (p. 188).

Confusion des places. Legendre (1990) en tire des conséquences sur l'érosion de la différence des places et la délégitimation de l'autorité : « la disparition de la place

---

<sup>17</sup> Notion à questionner (Marcelli, 2003, p. 114, 115).



d'extériorité légitimée de par la transcendance (...) laisse comme spontanément croire qu'il est possible de nous débarrasser de toute différence de places. (...) Mais, faute de ce discernement, (...) c'est la légitimité d'occuper une quelconque place différente qui est invalidée, ceci entraînant à la génération suivante l'érosion du processus par lequel se transmet le consentement à l'existence de la différence des places. (...) Ceci ne peut alors avoir d'autre effet qu'un emballement où la légitimité d'occuper une place différente – en fait, l'autorité – est de plus en plus mise à mal » (p. 17). Pour Lebrun (2001) également, « la manière même dont, discours de la science, démocratie et capitalisme sont structurellement organisés » aboutit la non-reconnaissance de la dissymétrie des places de l'adulte et de l'enfant (p. 52, 18). S'instaure ce que Verbunt (1998) nomme une confusion des rôles, avec pour conséquence une impossibilité pour les adultes et les jeunes de se rejoindre (p. 70). A moins qu'ils ne se rencontrent que dans la confusion des générations<sup>18</sup>.

Problème de la limite. Legendre (1990) précise encore en quoi la confusion des places altère le rapport de l'enfant à la limite : « le papa d'aujourd'hui ne se sent plus reconnu à cette place de poseur de limite. (...) Ceci ne sera évidemment pas sans conséquences sur la façon dont cet enfant « sans père » assumera à son tour son rapport à la limite. (...) il aura beaucoup de difficultés à être remis à sa place, autrement dit à quitter ce statut de l'enfant-roi, et cela d'autant plus que cette position trouvera écho dans le vœu d'autonomie que véhicule le social » (p. 22). L'expérience du « non » portée par le langage, inscrite dans le social n'est plus possible (p. 63, 284, 285). « L'autorité, celle qui se tient de la parole, de la différence des places » est dévalorisée, suspectée par le discours de la science, délégitimée. En même temps et là est le paradoxe, cette position doit être soutenue (p. 281, 282). Cette analyse est en tout point celle de Lebrun (1997). Marcelli (2003) tient un discours proche. Il nomme « instance assertive » ou « assertivité » cette manifestation de l'individualisme qui consiste à « exprimer sans retenue ni limites son potentiel développemental, son individualité, dans un environnement totalement dévoué à cette expressivité » (p. 225). De nombreux parents ne semblent plus disposés à créer les conditions permettant à l'enfant de faire l'expérience d'une limite, préférant la satisfaction immédiate au risque d'un désamour temporaire. Le « non » n'est plus énonçable. Le lien d'autorité est esquivé, la constitution du surmoi retardée (p. 228)

---

<sup>18</sup> Analysant l'émission télévisée *Loft Story*, Selz (2003) souligne : « ces images montrées à l'écran incitent à la confusion des générations : parents et enfants regardent ensemble ces jeunes vivre dans le loft. N'est-on pas en présence d'une scène primitive inversée ? Ce ne sont plus les enfants qui s'interrogent et qui pourraient être tentés d'aller regarder par le trou de la serrure de la chambre des parents. Ce sont ces derniers qui assistent en direct aux ébats sexuels de leurs enfants » (p. 26).

et l'autre est nié : « alors que l'interdit situe toujours le sujet dans un lien, précisément dans un « inter-dit », et que le surmoi est toujours la traduction interne de ce lien social, l'affirmation assertive s'inscrit, elle, dans une négation de la place de l'autre » (p. 228, 229). Les conséquences d'un tel escamotage du lien d'autorité s'observent dans la structuration psychique du jeune enfant : toute situation conflictuelle est projetée sur le monde externe vécu comme une entrave à l'expression des désirs individuels (p. 229). C'est l'avènement de l'autorité de l'infantile, où même le souci de protéger l'enfant contre des expériences dangereuses pour lui-même peut être évacué. Quant aux adolescents, traversant une période où ressurgissent des problématiques œdipiennes, ils sont confrontés à des non-réponses paradoxales : des interdits familiaux traditionnellement transmis disparaissent et le discours social ambiant ne reconnaît que le plus fort, disqualifiant la frustration et exposant ostensiblement les aspects les plus spectaculaires de la sexualité (p. 48).

Ainsi, la fonction première de l'autorité consiste bien selon Guillou (1999) à donner des repères, à poser des limites à l'enfant : « les règles posées sont plus rassurantes si elles font la preuve de leur solidité. (...) L'absence de limites est toujours une source d'angoisse (...) expose l'enfant à une illusion dangereuse : celle de sa toute-puissance » (p. 14-16). De même selon Jeffrey (2002), « le désir pour la liberté, pour la réflexion doit être éduqué, soutenu, encouragé. Cela signifie que pour l'enfant, tout n'est pas possible, tout n'est pas permis, tout n'est pas autorisé. Grandir, c'est accepter les limites que nous donnent nos parents, puis celles des enseignants. (...) Un jeune qui n'est pas confronté à une autorité morale consistante, c'est-à-dire à des repères et des contraintes claires, n'a aucune raison de mettre de côté ses pulsions, son narcissisme, son petit moi pourtant fragile, mais imbu de sa toute-puissance » (p. 3, 5). En conclusion de son ouvrage et d'une façon inattendue, Mendel (2002) aborde lui aussi la nécessité de limites à la fois extérieures et consenties, « des limites qui ne lui seraient pas dictées par la force, l'endoctrinement ou la manipulation psychologique, mais qui susciteraient son adhésion intime et convaincue, étayée à la fois par l'expérience et l'argumentation raisonnée » (p. 272), et l'auteur poursuit : « ne craignons pas d'insister sur la notion de limite : c'est elle qui permet, à chaque fois, de définir où n'est pas l'archaïsme. Contre la fusion, la limite entre extérieur et intérieur ; limite identitaire entre soi et l'autre, assurant la différence des sexes et des générations ; les limites du pouvoir de son acte *versus* la démesure du fantasme de toute-puissance ; les limites des droits et devoirs réciproques *versus* l'arbitraire ; les limites précises du discours argumenté *versus* les orgasmes émotionnels ; les limites de l'un dans la coopération *versus* les compétitions

narcissiques » (p. 272). Distinguer la réalité du fantasme, le réalisable du désir de toute-puissance, le pouvoir limité mais réel sur le monde est un enjeu éducatif existentiel pour chaque sujet humain, qui passe par l'expérience de la limite. C'est cette rencontre avec une parole ou une posture d'autorité portée par des adultes, pour signifier que tout n'est pas possible, qui semble actuellement manquer aux enfants et aux jeunes.

Inversion des places générationnelles. Beaucoup observent une inversion des places générationnelles, où les enfants font autorité aux parents, dans un environnement économique qui les considère déjà comme des consommateurs potentiels<sup>19</sup>. Saladin-Grizivatz (2000) compare le sort fait à l'enfant au personnage de Pinocchio : « enfant abandonné à lui-même trop jeune pour pouvoir seulement obéir à des consignes. (...) Pour finir, c'est Pinocchio qui secoue père et mère : les rôles sont inversés » (p. 10). Guillou (1999) relève que « l'enfant est de plus en plus mis sur un pied d'égalité avec ses parents. Parfois même, il est placé un peu au-dessus. (...) Cette inversion des places n'est pas sans conséquences sur la difficulté à poser une autorité » (p. 28, 29). Notre société considère-t-elle l'enfant comme un adulte en réduction, ce qui fût le cas au Moyen Age (Ariès, 1960) ? Ce qui diffère aujourd'hui, c'est que le parent ne désire plus être l'adulte. Il est au « mieux » en symétrie avec l'enfant ou l'adolescent (par exemple lorsqu'il cherche à lui ressembler dans ses goûts vestimentaires ou ses pratiques culturelles), au pire en situation d'infériorité puisque c'est l'enfant citoyen qui devient l'éducateur de l'adulte et l'ordonnateur de sa vie. Si le parent ne parvient pas à se situer dans une position d'antériorité, qu'en est-il de la transmission intergénérationnelle ?

Impossibilité de la transmission intergénérationnelle. En référence à Arendt, Tesson (2000) reprend plus simplement ce thème. Etablissant une synonymie entre responsabilité et autorité, il précise que la crise de l'autorité relève d'une impossibilité à transmettre ce qui rend possible le passage d'une génération à une autre : « les adultes ne veulent plus assumer leur responsabilité, c'est-à-dire l'irréductible part d'autorité entre adultes et enfants, au nom d'une conception égalitaire de la relation entre les générations (...). C'est l'idée même de la

---

<sup>19</sup> La communication publicitaire use et abuse de l'inversion des places. Ainsi, une publicité télévisée pour le lait Lactel en 2002 : on y voit un enfant « qui sait », valorisé face à un père ridicule à force d'être ignorant. La façon dont l'enfant s'adresse à son père (ton de la voix, propos échangés) marque une différence en terme de supériorité et d'infériorité. De même en 2006, une publicité radiophonique visant à limiter le recours aux antibiotiques, où c'est l'enfant qui délivre le message scientifique destiné à ses parents. Fumat (2006b) approfondit le discrédit qu'opère la publicité sur l'autorité des parents, de même que les décalages de significations des messages publicitaires destinés à l'adulte et celles que l'enfant peut percevoir.

transmission entre les générations qui est entravée » (p. 213). Cette impossibilité s'expliquerait par une difficulté propre aux adultes eux-mêmes, dont Bruel (2000) fait le constat : « le désarroi plus ou moins apparent d'une part croissante de la jeunesse procède moins d'une fragilité qui lui serait propre que d'une difficulté des adultes à se situer sur un plan générationnel et à lui transmettre un héritage » (p. 153). Il existerait aujourd'hui un malaise de l'état adulte, une « crise de confiance en soi » (L'école des parents, 2000, p. 4) qu'Ehrenberg (1998) qualifie de « fatigue d'être soi ». Pour cet auteur, la montée de l'exigence d'autonomie concomitante au déclin du conflit névrotique (culpabilité et obéissance) a généré une augmentation de la souffrance psychique et de la dépression, chez des individus insuffisamment accompagnés par le politique et l'économique. Seuls et fragilisés par l'accroissement de leurs responsabilités, à la recherche d'une place incertaine, les parents ne parviennent plus à transmettre. Selon Théry (1998), l'égalité des sexes et la personnalisation du lien à l'enfant ont profondément transformé la famille. S'agissant de l'enfant, l'auteur observe « une profonde affectivation des liens » où « la négociation affective qui se répand dans les modes d'éducation » remplace l'autorité. Pour l'auteur, un tel mouvement « traduit à la fois l'incertitude des repères de la transmission, le respect dû à l'enfant et le besoin vital des parents d'en être aimés (...). Plus profondément, c'est en réalité la façon *d'instituer l'individu* qui a changé » (p. 23, 24). Parents et enfants sont dans un « profond désarroi sur les places généalogiques et les modalités de la transmission générationnelle. Tout se passe comme si les places respectives des uns et des autres ne parvenaient pas à se réassurer vraiment » (p. 26). Son argumentaire s'appuie sur la Convention des droits de l'enfant<sup>20</sup>, non pour la remettre en question mais pour en questionner le sens. Pour Théry (1993), la symbolique de l'humain est touchée à travers cette désymbolisation des places générationnelles : « il y a en effet dans la pensée des nouveaux droits de l'enfant, dans la façon dont elle inverse le rapport à l'origine, pour substituer à la transmission des générations la recherche éperdue d'une permanente renaissance effaçant le passé, une sorte d'inversion du temps et des places, qui désymbolise non plus seulement le lien privé, mais le monde humain » (p. 371). Marcelli (2003) fait un constat semblable, en revenant longuement sur deux évolutions des normes sociales. La première relève de l'amointrissement de la notion symbolique de « parenté », au profit d'une notion beaucoup plus technique de « parentalité » qui insiste sur la « compétence psychologique du géniteur »

---

<sup>20</sup> Nous reviendrons sur l'importance de ce texte dans l'évolution des conceptions de l'enfant au chapitre II – 3.1.

(p. 75). Ce n'est plus le parent qui « fait » l'enfant mais l'enfant qui définit le parent<sup>21</sup> : l'enfant est considéré comme « sujet à part entière et non plus comme adulte en devenir » ; des droits lui sont reconnus, qu'il peut revendiquer (p. 156). L'auteur en tire deux conséquences dans l'éducation : « le souci premier d'éduquer bascule alors dans un souci primaire de séduire » (p. 121, 122)<sup>22</sup> et le rapport à l'adulte se transforme en relation de négociation permanente (p. 157). Mais cette idéologie n'est pas sans risques pour l'enfant lui-même – sujet prématurément responsable de ses actes –, comme l'indiquent la baisse de l'âge reconnu de la responsabilité pénale en même temps qu'une tendance à stigmatiser les adolescents (p. 157, 159). La seconde évolution concerne les changements profonds affectant la famille. Sur les plans juridique et psychologique, le lien d'alliance se précarise en même temps que se renforce le lien de filiation (p. 104, 105), prouvable grâce à l'empreinte génétique (p. 108). Ainsi, au lieu que les parents nomment leur descendance, c'est l'enfant qui démontre à ses géniteurs son lien de filiation, devenant « le garant de la permanence et de la continuité du cadre familial (p. 107). D'où une perte de la filiation symbolique (p. 108) et une confusion entre filiation et engendrement (p. 109-110). Ces deux évolutions symétrisent la relation parent-enfant. En ce sens, Lévine (2004) parle de « phénomène d'auto-parentalisation » des jeunes consécutivement à un « phénomène de déparentalisation », qui engendre un troisième phénomène d' « autosuffisance générationnelle » (p. 35).

La problématique trouve des approfondissements chez Legendre (1985, 1990). La transmission de la filiation s'appuie sur l'organisation de la généalogie par le juridique (1985, p. 11), articulé avec trois éléments : le biologique, le social et la subjectivité (l'inconscient) (1990, p. 10 ; 1985, p. 10, 354). L'auteur explique que c'est la filiation qui permet la différenciation, que la généalogie institue le sujet, autant de mécanismes propres à la survie de l'espèce humaine : « les techniques de la *filiation*, enracinées dans les nécessités propres à l'animal parlant<sup>23</sup>, sont la réponse sociale à l'impératif de différenciation dont dépendent la vie et la reproduction de l'espèce humaine » (1990, p. 10, 192, 193 ; 1985, p. 101-107) ; « le concept familial de *généalogie* désigne le mécanisme de l'institution du sujet, c'est-à-dire les agencements techniques du principe de raison (...), variables d'une culture à l'autre, grâce auxquels l'homme se trouve inscrit dans une société et cette société arrimée à l'espèce »

---

<sup>21</sup> Comme l'atteste l'évolution du cadre juridique de l'exercice de l'autorité parentale dont nous avons parlé précédemment.

<sup>22</sup> Marcelli oppose l'éducation et la séduction, à partir de l'étymologie des deux termes : « si l'éducation, dans sa forme traditionnelle, consistait à tirer hors de soi, *ex ducere*, la séduction consiste à attirer vers soi, *se ducere* » (op. cit., p. 122).

<sup>23</sup> Comme chez Lebrun, la référence de Legendre à Lacan est explicite. Voir également 1995, p. 9.

(1990, p. 12). Puis, Legendre insiste sur la notion de place : « à chacun sa place. Voilà une notation capitale » (1985, p. 37, 39-50). Cet arrimage et cette différenciation des places passent par l'interdit, c'est-à-dire « la capacité, pour chaque être humain, d'entrer dans les liens, en métabolisant ce qui fait obstacle à la vie, l'inceste et le meurtre sous toutes leurs formes » (1990, p. 12 ; 1985, p. 74-78). Dans la société « industrialiste » actuelle, l'auteur constate un déni de ce mécanisme de filiation, « un abandon de la notion même de généalogie » (1985, p. 354). Il parle de véritable « casse du sujet », provoquée par « la généalogie de consommation et la désobjectivation de masse » (1990, p. 186). Dénier également l'interdit de l'inceste, autour duquel se jouent la prétention à « occuper toutes les places à la fois et (à) annuler les générations », la revendication de « la toute-puissance » (1985, p. 78). L'auteur propose d'instituer la subjectivité en établissant le juridique comme limite, c'est-à-dire comme autorité de référence (1985, p. 353-360) : « la fonction juridique consiste à nouer le biologique, le social et l'inconscient » (1985, p. 360). Le juridisme serait-il le nouveau fondement des sociétés démocratiques post-modernes ?

Une autorité nécessaire et différente. La production littéraire abondante et récente destinée aux parents<sup>24</sup> (Guillou, 1999 ; Saladin-Grizivatz, 2000 ; Guilbert, 2001 ; Meirieu, 2002 ; Bacus, 2005 ; Mareau & Vanek Dreyfus, 2006) montre qu'une réflexion est en cours quant à de nouvelles formes d'exercice d'une autorité reconnue comme nécessaire. Mais la tentation du retour à un mytique « âge d'or » demeure (L'école des parents, 2000, p. 28), entretenue par les médias télévisuels<sup>25</sup>. De même au cinéma, des films tels qu'« *Etre et avoir* » triomphent ; d'autres au message diamétralement opposé (« *Les choristes* » (Darrigrand, 2004), « *Les fautes d'orthographe* ») connaissent aussi le succès. Un discours plus construit établit à la fois que l'autorité est nécessaire et que les façons de l'exercer changent. Ce propos de Guillou (1999) en témoigne : « lorsqu'on parle d'autorité, beaucoup de gens ont le sentiment qu'elle s'est perdue. (...), il serait plus juste de dire que l'autorité a changé : elle ne va plus de soi, ce qui ne signifie pas qu'elle a disparu. (...) Peu à peu (...), s'est imposée l'idée que l'enfance devait être respectée en tant que telle. Parallèlement, sa soumission aveugle au monde adulte a été remise en cause. (...) Aujourd'hui, par un retour de balancier, l'autorité semble lentement sortir du purgatoire » (p. 22, 27).

---

<sup>24</sup> L'énumération qui suit ne prétend nullement à l'exhaustivité.

<sup>25</sup> Lors du colloque « Quelle autorité à l'école ? » organisé par les *Cahiers pédagogiques* les 25 et 26 octobre 2004, nous avons analysé les représentations de l'autorité des enseignants dans les émissions « *Star Academy* » et le « *Pensionnat de Chavagnes* ». Voir [http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id\\_article=1041](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1041). Voir aussi Padis (2005).

#### I – 5.4. Les années 2000 : une nouvelle demande d'autorité

Nous terminons ce panorama contemporain par deux enquêtes qu'analyse Schweisguth (2000), relatives à la perception qu'ont les jeunes Français de valeurs comme la liberté, l'autorité et le civisme : « de 1981 à 1999, (...) certaines évolutions tendant à revaloriser les règles de vie en commun, l'autorité et le civisme ». Ainsi, si durant la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle la tendance était au rejet des contraintes, cela ne semble plus être totalement le cas actuellement (p. 157, 158). « Un mouvement général de désacralisation des autorités et des institutions, (en particulier) le caractère inconditionnellement sacré de l'image parentale » est observé (p. 166).

La première enquête effectuée par la Sofres (1999) fait apparaître une brusque remontée des réponses positives à l'affirmation suivante : l'école doit avant tout « donner le sens de l'effort et de la discipline » : on passe de 53 à 63% en deux ans. L'auteur l'explique par une intégration de la contestation de 1968 chez les jeunes d'aujourd'hui : ils ne subissent plus une autorité rigide dont l'exercice est en déclin. Par contre, c'est « l'autorité qu'il est nécessaire d'exercer sur les autres pour assurer l'ordre » qui est affirmée, comme en écho « à la montée des diverses violences, incivilités et délinquances » (p. 167, 168).

La seconde enquête, enquête européenne sur les valeurs, indique les mêmes tendances. L'affirmation ce serait « une bonne chose de respecter davantage l'autorité » progresse (60% en 1981, 69% en 1999). Deux périodes sont distinguées : « au cours de la première période qui va de 1981 à 1990, la réponse « respecter l'autorité » reste stable dans les générations âgées, alors qu'elle augmente sensiblement dans les générations récentes. Ensuite, de 1990 à 1999, elle monte dans toutes les cohortes (...) mais (...) c'est dans les générations les plus récentes que cette montée est la plus forte (...), entre 60 et 70% » (p. 169). Un basculement s'opère donc quant à la perception de l'autorité chez les jeunes, dans un sens plus positif, même si ce que les personnes interrogées mettent derrière ce terme n'est pas approfondi : « ce qui caractérise les jeunes générations en 1999 n'est pas qu'elles auraient un niveau absolu particulièrement élevé d'adhésion au principe d'autorité – elles demeurent moins autoritaires que les plus âgées – mais le fait qu'elles sont beaucoup plus favorables à l'autorité que les générations de même âge en 1981 » (p. 170). La demande d'autorité est donc forte chez les jeunes générations en 1999<sup>26</sup>, bien que l'adhésion au principe d'autorité traditionnelle ne soit

---

<sup>26</sup> D'après la consultation réalisée par Meirieu en 1998, « les élèves (...) réclament de « vrais adultes », c'est-à-dire des statuts dissymétriques clairement assumés entre élèves et professeurs » (cité par Obin, 2001, p. 36).

pas particulièrement élevée. Ceci tendrait à révéler l'existence d'une demande d'exercer l'autorité autrement. La suite des résultats de l'enquête confirme cette tendance, puisque la nouvelle manière d'exercer l'autorité souhaitée par les jeunes ne correspond pas non plus au modèle anti-autoritaire : « les générations nées entre 1937 et 1963, exprimaient en 1981 leur adhésion à une idéologie anti-autoritaire héritée de la période de contestation des années 70 ». Or, chez les jeunes de 1999, on assiste au contraire à une rapide remontée des attitudes à l'égard de l'autorité, « signe d'un épuisement de l'idéologie soixante-huitarde ». La police et même l'armée bénéficient de ce « changement idéologique » (p. 171).

S'agit-il d'une demande d'autorité autoritariste ? Cela n'est pas sûr. Si l'on examine l'opinion selon laquelle « il faut toujours suivre les instructions plutôt que demander à être convaincu d'abord », la seconde affirmation reste « largement majoritaire » (p. 177). On assiste donc bien à une demande d'autorité mais d'un autre type, sous d'autres formes que l'autorité traditionnelle ; une autorité nécessitant une légitimité accrue, y compris dans la police et l'armée. En fait, le changement se ferait dans un partage strict entre sphères privée et collective : « l'évolution semble ainsi pouvoir être caractérisée à la fois par la continuation d'une demande de liberté dans la vie privée et par la montée d'une demande de règles dans la vie collective » (p. 177, 178). Voilà peut-être une illustration de la valeur « individu » : chacun souhaite faire ce qu'il veut mais demande que les autres le laissent en sécurité.

Nous complétons ces résultats par la remarque de Guillotte (1999) concernant les valeurs de la violence dans la société d'aujourd'hui, où nous retrouvons la difficulté à cliver domaines privé et public : « un double message est émis concernant l'usage tactique et stratégique de la violence. Il peut s'énoncer ainsi : d'un côté « sois non violent » (sur le plan privé), de l'autre côté « sois violent » (sur le plan des affaires, sur le plan professionnel) » (p. 134). L'auteur observe aussi ce phénomène dans les familles et à l'école, où coexistent « la non-violence exigée des élèves et l'usage de la violence institutionnelle » (p. 147, 148). On le voit bien, le clivage entre sphères privée et publique, l'articulation entre individu et social sont des questions socio-politiques majeures actuellement, où l'autorité est mise en jeu.

#### I – 5.5. Crise ou approfondissement de la démocratie ?

Les évolutions relatives à l'autorité, particulièrement depuis une trentaine d'années, nous amènent à nous demander si elles révèlent une crise ou constituent une mutation de notre démocratie, dans le sens d'un approfondissement. Les avis sont pour le moins partagés.



Certains considèrent les évolutions récentes avec optimisme, arguant que le choix des liens sociaux et des appartenances est un gain en terme de liberté (de Singly, 2003), ou une mutation des formes institutionnelles à accompagner pour qu'émergent des figures plus professionnalisées et plus démocratiques (Dubet, 2002), témoignant « d'autres façons de vivre ensemble » (Willaime, 2003, p. 77). Joffrin (2000) estime qu'il n'y a pas de crise de l'autorité mais qu'au contraire, l'extension de la démocratie rend l'autorité plus consentie, plus légitime : « tout l'effort de la démocratie, c'est de légitimer l'autorité » (p. 49). La conception de l'autorité que les citoyens demandent évoluerait donc d'une autorité traditionnelle à une autorité rationnelle, c'est-à-dire négociée (p. 93). Avec la fin des grandes idéologies révolutionnaires, nous serions entrés dans une ère d'approfondissement de la démocratie, qu'actualise la transformation de l'idée d'autorité : « la démocratie est devenue « l'horizon indépassable ». Son approfondissement continu, qui suppose une nouvelle forme d'exercice de l'autorité, est devenu la seule perspective de changement encore en lice » (p. 107, 108). De même, avec la fin de l'autorité autoritariste, Renaut (2004) affirme que les acquis irréversibles des trente dernières années relativement à l'égalité et à la liberté (p. 10) font de l'approfondissement de la démocratie l'enjeu à venir : « nous vivons la fin de l'autorité, (...) cette fin de l'autorité nous confronte moins à une catastrophe qu'à des interrogations inédites sur les pratiques de pouvoir et (...) ces interrogations nouvelles ont pour horizon l'avenir de la démocratie, à la fois comme régime et comme culture » (p. 88). La nudité du pouvoir étant la condition même de son exercice démocratique, le besoin de le consolider ne peut que faire ressurgir le besoin de l'autorité (p. 57) « comme moyen d'« augmenter » un pouvoir amoindri » (p. 58), « surcroît de fondation et de légitimation susceptible de conduire les « dirigés » à reconnaître leurs « dirigeants » comme pleinement habilités à s'acquitter de leur tâche » (p. 57, 58). Dans le second chapitre de son ouvrage, intitulé « Gouverner » (p. 89-137), l'auteur prône une démocratie plus délibérative et participative, passant par l'identification chez les détenteurs de l'autorité de savoirs, de compétences en tant qu'elles sont de nouvelles modalités d'autorisation à son exercice : « de quelle manière se représenter alors, si ce n'est pas en termes de savoir ou de compétence, ce qui pourrait autoriser le pouvoir à agir comme il entend le faire et qui, en l'y autorisant, l'instituerait en tant qu'autorité ? » (p. 109). Willaime (2003) tempère cet optimisme en nous alertant sur les risques déjà présents de se satisfaire de « l'autorité personnelle des leaders charismatiques » ou de « l'autorité anonyme de l'opinion ». Il interroge par là les formes d'autorité nouvelles pouvant avoir un sens suffisant pour créer « des légitimités socialement durables » (p. 80).

D'autres auteurs pensent au contraire que c'est la démocratie elle-même qui est à l'origine d'une fragilisation de l'autorité. Tesson (2000) affirme que « la démocratie n'a pas renforcé l'autorité, (mais qu') elle l'a fragilisée (au nom de) la recherche permanente de l'égalité » (p. 10). Il ajoute : « la démocratie, c'est la crise permanente de l'autorité » (p. 24). L'autorité peut-elle alors être envisagée autrement que dans la référence exclusive au passé, dans la négation du « postulat selon lequel les individus sont les auteurs de leur propre forme de vie » (p. 30) ? Alors que Tesson semble attribuer la cause d'une crise de l'autorité à un excès de démocratie, pour Mendel (2002) au contraire, c'est un déficit de pratique démocratique qui explique la crise actuelle de l'autorité. Les racines doivent en être cherchées principalement du côté de l'économie (p. 255) et des risques d'une généralisation des méthodes néo-managériales auto-autoritaires à l'ensemble du tissu social. De même, tout en prenant acte de la disparition progressive des formes d'autorité traditionnelle et patriarcale, des sociologues, philosophes ou psychanalystes pensent qu'en tant que produits du néo-libéralisme économique, ces changements constituent un risque pour la démocratie (Gauchet, 2002 ; Benassayag, 2004) et la structuration subjective (Ehrenberg, 1995, 1998 ; Lebrun, 1997, 2000 ; Legendre, 1985, 1990 ; Mendel, 2002 ; Herfray, 2005). L'un des propos les plus significatifs est certainement celui de Gauchet (2002) pour lequel, du fait que les droits de l'homme sont devenus « la norme organisatrice de la conscience collective et l'étalon de l'action publique » (p. 330), l'individualisme érigé en foi dissout la démocratie (p. VIII) en érodant ses bases (p. XII), alors même qu'elle s'est imposée comme idée universelle face aux totalitarismes (p. XVII). Avec « la question prioritaire des moyens de penser et d'administrer cette coexistence des singuliers (...) nous avons affaire (...) à une étape nouvelle de la démocratie » (p. X), dont l'exercice n'a jamais été aussi radicalement incertain (p. 349). Les questions d'éducation et de transmission deviennent alors « stratégique(s) », car « la consécration de l'individu ne débouche pas *ipso facto* sur la constitution d'un individu apte au gouvernement de la collectivité par elle-même » (p. XX).

## **I – 6. Conclusion du chapitre I**

Dès l'Antiquité, nous avons observé que le concept d'autorité recélait une double signification. Entre l'autorité comme exercice du pouvoir par la contrainte et l'autorité qui augmente celui qui la détient au bénéfice de ceux sur lesquels elle s'exerce, c'est le premier sens – celui d'une autorité nommée traditionnelle, charismatique, patriarcale – qui s'est imposé sans jamais totalement disparaître. Nous qualifions cette autorité d'« autoritariste » et

la définissons ainsi : le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute-puissance. Elle s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation. En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet. L'autorité autoritariste a recours à différents moyens : usage de la force physique, pressions psychologiques diverses exercées sur l'individu qui jouent sur la séduction (autorité dite « charismatique »), sur la culpabilisation et le chantage à l'amour en réactivant l'angoisse d'abandon du sujet (Mendel, 1971, 2002), manipulations exercées sur le groupe en utilisant la double injonction : tantôt le sentiment d'appartenance et de loyauté entre pairs ou à la hiérarchie ; tantôt la défiance, la division, les rivalités et la compétition.

C'est à la Renaissance, avec la remise en cause du principe de transcendance et l'émergence du principe de rationalité, qu'un changement significatif s'opère : l'autorité ne se légitime plus du seul fait de l'énonciateur mais de la cohérence des énoncés. Puis à la période des Lumières, la formalisation des droits de l'homme et du contrat vont approfondir de nouvelles modalités de légitimation de l'autorité centrées désormais sur le consentement. Mais l'interrogation des sources de cette légitimité démocratique plus fragile que la précédente, demeure. La durée semble augmenter une autorité orientée vers l'avenir, valeur se substituant au passé (Revault d'Allonnes, 2006). Surviennent alors le développement de l'économie marchande et le capitalisme qui tout en utilisant la science et la raison, ne mettent pas pour autant fin à l'exercice autoritariste de l'autorité. Les tragédies du XX<sup>ème</sup> siècle en attestent sous des formes paroxystiques, de même que de façon plus constructive les contestations organisées par les personnes exploitées qui gagnent en légitimité.

Une accélération du déconditionnement à l'autorité autoritariste se produit en France après la Seconde Guerre Mondiale, qui culmine avec la révolution culturelle de 1968. L'autorité traditionnelle, patriarcale ne fait plus consensus social et les institutions qui l'incarnent sont contestées jusque dans leurs formes. La crise visible de cette conception de l'autorité atteint le politique. Le développement de la valeur « individu » et de l'autonomie personnelle transforment le rapport subjectif à la norme et à sa production dans le sens d'une rationalité négociée, qui pourrait constituer une modalité nouvelle de légitimation sociale de l'exercice de l'autorité. La montée du juridisme en est un exemple non dénué de paradoxes.

Mais outre qu'elle interroge les conditions du lien social, l'exacerbation de l'individu se retourne contre le sujet, au plus profond de lui-même, que ce soient dans les manifestations actuelles du management néo-libéral ou encore dans les relations d'autorité entre parents et enfants ou adolescents. Dans ce domaine, beaucoup d'adultes ne semblent plus en capacité suffisante de contenir leurs enfants, d'incarner une fonction paternelle, fragilisée par un droit qui semble d'abord protéger l'enfant ou une ambiance sociale qui met en exergue la figure maternelle. Tenir sa place d'adulte non-confondue avec celle de l'enfant, poser des repères et des limites, soutenir des conflits structurants, assurer la fonction éducative de transmission générationnelle font problème alors même que l'avènement de la « parentalité » inverse les places symboliques.

Avec l'entrée dans le XXI<sup>ème</sup> siècle, une demande d'autorité se fait jour dans notre pays, relayée par certains faits et discours politiques par-delà les clivages traditionnels : emploi du terme « autorité » dans les déclarations de candidature de Chirac et Jospin, lors de l'élection présidentielle de 2002<sup>27</sup> ; présence au second tour de l'élection présidentielle du candidat du Front National ; propos et discours des ministres de l'Education nationale successifs depuis 2001<sup>28</sup> ; discours et déclarations du ministre de l'Intérieur, adoption depuis 2002 de lois déclinant une politique sécuritaire, y compris à l'égard des mineurs ; « l'ordre juste », thème de campagne de la candidate socialiste à l'élection présidentielle de 2007... Les jeunes – mais aussi les plus âgés – semblent aujourd'hui admettre que l'autorité est nécessaire pour assurer l'ordre. En même temps, il n'est pas certain qu'ils accordent du crédit au discours ambiant consistant à prôner la restauration de l'autorité. Car si c'est à l'autorité autoritariste que les hommes politiques, les médias et l'opinion publique font majoritairement référence lorsqu'ils emploient communément le terme « autorité » – autrement dit, si la conception autoritariste est l'autorité dans son sens commun – ce qui semble assuré, même de façon timide voire contradictoire par les nouvelles générations, c'est que l'autorité doit aujourd'hui s'exercer autrement pour gagner en légitimité.

Ces évolutions du concept et des pratiques de l'autorité, particulièrement depuis les trois dernières décennies, révèlent-elles une crise de notre démocratie ou constituent-elles au

---

<sup>27</sup> Néanmoins, les tonalités sont différentes : « il faut restaurer l'autorité de l'Etat » (Chirac) ; « l'autorité se fonde sur la responsabilité » (Jospin).

<sup>28</sup> Chapitre II – 5.1.

contraire une mutation dans le sens d'un approfondissement ? Ces questions sont sans réponse certaine. Ce que nous pouvons affirmer, c'est que la crise dont nous parlons n'affecte pas l'autorité en général, mais d'abord l'autorité dans ses formes autoritaristes. Bien plus qu'une crise de l'autorité, nous sommes en présence d'une crise de la transmission intergénérationnelle, dont la responsabilité incombe en premier lieu au monde adulte. L'éducation est interpellée, dans sa fonction sociale et dans ce qu'elle estime devoir transmettre. Pour cette raison, une approche historique et sociologique de l'autorité à l'école s'impose.

## Chapitre II – Histoire et sociologie de l'autorité à l'école

« Ils ne faisaient jamais que reproduire inlassablement le meurtre de leur propre existence d'enfant »

(A. Miller, 1984, p. 107).

### II – 1. De l'Antiquité au début du XX<sup>ème</sup> siècle : coercition et contrainte, moralisation et normalisation

#### II – 1.1. Une conception de l'enfant négative, dévalorisée

L'histoire de l'enfance est marquée par une conception dévalorisée de l'enfant. Tantôt sauvage, sans valeur, imparfait et incapable, il est un être à brider, à redresser, à surveiller, à corriger. Il n'existe que pour l'obéissance. Houssaye (1996) remarque que dès l'Antiquité, « le débat est posé quant à la justification et aux effets de la pratique coercitive « normale » », sous-tendu par deux conceptions de l'enfant : « un être impur, (...) une âme à sauver » ; un « être innocent, candide, vulnérable, qu'il faut donc protéger puisqu'il est en danger » (p. 42, 43). *A priori* plus favorable à l'enfant, la seconde qui s'affirme à la Révolution française avec *L'Emile* – œuvre de Rousseau écrite en 1750 – n'en est pas moins négative que la première car tout comme elle, elle justifie une pratique coercitive. Pour Leif et Rustin (1970), « on part de l'idée que la nature humaine est mauvaise et que l'enfant vient au monde avec des dispositions sauvages qu'il faudra brider » (p. 147).

Une relation s'établit entre conception de l'enfant et méthodes d'éducation. Coudray (1989) constate que l'histoire des méthodes d'éducation traduit en actes de violence physique ce manque de respect et de considération fait aux enfants : « le rapport éducatif instauré par les enseignants est dégradant. Leur conception collective de ceux qu'ils éduquent présente une carence de dignité, de respect, de solidarité et d'implication éducative. Le dressage brutal, la correction corporelle et morale, la surveillance étroite et l'exigence d'obéissance absolue... sont des formes de sociabilité en éducation admises au cours des siècles (...). Notre recherche parmi les textes courants et connus de l'histoire de la relation éducative nous montre ainsi une certaine propension au manque de considération sociale du groupe des enseignants pour le groupe des enseignés » (p. 24). Corneloup (1990) mentionne les conceptions adoptées dans les collèges de Jésuites (XV<sup>ème</sup> et XVI<sup>ème</sup> siècles), où « la discipline est par excellence le moyen d'agir sur l'enfant, cet être imparfait et incapable » (p. 9). Mais la France n'est pas le

seul pays à user de telles méthodes. Dans l'Allemagne des XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles, Miller (1984) cite des textes « pédagogiques » où la conception négative de l'enfant s'affirme de façon manifeste : « ce sont toujours l' « entêtement », le caprice, l'esprit frondeur et la violence des sentiments de l'enfance qui ont posé le plus de problèmes à l'éducateur. Il est inlassablement rappelé que l'apprentissage de l'obéissance ne commence jamais assez tôt » (Sulzer, 1748, p. 23-26). Ce qui caractérise ces relations est bien le rapport de force, la nécessité pour l'adulte de maintenir son pouvoir sur l'enfant, y compris par les coups (Krüger, 1752, p. 27-29), les humiliations (Hergang, 1851, p. 35-36), le chantage affectif (Salzman, 1796, p. 37-38), l'art du renoncement (Schreber, 1854, p. 41-43 ; Schmidt, 1887, p. 43-44), renoncement au sentiment (Landmann, 1896, p. 44-45) ou à tout plaisir de la vie (p. 46, 47).

## II – 1.2. Cœrcition et contrainte : naissance de la discipline scolaire

La cœrcition est donc la marque de l'autorité, de l'Antiquité au XVIII<sup>ème</sup> siècle (Houssaye, 1996, p. 46), bien que l'on use davantage du terme de discipline. La discipline traditionnelle est une éducation de la contrainte, comme le décrivent longuement Leif et Rustin (1970) : « qu'il soit malléable ou rétif, on a d'abord l'idée d'exercer sur lui (l'enfant) une pression qui le contraigne, le dompte et le marque. L'éducation commence ainsi par la contrainte sinon par la cœrcition violente. La fêrule et les verges sont les attributs ordinaires du magister. Les gravures ou tableaux qui nous représentent les écoles de l'Antiquité ou des siècles derniers, montrent le plus souvent des scènes de correction » (p. 144). En 1580, Montaigne (2002, édition originale 1580) fustigeait déjà ces méthodes issues de l'Antiquité et qui perduraient à son époque : « c'est une vrai geôle de jeunesse captive. On la rend débauchée, en l'en punissant avant qu'elle ne le soit. Arrivez-y sur le point de leur office : vous n'entendez que cris d'enfants suppliciés et de maîtres enivrés de colère. Quelle manière pour éveiller l'appétit envers leur leçon, à ces tendres âmes et craintives, que de les y guider d'une trogne effroyable, les mains armées de fouets ! Inique et pernicieuse forme. (...) cette impérieuse autorité comporte des suites périlleuses » (p. 47).

Douet (1987) nuance ces propos, en décrivant la relation d'autorité au Moyen Age comme non systématiquement cœrcitive. Il faut rappeler que le sentiment de l'enfance n'existe pas encore : « l'autorité s'exerce par une sorte de parrainage des plus anciens sur les plus jeunes, selon un système calqué sur la relation féodale, et qui peut être parfois fort brutale. Mais c'est une autorité extra-scolaire » (p. 19). Il existe ainsi des « rituels destinés à

sceller les groupes, à resserrer les liens au sein d'une même confrérie » (p. 20). Pour l'historien Ariès (1960), l'autorité à cette époque n'est pas à proprement parler une idée socialement signifiante (p. 271). C'est surtout à partir du XVI<sup>ème</sup> siècle, en même temps que se développe le sentiment de l'enfance, que vont naître dans un même mouvement – d'origine religieuse selon Ariès – « des attitudes nouvelles dont émergera la discipline » (Douet, p. 20).

C'est Foucault (1975) qui décrit et caractérise précisément la mise en place à partir du XVII<sup>ème</sup> siècle, dans les grandes institutions sociales, de ce qu'il nomme la société disciplinaire : « une transformation historique (se fait jour) : l'extension progressive des dispositifs de discipline au long des XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles, leur multiplication à travers tout le corps social, la formation de ce qu'on pourrait appeler en gros la société disciplinaire. (...) (Dans l'éducation), les collèges modèles des Jésuites<sup>29</sup> ou les écoles de Batencour et de Demia, après celle de Sturm, dessinent les formes générales de discipline scolaire » (p. 211). A cette époque, le corps est l'objet d'un nouvel intérêt : « le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose ». Par des méthodes de coercition, le corps est travaillé dans le détail, objet de contrôle, d'économie, d'efficacité dans ses mouvements, dans « un rapport de docilité-utilité » (p. 139). Emergent ainsi les « disciplines », formules générales de domination, de pouvoir social. La discipline, « anatomie politique du détail » (p. 141) comporte « tout un ensemble de techniques, tout un corpus de procédés et de savoir, de descriptions, de recettes et de données » (p. 143). Répartissant les individus dans l'espace (p. 143), elle est « art du rang et technique pour la transformation des arrangements » (p. 147). Le temps est également contrôlé : emplois du temps, actes situés dans le temps, corrélation corps-geste (p. 151-154) : « c'est ce temps disciplinaire qui s'impose peu à peu à la pratique pédagogique » (p. 161). Des procédures de ritualisation apparaissent. L'exercice devient technique d'assujettissement. A un ordre doit répondre le comportement voulu (p. 162-168). Ce contrôle s'exerce enfin par d'autres instruments simples : « le regard hiérarchique, la sanction normalisatrice (rituel de l'examen). (...) L'exercice de la discipline suppose un dispositif qui contraigne par le jeu du regard ; un appareil où les techniques qui permettent de voir induisent des effets de pouvoir, et où, en retour, les moyens de coercition rendent clairement visibles ceux sur qui ils s'appliquent » (p. 172-173). Le panoptisme en sera son idéologie (p. 197-229).

---

<sup>29</sup> Selon Ariès (1960), les trois caractères principaux de cette discipline nouvelle sont la surveillance constante, la délation érigée en principe de gouvernement et en institution, et l'application étendue des punitions corporelles (p. 281).



Pour conclure quant aux fonctions sociales de la discipline d'après Foucault, elle « compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut. En un mot, elle normalise » (p. 185). Ainsi en éducation, « le normal s'établit comme principe de cœrcition (...) avec l'instauration d'une éducation standardisée », la mise en place des écoles normales et des examens (p. 186-194).

La pensée marquante de Foucault est toujours une source de commentaires (J.-C. Filloux, 1992) et d'inspiration. Debarbieux (1990) insiste sur la clôture des espaces et des corps à l'école. Pain (1992) parle d'institution coloniale, d'un appareil qui vise l'assujettissement éducatif (p. 12). Prairat (1994) montre la diversité des formes de punition pratiquées dans les petites écoles et les collèges de France, du XVI<sup>ème</sup> jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, dont il propose une typologie : « la punition-expiation, la punition-signé, la punition-exercice et la punition-bannissement ».

A la fin du XIX<sup>ème</sup> et au début du XX<sup>ème</sup> siècle, la discipline scolaire reste calquée sur des pratiques héritées des communautés religieuses ou militaires. Bien que l'école républicaine et laïque soit mise en place, l'idéologie demeure la même. Ainsi, pour Mendel et Vogt (1973), « la finalité restait la même : faire de l'enfant un adulte conforme au modèle social, imitant l'adulte, intégré à sa société et travaillant pour elle » (p. 224). Reprenant le terme foucauldien de « société disciplinaire », Pain (1992) insiste sur la mise en place, du XIX<sup>ème</sup> jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle, d'une « discipline monacale et militaire » (p. 26). Pour Corneloup (1990) aussi, « le système de la caserne » s'est poursuivi jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle (p. 10).

## II – 1.3. Moralisation et normalisation : nécessité sociale de la discipline et de l'autorité à l'école

Quels sont les finalités de cette discipline scolaire infligée à l'enfant au cours de son éducation et de sa formation ? Sans faire leurs, certains des excès mentionnés précédemment, Kant et Durkheim rapportent la discipline scolaire aux fonctions sociales de l'école, qui vise la formation du futur homme, conforme et intégré à sa société. L'école a pour but la moralisation de l'élève, la préparation à la discipline avant même l'éducation et elle s'appuie d'abord sur une autorité qui utilise la soumission (Forquin, 1993). Bien que construite à partir de ces idées centrales, la pensée de ces deux auteurs se doit d'être nuancée. Elle reste fondamentale par ses prolongements actuels et par les questionnements qu'elle ouvre.

### *II – 1.3.1. Kant ou le consentement, entre liberté du sujet et loi morale*

Bien qu'il lui soit reproché de promouvoir « une « culture scolaire » de docilité » (Lapassade, 1993, p. 44), de « domestication » (Hess & Weigand, 1994, p. 82), de soumission à « l'impératif de la loi morale » au risque de la contrainte et du dressage (Houssaye, 1996, p. 124-125), Kant (1993. 1ère édition 1776) va pourtant chercher à concilier liberté et contrainte. Il estime que si « l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne » (p. 71), cette « discipline négative » – par opposition à l'instruction « partie positive de l'éducation » (p. 71) – n'est que passagère. Progressivement, il veut faire émerger chez l'enfant puis chez l'adolescent une liberté du sujet soumise à la loi morale, sans antinomie entre l'une et l'autre : « la première époque chez l'élève est celle où il doit faire preuve de soumission et d'obéissance passive ; la seconde celle où on lui laisse, mais sous des lois, faire déjà un usage de la réflexion et de sa liberté. La contrainte est mécanique dans la première époque ; elle est morale dans la seconde » (p. 85). Houssaye (1996) commente avec neutralité cette idée, qui consiste à faire coïncider la volonté de l'élève avec l'autorité du maître : « chez Kant, la primauté de la loi morale transforme la contrainte en liberté. (...) L'autorité du maître ne peut que rejoindre l'éducation de la volonté de l'élève dans la formation de l'individu » (p. 122). Il s'agira donc de faire accéder l'élève à l'étape de sujet rationnel<sup>30</sup>, « pleinement libre dès lors qu'il accède à l'autonomie, c'est-à-dire à la faculté de se donner soi-même sa propre loi », puis l'adolescent à celle du sujet moral, où « l'autorité de la loi est conférée par l'acte libre ; l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté » (p. 123). Kant soulève ainsi la question très actuelle du consentement de l'élève à l'autorité du maître. Comment être sûr (et le maître l'est-il jamais) qu'il se donne librement ?

Constitutive de l'exercice de l'autorité (Postic, 1979, p. 20 ; Reboul, 1989, p. 54-56, 74 ; Houssaye, 1996, p. 17 ; Gasparini, 2000, p. 12), la dialectique soumission, contrainte/autonomie, liberté pose un problème éducatif dont Kant est conscient : « un des 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 !

---

<sup>30</sup> Kant considère qu'il existe trois dimensions du sujet : sujet rationnel, capable de penser par lui-même ; sujet moral, capable de se donner à lui-même sa propre loi et d'agir par devoir ; sujet politique, capable d'exercer la souveraineté qui est la sienne au sein d'une logique de la réciprocité (Pena-Ruiz, 1987, p. 8).

Mais comment puis-je cultiver la liberté sans contrainte ? » (p. 87). Il répond que l'éducateur doit travailler avec l'élève sa tolérance à la contrainte tout en guidant sa liberté : « je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps je dois le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté » (p. 87) ; « Il faut essentiellement prêter attention à ce que la discipline ne soit pas un esclavage et qu'au contraire l'enfant sente toujours sa liberté, mais de telle sorte qu'il ne s'oppose pas à la liberté d'autrui » (p. 101).

### ***II – 1.3.2. Durkheim ou l'esprit de discipline, nécessité morale au service d'une normalisation sociale***

Fondateur de la sociologie moderne en France, Durkheim (2005. 1<sup>ère</sup> édition 1922) définit l'éducation comme l'exercice sur l'enfant d'un processus de normalisation sociale : « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (p. 51). L'enfant est un être en développement mais l'objectif de réalisation de son être social prime. Pour Durkheim, l'éducation vise « la survie d'une société, la pérennité de ses « conditions d'existence » » (J.-C. Filloux, 1994, p. 22).

C'est à partir des cours qu'il donne, d'abord à Bordeaux dès 1898 puis à la Sorbonne en 1902-1903, que Durkheim (1934) développe sa pensée sur la règle, l'autorité et la discipline. En définissant la règle en extériorité par rapport à l'individu (p. 22), il la rattache à « la notion d'autorité », qu'il définit ainsi : « par autorité, il faut entendre l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous. En raison de cet ascendant, nous agissons dans le sens qui nous est prescrit, non parce que l'acte ainsi réclamé nous attire, non parce que nous sommes enclins par suite de nos dispositions intérieures naturelles ou acquise, mais parce qu'il y a, dans l'autorité qui nous dicte, *je ne sais quoi*<sup>31</sup> qui nous l'impose » (p. 23). Cette autorité aux origines mystérieuses semble dotée d'une légitimité intrinsèque et Durkheim admet qu'il ne s'appesantit pas sur « les processus mentaux qui sont à la base de la notion d'autorité », en particulier sur la

---

<sup>31</sup> Souligné par nous. Ne trouve-t-on pas là les origines de la figure du « bon maître » ?

question du consentement. Il préfère insister sur les règles morales (p. 23, 26-27), l'autorité qui leurs sont inhérentes (p. 31) : une autorité extraordinaire et incontestable (p. 24).

Néanmoins, en mettant l'accent sur le primat de la morale, Durkheim semble l'entendre dans le sens que l'anthropologie nomme « interdit » : « ainsi donc, gardons-nous de voir, dans la discipline à laquelle nous soumettons les enfants, un instrument de compression (...). La discipline est, par elle-même, un facteur *sui generis* de l'éducation ; il y a, dans le caractère moral, des éléments essentiels qui ne peuvent être dus qu'à elle. C'est par elle, et par elle seule, que nous pouvons apprendre à l'enfant à modérer ses désirs, à borner ses appétits de toute sorte, à limiter, et, par cela même, à définir les objets de son activité ; et cette limitation est condition du bonheur et de la santé morale » (p. 32). La morale contribue donc à la formation de la personnalité (p. 36) et elle n'est pas individuelle, mais sociale (p. 42).

Si Durkheim soulève par-là le risque de toute-puissance auquel aboutirait l'absence de morale, une tyrannie dont la première victime serait le sujet lui-même (p. 32)<sup>32</sup>, il n'en est pas moins conscient des risques d'abus de pouvoir de l'éducateur : « quand on se représente, en effet, ce qu'est la conscience de l'enfant, son peu de densité et de résistance, comme la moindre pression extérieure peut y laisser des marques durables et profondes, on se prend à craindre les abus de pouvoir auxquels l'éducateur peut se laisser facilement entraîner, beaucoup plutôt que son impuissance » (p. 91). Il revient sur ce qu'il avait appelé « l'esprit de discipline » (p. 24), « première disposition fondamentale de tout tempérament moral » (p. 27) dans une société, pour dire qu'elle est à l'école une pratique à inculquer à l'enfant (p. 93). Plus encore, il va considérer que la règle disciplinaire n'est vraiment morale que si elle surgit de sentiments profonds d'adhésion éprouvés par l'enfant : « il ne suffit pas, en effet, de la leur imposer de force, de les y accoutumer mécaniquement, pour leur en faire prendre le goût. Il faut que l'enfant vienne à sentir de lui-même ce qu'il y a dans la règle qui doit le déterminer à y déférer *docilement* ; en d'autres termes, il faut qu'il sente l'autorité morale qui est en elle, et qui la rend respectable. Son obéissance n'est vraiment morale que si elle est la traduction extérieure de ce sentiment intérieur de respect » (p. 96).

---

<sup>32</sup> Indiquons la passionnante communication de Martinez (2006) lors d'un colloque. Elle s'appuie sur la valeur heuristique du concept durkheimien d'anomie – indifférenciation, absence d'interdits et de limites – travaillé postérieurement à *L'éducation morale*, pour souligner l'état mortifère des asservissements intersubjectifs contemporains. Elle souligne la nécessité, déjà présente chez Durkheim, de refonder une autorité à conquérir, légitime car susceptible d'éradiquer l'anomie contemporaine pour faire advenir de l'humain. Elle insiste enfin sur la valeur sacrée du social, du *religere* pour écarter la violence.

C'est alors sur le maître que tout repose (p. 96-97). Porté par le contexte de l'époque de rivalité avec l'Eglise, Durkheim ne cesse de comparer l'autorité du maître à l'autorité charismatique du prêtre : « ce n'est pas du dehors, de la crainte qu'il inspire, que le maître doit tenir son autorité : c'est de lui-même. Elle ne peut lui venir que d'un for intérieur. Il faut qu'il croie, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de sa volonté, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche » (p. 97). L'autorité du maître est une question de conviction, de foi dans la valeur morale des idées qu'il exprime (p. 99). Ainsi, l'autorité n'apparaît pas comme un processus dont il faudrait comprendre les mécanismes de légitimation, mais plutôt comme un état de fait surnaturel et incontestable. Houssaye (1996) peut affirmer que Durkheim « amalgame de façon indissoluble les aspects rationnels et irrationnels » attachés à l'autorité (p. 108).

Certains auteurs soulignent les limites des conceptions durkheimiennes. Pour J.-C. Filloux (1994), la pédagogie qu'elles impliquent ne peut qu'être traditionnelle : le maître dispose avant tout d'une autorité statutaire – il représente la société – et l'élève voit ses capacités d'autonomie réduites (p. 54). De même, Houssaye (1996) relève l'opposition radicale de Piaget et de Kohlberg aux positions de Durkheim qui nient le développement de l'enfant<sup>33</sup> : « l'autorité morale fascinante et contraignante de l'adulte est la condition même de l'attitude positive de l'enfant. Ce dernier, par confiance et obéissance, accepte de maîtriser ses penchants et, s'identifiant aux éducateurs qui incarnent le devoir, en vient à se donner le devoir pour maître et à faire siennes les règles morales et sociales » (p. 59). « L'autorité est le mode et la fin de la socialisation ; les problèmes d'autorité ne sont que des manques à l'intégration, à la reconnaissance et à l'intériorisation de la loi sociale collective » (p. 96).

## **II – 2. Du portrait du « bon maître » à l'autorité traditionnelle**

A travers les discours et les pratiques de la discipline scolaire, un modèle d'autorité traditionnelle se construit. Il est incarné par la figure du « bon maître », dont les portraits dans la littérature consacrée à l'autorité et à la discipline scolaire abondent. Doté d'une autorité aux origines incertaines, il réussirait là où d'autres ont échoué. Le modèle d'autorité traditionnelle est doté de caractéristiques spécifiques et de pratiques encore observables aujourd'hui.

---

<sup>33</sup> Forquin (1993) développe cette opposition, en détaillant notamment la théorie psychologique de Kohlberg (p. 81-89).

## II – 2.1. Le « bon maître »

Les auteurs qui établissent des portraits du « bon maître » mettent au jour les facteurs qui génèrent l'autorité en se demandant comment elle s'établit ? L'amour des élèves et la personnalité de l'enseignant sont les deux types de réponses apportées, que résument Leif et Rustin (1970) dans un vocabulaire représentatif de la fin XIX<sup>ème</sup> et du début du XX<sup>ème</sup> siècle : « cette influence peut s'exercer de deux façons : soit que la bienveillance, le dévouement, la bonté et, véritablement, l'amour de celui qui se donne de toute son âme à sa mission d'éducateur, touchent les cœurs et les gagnent ; soit que la personnalité du maître s'impose à l'élève, sous forme d'une sorte de crainte vague et respectueuse, par le sentiment confus que son autorité est irrésistible, par l'admiration de son savoir, de sa tenue et de son style de vie, par l'idée de la distance entre eux » (p. 172). Les propos sur le « bon maître » ne feront que détailler la personnalité du maître qui possède l'autorité et ses qualités.

### *II – 2.1.1. Avoir de l'autorité, c'est se faire aimer et craindre comme un père*

Leif et Rustin (1970) nous disent encore que « l'action éducative peut s'accomplir par les voies de l'affectivité : amour du maître pour les enfants, amour des enfants pour le maître. (...) La volonté de donner satisfaction et de faire plaisir (...) sont des dispositions extrêmement favorables aux influences éducatives » (p. 172). Cette conception – qui aurait ses origines dans la Grèce Antique – ressurgit à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle en France alors que se met en place l'école républicaine. Dans le fameux dictionnaire de Buisson, Cuissart (1887) rédige l'article consacré à l'autorité. Confondue avec le pouvoir, elle y est clairement définie comme une délégation à l'enseignant d'un modèle patriarcal d'autorité dont « l'école est la « matrice sociale » » (Ardoino, 1969, p. 19)<sup>34</sup>. Pour Cuissart donc, « en pédagogie, l'autorité de l'instituteur est le pouvoir de diriger les enfants qui lui sont confiés. (...) Le pouvoir de l'instituteur sur ses élèves est une délégation de l'autorité paternelle. C'est là qu'il doit puiser sa principale force. Les familles, en se déchargeant sur l'instituteur ou l'institutrice du soin d'instruire et d'élever leurs enfants, remettent entre ses mains une partie de leur autorité. Autrement, le maître, la maîtresse, n'aurait pas le droit de se faire obéir. (...) Plus encore que

---

<sup>34</sup> Ardoino annonce en quelque sorte les analyses de Mendel (1971). Reboul (1989) parle à propos des figures d'autorité du Roi-Père (p. 71, 72). Coudray (1989) relève le rôle que jouent encore trop souvent certaines figures sociales de l'autorité – dont celle du père – dans la relation éducative (p. 12).

l'autorité paternelle, elle (l'autorité du maître) a besoin de se faire accepter, c'est-à-dire de se faire aimer » (p. 146). Quelques années après, de Jouvancy (1900) nous dit encore que l'autorité nécessite non seulement le droit mais aussi l'adresse. A travers les qualités décrites, nous retrouvons une autorité à la fois charismatique et autoritariste, mélange de l'affectif et de la force (être estimé de ses élèves, se faire aimer d'eux, que les élèves craignent le maître). D'autres attributs plus pragmatiques sont énoncés : la justice du maître, sa fermeté et en même temps sa prudence, son ton de voix sage en général et grave en cas de nécessité. L'autorité traditionnelle mêle ainsi l'amour du maître à la crainte. Un peu plus tard encore, la définition proposée par Bernard (1925), qui met l'accent sur l'amour réciproque par la séduction et l'idéal du maître, est caractéristique d'une autorité charismatique : « l'autorité est une émanation, une influence, et, oserions-nous dire, une façon de charme : elle est l'action toute spirituelle et personnelle d'un maître sur des élèves qu'il aime, et dont il finira toujours par être aimé, d'un maître qui est soutenu par un haut idéal » (p. 77).

Toujours vivace (Houssaye, 1996, p. 87-89, 153-159, 180), cette conception remise en cause par Alain (1986. 1ère édition 1932, VII, VIII, XII) ou Leif et Rustin (1970, p. 177), est fortement critiquée par Mendel (1971) ou la pédagogie institutionnelle (Oury & Vasquez, 1967, 1971). Pratiquant cette pédagogie, Boncourt (1993) explique que « le relationnel n'est évidemment pas nié, ou occulté, mais travaillé, médiatisé par les institutions, pour le canaliser à d'autres fins que celle de nourrir, d'une part l'attachement transférentiel des élèves à leur maître(sse), et d'autre part, *le sacro-saint (et dangereux) « amour des enfants » de l'enseignant* » (p. 46)<sup>35</sup>. Le paradoxe de l'amour pédagogique est bien celui d'une domination de l'enseignant dans la relation éducative (Coudray, 1989, p. 31) d'un assujettissement des élèves par la séduction, le chantage, la culpabilité (Mendel, 1971). L'amour pédagogique établit un mode de relation fondé sur des tendances sado-masochistes, dont les risques de dérapages affectifs ou physiques graves ne sont jamais à exclure (phénomènes de « tête à claque » ou de « chouchou » (Jubin, 1988, 1991), passages à l'acte pédophiles). Le pédagogue exerçant son autorité dans un but éducatif est-il d'abord quelqu'un qui aime les enfants ? Les représentations que les enseignants se font de l'autorité, telles qu'elles s'exprimeront dans nos entretiens cliniques de recherche devraient nous apporter des éléments de réponse.

---

<sup>35</sup> Imbert a particulièrement travaillé l'aide que la pédagogie institutionnelle peut apporter au maître sur la question du transfert, « part d'irrationnel » de sa pratique. Nous y reviendrons au chapitre VI – 4.2.4.

## *II – 2.1.2. La personnalité du maître, source de l'autorité naturelle*

L'enseignant qui a de l'autorité est un être à la personnalité et aux qualités exceptionnelles. Nous considérons les propos de Leif et Rustin (1970) relativement à la valeur exemplaire de l'influence du maître, comme les archétypes de l'autorité du « bon maître » ; une autorité naturelle puisqu'elle ne s'explique que par la personnalité du maître, variable impossible à objectiver : « les bons maîtres font toujours régner dans leur classe une certaine atmosphère éducative qui reflète leur personnalité. On ne dira jamais assez l'influence qu'un maître peut avoir par son seul exemple. (...) Le véritable éducateur – sûr de son influence – ne négligera aucun moyen d'action. Tout en s'attachant surtout à la discipline libérale et spontanée il saura, au moment opportun, imposer l'obligation, s'appuyer sur le respect qu'il inspire, compter sur l'ambiance suggestive, exciter par l'émulation. Et cela toujours avec la conscience claire des dangers et des limites nécessaires, avec le souci primordial de susciter l'autonomie, de cultiver les dispositions natives à la discipline, c'est-à-dire à la vie ordonnée » (p. 170, 208). A propos de l'intérêt pour le travail : « même dans les cadres traditionnels, et sans rien bouleverser en apparence, les bons maîtres savent intéresser vivement les élèves à ce qu'ils leur présentent, les décrocher sans heurt, et les reprendre plus tard. De sorte qu'eux aussi assurent la discipline simplement par le travail et l'intérêt » (p. 204). A propos des punitions et des récompenses : « les maîtres très habiles arriveront à s'en passer » (p. 205). Nous sommes dans la représentation d'une autorité qui s'exercerait par une sorte de magie, où « l'autorité personnelle » (p. 178) prime : « la personnalité du maître aura peut-être encore plus d'importance que son habileté pédagogique » (p. 208). Ce sont là les positions de Cuissart, de Durkheim, ou encore des éléments de définition que J. Filloux (1974) donne de l'autorité naturelle : « « cette qualité indéfinissable qui s'impose partout et à toutes les classes », faite toute entière « de la personnalité du professeur », autorité innée que l'on a ou que l'on n'a pas et ce, quelles que soient par ailleurs les qualités que l'on possède » (p. 118) ; « une autorité magique donc, fonctionnant sur le principe du tout ou rien, entourée d'un halo de mystère et d'obscurité (...) représentation classique de l'autorité charismatique » (p. 120).

Analysant les rares manuels d'éducation qui traitent de l'autorité du maître, Mossé-Bastide (1966) note que « l'autorité est donc présumée, sans qu'on nous dise nulle part comment elle s'établit » (p. 26). Fœrster (1967. 1<sup>ère</sup> édition 1909) définit ainsi l'autorité du maître comme émanation de la maîtrise de soi et de la volonté (p. 186, 223). De même pour Payot (1913), « elle (l'autorité) s'établit, non du dehors, par la force, mais du dedans, par une



soumission volontaire. Elle est faite de calme, de fermeté, de tact, d'une volonté sûre d'elle-même, et souvent aussi d'un enthousiasme contenu pour le vrai ou pour la vertu, qui donne à toutes les paroles, un « je ne sais quoi » qui les rend irrésistibles » (p. 30). Et Mossé-Bastide de commenter : « nous voici bien avancés ! L'autorité s'établit par la soumission volontaire des subordonnés, c'est-à-dire par l'autorité du maître ! » (p. 31). Les termes magiques utilisés pour qualifier la personnalité de l'enseignant empêchent de comprendre ce qu'est l'autorité (p. 42). Bien qu'elle tente un effort d'objectivation sur lequel nous allons revenir<sup>36</sup>, Mossé-Bastide n'est pas éloignée de cette conception, lorsqu'elle déclare « l'autorité du maître ne tient-elle pas, elle aussi, à ce lien mystique et vital entre le groupe et son leader ? » et insiste sur le sens moral de sa mission (p. 44). S'appuyant sur la psychosociologie, elle prône une autorité « autoritaire » portée par un maître « leader » (p. 50). L'enseignant qui a de l'autorité au sens traditionnel est autoritaire. C'est un modèle, un leader charismatique, un magicien.

Des avis plus récents témoignent d'un discours inchangé. Pour Delsol (1994), le pédagogue qui exerce l'autorité doit être doté d'une personnalité lui permettant de concilier des qualités multiples et parfois opposables : compréhension intuitive, patience, amour réel, fermeté, calme, justice ; distance et proximité ; supériorité de l'enseignant/dignité de l'enfant (p. 15-17). Sans rien nous dire de la façon dont certaines exigences éthiques peuvent s'accorder avec l'exercice d'une soumission, l'autorité traditionnelle répond à nouveau en terme de personnalité exceptionnelle. Cette position est également manifeste chez Prum (1991) lorsqu'il évoque les évolutions des pratiques punitives : « là où le maître se voyait octroyer par l'institution le « droit » d'infliger des punitions, le pédagogue a besoin, pour émettre efficacement ces signaux, non de pouvoir mais d'une autorité personnelle. Ce n'est pas la punition qui est exemplaire mais celui qui l'inflige » (p. 89). L'auteur ne parle pas d'autorité naturelle mais d'autorité personnelle du maître. Derrière ce travestissement de sens, la référence à la personnalité charismatique tient encore et toujours lieu d'explication.

### ***II – 2.1.3. Les qualités du maître***

Parmi les caractéristiques de l'enseignant respecté dans l'enseignement secondaire, Mossé-Bastide (1966) distingue quatre variables qu'elle classe par ordre d'importance : la combativité de l'enseignant (savoir, diriger, être inflexible, anticiper, rester distant, se mettre

---

<sup>36</sup> Chapitre II – 2.1.3.

en valeur, réagir promptement) ; l'équilibre physique et nerveux ; la valeur professionnelle (valeur intellectuelle, savoir-faire, conscience professionnelle) ; la sociabilité (être sympathique, savoir créer une atmosphère de travail, être impartial, comprendre les élèves) (p. 158). Celui auquel il manquerait l'une de ces variables serait un enseignant chahuté (p. 73).

De la description de l'équilibre physique et nerveux du « vrai maître » (variante du « bon maître »), transparaît parfois des compétences (posture corporelle, capacités d'analyse, parole et gestes assurés, maîtrise...) : « ce qui frappe d'abord chez un vrai maître, c'est sa façon assurée de se présenter devant sa classe, sa perception nette de la situation, la fermeté de son élocution, la sûreté de ses gestes, le calme et la clarté de ses ordres, sa maîtrise de soi et sa résistance à la fatigue. En un mot, c'est sa force et son équilibre nerveux » (p. 105). Différents facteurs verbaux et non verbaux plus ou moins objectivables expliquent cet équilibre : attention à la classe – la perception, définie comme vision et réaction, de la situation (p. 106), la présence à la situation (p. 107) –, bonne vue et bonne ouïe (p. 107, 108), bonne diction (p. 108-110), sobriété et contrôle des gestes (p. 110, 111), volonté, calme (p. 111, 112), bonne humeur (p. 113, 114), stabilité (p. 114, 115), vitalité (p. 115, 116).

La combativité du professeur caractérise nettement celui qui pratique une autorité de type traditionnel. Mossé-Bastide y relève la direction de la classe (donner des ordres nets (p. 118, 119) ) ; l'inflexibilité (p. 120, 121) ; la distance (exiger des marques de respect : le maître est supérieur (p. 122, 123) ) ; la hauteur, l'estime de soi (p. 124, 125) ; la riposte (p. 125, 126) : « le professeur est ironique ; ses ripostes sont cinglantes. Il couvre de ridicule l'élève qui veut « faire le malin » » (p. 125), « dans un groupe de discussion comme dans une classe, la meilleure façon de combattre, c'est de le faire en paroles. Comme un bon escrimeur, il faut « toucher » au moment voulu et à l'endroit le plus sensible, c'est-à-dire *blessier l'amour-propre des adolescents, très vulnérables à la moquerie*<sup>37</sup> » (p. 126). Avec ce dernier aspect, les limites du respect de la personne de l'élève sont franchies, poussant le cynisme jusqu'à justifier une telle pratique par l'intérêt général (p. 147).

Nous retrouvons ce discours sur l'autorité du professeur dans l'ouvrage édifiant de Brunel (1991) : perspicacité (p. 127, 128) ; mémoire (p. 130, 131) : « le professeur a une mémoire très présente, ce qui lui permet de prendre les élèves en flagrant délit de récidive, de contradiction, d'oubli » (p. 130) ; discipline efficace (p. 131, 132) : « le professeur punit

---

<sup>37</sup> Souligné par nous.

rapidement et ses punitions frappent généralement le vrai coupable » (p. 131). L'efficacité de l'enseignant tient ici au fait qu'il ne se trompe « généralement » pas. Fondée sur la toute-puissance, son autorité tient d'un combat dont il ne peut que sortir vainqueur.

Ces caractéristiques du maître combatif sont au service d'une autorité du contrôle, de la coercition, de la répression. L'autorité efficace humilie l'élève. L'obéissance inconditionnelle basée sur la crainte est dominante. Mossé-Bastide (1966) met en avant la nécessité dissuasive de la croyance, qu'elle double de justifications psychologiques sur le masochisme des élèves pour le moins étonnantes : « s'il (le maître) veut être obéi, il faut bien qu'il exerce une certaine crainte. D'ailleurs cette crainte est un phénomène de croyance collective : la classe a vu que le maître était capable de sévir, et dès lors elle se croit dominée » (p. 134) ; « cette crainte du maître sévère est loin d'être désagréable aux jeunes. Il y a une sorte de masochisme chez les faibles, une joie et une sécurité à être dominé » (p. 135) ; « l'art de faire croire au groupe telle ou telle chose, de lui insuffler tel ou tel esprit, de lui donner l'impression d'être compris, n'est-ce pas encore et toujours l'autorité elle-même ? » (p. 153).

L'autorité du « bon maître » n'est-elle que crainte, tromperie, mystification ? La magie de la personnalité aux qualités exceptionnelles s'évanouit, devant des pratiques qui laissent de côté l'éthique du respect de l'élève. Les contradictions se révèlent : faut-il encore parler d'amour des enfants ? La conception chère à Alain (1986. 1ère édition 1932) de l'enfant-animal qu'il faut dresser refait naturellement surface : ne pas montrer d'amour ou de compréhension mais maintenir « l'ordre comme on balaie » (p. 35). L'autorité traditionnelle du « bon maître » nous apparaît ainsi comme la transposition scolaire de l'autorité autoritariste<sup>38</sup>. Autorité personnelle, elle ne s'explique que par des dispositions « naturelles ». Elle est incarnée par un leader charismatique infaillible, aimé et craint, donc obéi.

## II – 2.2. L'autorité traditionnelle dans la classe

### *II – 2.2.1. Caractéristiques de l'autorité traditionnelle dans la classe*

S'il peut sembler banal d'affirmer que l'école s'inscrit toujours dans une société porteuse de valeurs, de finalités, d'objectifs qu'elle est chargée de transmettre, la fonction de l'école comme lieu de socialisation est une stratégie politique majeure dans la France de la fin

---

<sup>38</sup> Chapitre I – 6.

du XIX<sup>ème</sup> siècle. Nous avons vu que cette école s'incarnait dans la figure du « bon maître », dont l'autorité ne se légitime que par le social. Ainsi, la première caractéristique de l'autorité traditionnelle dans la classe est d'insister sur cette légitimation exclusive par le social. Paradoxalement, l'école doit rester fermée à la vie, demeurer un « sanctuaire ». Ce modèle dont nous avons cité quelques-uns des inspirateurs, continue d'avoir ses défenseurs<sup>39</sup>.

Ainsi apparaît la deuxième caractéristique de l'autorité traditionnelle : la supériorité de la position du maître. Cette supériorité est « culturelle » (Mollo, 1970, p. 195-197). Reboul (1989) met en exergue le rôle de modèle de l'enseignant pour l'élève, sur lequel cette éducation s'appuie : « au nom de ces modèles, il (le maître) a pour mission de sanctionner tout écart, depuis la faute d'orthographe jusqu'à la faute morale. Mais toujours dans le but de faire des êtres libres » (p. 74). Le maître occupe une place centrale qui se double d'une centration sur lui-même (J.-C. Filloux, 1962). Postic (1979) le confirme : « c'est l'enseignant qui déclenche et oriente les conduites des élèves. C'est lui qui a l'initiative de la situation éducative, dans l'école traditionnelle. De sa conception du dialogue éducatif dépend le climat de la classe » (p. 128). Auger et Boucharlat (1995) disent encore : « c'est bien l'enseignant qui décide<sup>40</sup> d'avoir une attitude compréhensive ou de fermeté envers un élève « difficile » ou de réagir à son comportement par une attitude d'hostilité » (p. 83).

Progressivement, la tonalité des propos devient critique. Houssaye (1968) décrit ainsi l'attitude fondamentale de l'enseignant à l'autorité traditionnelle : « il préfère exercer le pouvoir plutôt que de comprendre, s'imposer plutôt que s'exposer, influencer plutôt qu'expliquer, mettre en cause les autres plutôt que lui-même, s'identifier à un « savoir » abstrait et interpréter à partir de lui plutôt que d'un savoir encore à faire » (p. 170, 238, 240). D'abord justifiée comme morale pour le sujet et socialement nécessaire, la supériorité du maître passe ensuite par une autorité fondée sur la menace constante d'un recours toujours possible à la violence. En parlant d' « essence supérieure » du maître, J. Filloux (1974) souligne le ressort de l'autorité traditionnelle, fondée sur un processus de domination/soumission (p. 277).

---

<sup>39</sup> Ainsi, des ministres de l'Education nationale (Chevènement, Bayrou, Darcos, Fillon ou encore de Robien) sont soutenus en ce sens par un certain nombre d'associations et d'intellectuels. Une littérature polémique et récurrente, à l'origine de laquelle nous trouvons de jeunes, d'actuels ou d'anciens professeurs, développe aussi ces conceptions.

<sup>40</sup> L'emploi du terme « décide » semblerait indiquer un choix délibéré. En fait, l'enseignant ne contrôle pas toujours toutes ses réactions, guidées aussi par des mécanismes inconscients. Une simple « prise de conscience » – comme semblent le préconiser les auteurs (p. 83) – ne suffit pas toujours à modifier profondément les comportements.

Conséquence de cette supériorité du maître et troisième caractéristique de l'autorité traditionnelle, la relation à l'élève est basée sur la contrainte et le rapport de force, aboutissant à une dépendance totale de l'élève à l'égard de l'enseignant. Guérin (2001) parle d'une « autorité de contrainte » fondée sur l'obéissance (p. 13, 14). De même qu'il souligne « le devoir d'obéissance », Houssaye (1996) insiste sur le rapport de force (p. 62). Pain (1995) est encore plus précis : la relation pédagogique traditionnelle est une force portée par l'enseignant seul, dont les conséquences psychologiques sur celui-ci sont loin d'être négligeables. Elle « repose avec une force insoutenable sur la seule personnalité de l'enseignant, du maître, sur la clôture de la classe, sur la perte d'identité des élèves en difficulté, sur la séduction ou la menace personnalisées. Du moins pour un cours classique, dans un établissement classique, et les enseignants n'en peuvent plus mais, ils ne savent pas faire autrement, et ils le disent. Les plus butés, névrosés à juste titre par les violences coutumières de l'école, se radicalisent dans l'aigreur et le rejet » (p. 4)<sup>41</sup>. Pain considère alors que pour le professeur comme pour les élèves, l'exercice de l'autorité « autoritariste » est une violence institutionnelle, une « maltraitance », un « abus symbolique » (p. 3). Au final, la supériorité de l'enseignant crée « une dépendance totale de l'enfant à l'égard du maître » (Corneloup, 1990, p. 11). Pour G. Ferry également (1969), « être élève (...) c'est (...) dépendre d'un adulte qui détient l'autorité, d'un adulte qui vous juge, vous estime, ou vous poursuit de ses remontrances ou vous ignore. C'est être obligé à un affrontement que l'on accepte plus ou moins, que l'on cherche plus ou moins à esquiver » (p. 15).

### ***II – 2.2.2. Pratique de l'autorité traditionnelle***

Deux types de comportements d'enseignant caractérisent les pratiques traditionnelles de l'autorité : la menace du recours à la force physique, les pressions psychoaffectives sur l'élève ou les manipulations du groupe. Bien qu'occultées ou déniées, ces manifestations sont une constante de ces pratiques. Douet (1987) l'avait montré il y a une vingtaine d'années. Baldet (2004) et Merle (2002, 2005) l'ont confirmé récemment.

---

<sup>41</sup> Voir la publication récente de Horenstein (2006a), suite à une grande enquête commandée par la M.G.E.N. (Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale) sur le climat des établissements et la qualité de vie au travail des enseignants. Dans sa contribution à un autre ouvrage de Fotinos, Horenstein (2006b) indique : « 36% de l'ensemble de notre échantillon d'enseignants jugent leur état de santé « moyen » ou « mauvais » et ils sont 44% chez les enseignants du second degré. Nous sommes surpris par le 19% d'enseignants du second degré qui jugent leur santé « mauvaise » » (p. 199-200).

Alors que les châtiments corporels sont interdits à l'école par une circulaire ministérielle de 1887<sup>42</sup>, nous observons la même année chez Cuissart (1887) que l'amour n'exclut pas la contrainte, y compris par un usage de la force physique qui reste ici implicite. Si celle-ci doit toujours être « une émanation de la raison, non du caprice », le « recours (...) aux méthodes autoritaires (est possible) dans le cas où le maître ne peut plus faire autrement » (p. 146). De même chez Alain (1986), l'usage possible de la force est habilement sous-entendu, avec l'allusion à l'« âge remuant » des élèves : « si le maître agit ainsi qu'une force physique, directement opposée au désordre, il triomphera promptement. (...) Il dispose de punitions fort sensibles à cet âge remuant, et qui suffisent toujours, pourvu qu'elles soient inflexibles à la manière des forces naturelles » (p. 35). Seclet-Riou (1946) affirme ainsi que « c'est donc sur une confusion de l'autorité et de la force que repose toute action de la discipline scolaire traditionnelle » (p. 31). Selon J. Filloux (1974) enfin, autorité traditionnelle et force sont consubstantiellement associées : « aussi bien, pour être silencieuse, la « bonne autorité » n'en est-elle pas moins fondée sur la force potentielle » (p. 276). Actuellement, le recours à la violence physique semble plus fréquent chez les enseignants du premier degré, ce que Merle (2002) explique par « la faible force physique des élèves » (p. 45).

Mais ce qui apparaît au grand jour, ce sont les pressions psychoaffectives dont l'élève est la victime, de même que les manipulations exercées par l'enseignant traditionnel sur le groupe-classe. Dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, les pressions psychologiques sur l'élève font partie de l'arsenal autoritaire de l'enseignant. C'est encore Cuissart (1887) qui en recommande l'usage : « les moyens dont l'autorité dispose (...) sont (...) l'affection et la reconnaissance des élèves, l'amour-propre, l'émulation, l'espoir des récompenses, l'attrait de l'étude bien dirigée et tous les encouragements » (p. 146). Dans les textes des pédagogues allemands des XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles qu'elle a étudiée, Miller (1984) met au jour les principes d'une pédagogie qu'elle qualifie de « noire » et relie au fascisme. Ces principes s'appuient sur des stratégies et des comportements adultes délibérés, méthodiques, dramatiquement réfléchis. La lecture de quelques-uns des huit principes ci-dessous est très éclairante : « 1. que les adultes sont les maîtres (et non pas les serviteurs !) de l'enfant encore dépendant ; 2. qu'ils tranchent du bien et du mal comme des dieux ; 3. que leur colère est le produit de leurs propres

---

<sup>42</sup> C'est bien sûr toujours le cas. La circulaire n°91-124 du 6 juin 1991 qui rappelle l'interdit des violences physiques (« tout châtiment corporel est strictement interdit ») est complétée par l'interdit des violences d'ordre psychologique de l'enseignant à l'égard des élèves et de sa famille : « le maître s'interdit tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants ».

conflits ; 4. qu'ils en rendent l'enfant responsable ; (...) 7. qu'il faut le plus tôt possible « ôter à l'enfant sa volonté » ; 8. que tout cela doit se faire très tôt de manière à ce que l'enfant « ne s'aperçoive de rien » et ne puisse pas trahir l'adulte » (p. 77).

Nous en trouvons une mise en pratique contemporaine chez Brunel (1991) dans un ouvrage très personnel et unique par son contenu. L'auteur y dévoile des pratiques qu'il revendique comme des compétences indispensables à l'enseignant pour « assumer l'autorité » (p. 69), qui atteignent le psychisme de l'élève en manipulant le groupe. Il utilise ainsi certains individus d'un groupe-classe pour faire échec aux tentatives de déstabilisation de celui-ci : « je découvre qu'il fallait distinguer la foule, ou le groupe important d'élèves, et l'individu ou le petit nombre » (p. 35). Il donne l'exemple de son premier face à face avec une classe de troisième réputée terrible (p. 55-61) au cours duquel, en utilisant quelques individus choisis au hasard pour faire pression sur la classe, en jouant un personnage factice (utilisation du sourire, de la voix, des déplacements, d'une gestuelle spectaculaire), il parvint à manœuvrer cette classe, évitant le chahut et retournant la situation à son avantage. Dans l'analyse qui suit (p. 62-66), il formalise les principes opérationnels de « sa méthode » et les étapes pour éviter tout chahut, repris et résumés par Boumard et Marchat (1993) : « 1 – sourire à la classe pour la rendre confiante, 2 – rompre son unité en créant une complicité imaginaire avec un élève (en lui parlant à voix basse), 3 – profiter de l'indécision que cela produit afin de : 4 – créer un incident consistant à interpeller un élève pris au hasard mais de façon que cela soit vu de tous, 5 – « installer un malaise progressif à partir de l'élève victime » afin que « sa peur se communique aux autres », 6 – flatter le groupe dès qu'on a montré sa force afin de repérer les sous-groupes potentiels qui seraient autant de poches de résistance, 7 – commencer son cours de façon attractive, 8 – « jouer de toute la gamme des affects », 9 – faire aussitôt accepter des éléments de règlement (par exemple : interdiction de parler sans avoir levé la main), 10 – appliquer immédiatement ce règlement en punissant l'élève qui aura fait une réflexion. Choisir une peine légère (un verbe en quelques temps) « la légèreté de cette punition permet une montée progressive ; donner l'impression d'une vis sans fin, serrer, serrer, faire monter le désarroi, l'inquiétude. Ne relâcher la pression qu'une fois presque atteint le point d'étouffement, juste avant qu'un réflexe désespéré ne risque de retourner la situation », 11 – comparer la situation à celle d'un jeu dont on est l'arbitre implacable » (p. 43). La situation créée, appuyée sur une terreur entretenue, apparaît pour le moins malsaine. Les commentaires et les explications de Brunel qui suivent nous questionnent quant à l'ambition éducative de telles pratiques : mystification, jeu d'acteur, mise en scène, jeu sadique pour les quelques élèves « victimes » ; soumission, « domptage » de l'ensemble (p. 66) ; atteinte « à la dignité

de l'élève et du maître », ce dernier devenant « clown », « escroc » (p. 67). Commentant ce passage, Boumard et Marchat soulignent enfin : « l'intérêt de ce texte tient au fait qu'il rend public (...) ce qui constitue une partie de la tradition orale du milieu enseignant » (p. 44).

A l'image de l'exemple précédent, une évolution tendancielle des pratiques de l'autorité traditionnelle est observée : l'usage de violence physique tendrait à diminuer<sup>43</sup> au profit de violences psychiques (pressions affectives, harcèlement, humiliations). Lapassade (1993) constate que « l'établissement de l'autorité du maître impliquait jadis des châtiments corporels, et, aujourd'hui, l'agression verbale, l'humiliation » (p. 44). A partir de critiques d'élèves adressées à un enseignant, Coudray (1989) dresse une sorte de portrait de ces violences d'attitude de l'enseignant traditionnel, qui souligne cette évolution : « il vous faut chaque année une tête de Turc. Vous êtes moqueur et cela nous coupe tous nos moyens. Vous criez pour rien et cela nous fait peur (...). Vous voulez toujours avoir raison. Vous notez à la tête de l'élève. Vous savez beaucoup de choses et vous ne nous permettez pas de l'oublier. Les élèves vous intéressent moins que leurs réactions devant vos méthodes » (p. 14). Plus récemment, à partir de témoignages recueillis auprès d'étudiants, Merle (2002) établit une typologie des formes d'humiliations subies par les élèves à l'initiative des professeurs. Près de la moitié des collégiens et lycéens auraient été concernés, principalement par deux formes d'humiliation : le rabaissement scolaire « propre à la situation d'élève et constitutive de jugements professoraux dévalorisants », l'injure « qui s'adresse non plus à l'élève mais à la personne » (p. 32). Les effets sur la dépréciation de soi des élèves sont soulignés, avec des conséquences sur leurs progrès scolaires. L'auteur note encore que si ces pratiques ont parfois une base rationnelle-légale, elles sont très souvent arbitraires (p. 44).

Mentionnons enfin le rapport rédigé par Baldet (2004) à la demande du ministre de l'Education nationale. Il concerne les brutalités à la fois physiques et psychologiques exercées par les enseignants sur les élèves des écoles primaires. A partir de questionnaires adressés aux autorités hiérarchiques (recteurs et inspecteurs d'académie) du pays, l'auteur obtient peu de réponses (81 signalements émanant de 26 départements) (p. 6). Nous en extrayons les résultats suivants : « les situations individuelles recensées sont beaucoup plus nombreuses que les situations collectives » ; « les brutalités physiques associées ou non à un harcèlement

---

<sup>43</sup> La montée du juridisme dans notre société (chapitre I – 5.3.3.), qui trouve sa traduction dans le fait que certains parents n'hésitent plus aujourd'hui à déposer plainte contre des enseignants, explique aussi cette évolution.



psychologiques sont de loin les plus répandues » (p. 7). Les auteurs de ces violences « sont majoritairement des hommes, titulaires remplaçants ou jeunes directeurs » (p. 8). Baldet observe qu' « une solidarité de silence est souvent de règle » entre les collègues (p. 9). Elle s'intéresse aussi au traitement de ces situations par les instances hiérarchiques : il révèle une très grande hétérogénéité (p. 10) et une faible prise en compte de l'insuffisance professionnelle ou de l'état pathologique des auteurs de ces faits (p. 11), faits qui ne peuvent être reconnus comme des « fautes passibles de sanctions disciplinaires » internes (p. 14). L'institution scolaire semble donc dans l'incapacité de détecter ces situations et de traiter au moyen de réponses adéquates les auteurs de ces faits. Quant aux élèves victimes, ils apparaissent plus encore comme « les grands perdants » de ces conflits (p. 12).

### **II – 3. De la remise en cause de l'autorité traditionnelle...**

Si l'autorité traditionnelle à l'école nous apparaît comme une conception qui se pérennise et séduit encore – tout au moins dans certains discours cultivant la nostalgie d'un âge d'or de l'autorité<sup>44</sup> –, elle est aussi l'objet de profondes critiques. Bousculée par les évolutions des conceptions de l'enfant, sa pratique est contestée.

#### II – 3.1. L'enfant, acteur et sujet d'une éducation plus démocratique

Les premières critiques significatives datent du XVIII<sup>ème</sup> siècle<sup>45</sup>. L'émergence de l'enfant comme sujet spécifique et non comme adulte en réduction est accompagnée, dans le champ éducatif, d'une évolution condamnant les pratiques violentes et amenant une atténuation notoire des châtiments corporels (Ariès, 1960). L'historien de l'enfance cite de La Salle, au début XVIII<sup>ème</sup> siècle : « on ne fait usage des coups (...) que par humeur et par incapacité. Car les coups sont des châtiments serviles, si toutefois ils corrigent, car leur effet ordinaire est d'endurcir... » (p. 291). La contrainte physique sur l'enfant est donc jugée néfaste parce que la conception que la société se fait de l'enfance se modifie. Malgré les commentaires controversés qu'il ne cesse de susciter depuis sa parution en 1750, *L'Emile* de Rousseau est considéré comme le texte marquant cette évolution<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> Chapitre I – 5.3.4. et chapitre II – 2.2.1.

<sup>45</sup> Nous n'oublions pas les propos formulés par Montaigne dès le XVI<sup>ème</sup> siècle.

<sup>46</sup> Sur l'apport controversé de Rousseau à l'Education nouvelle et à la pédagogie institutionnelle, voir Imbert (1989).

Ces changements s'amplifient à la fin du XIX<sup>ème</sup> et au début du XX<sup>ème</sup> siècle, avec la production de nouveaux savoirs relatifs au développement psychologique de l'enfant et la naissance de la psychanalyse. C'est à la même époque que dans toute l'Europe et aux Etats-Unis, un mouvement pédagogique de grande ampleur se développe. Très schématiquement, nous retenons de ces pédagogues de l'Education nouvelle deux idées déterminantes quant aux évolutions ultérieures de l'autorité en éducation. La première idée énonce que c'est l'activité de l'enfant qui doit déterminer les méthodes d'éducation et non des conceptions prédéfinies à l'avance par l'adulte. L'objet de l'attention du maître se décentre des préoccupations de l'adulte pour se concentrer sur celles de l'enfant. A partir de cette position de l'enfant acteur et sujet, l'éducation se doit désormais de répondre à des principes plus démocratiques : c'est la seconde idée. La discipline scolaire coercitive et l'autorité traditionnelle sont profondément remises en question. Les critiques et les réponses pédagogiques élaborées vont alors prendre deux orientations : l'une dénonce les abus autoritaristes, sans pour autant rejeter une autorité éducative qu'elle cherche à promouvoir ; l'autre rejette l'autorité sous toutes ses formes.

En 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant (Organisation des Nations Unies, 1989)<sup>47</sup> – ratifiée aujourd'hui par 191 pays dont la France – est une date fondamentale de l'évolution du statut juridique de l'enfant. Des droits nombreux lui sont accordés : droit à une aide et à une assistance spéciale (préambule) ; droit à la vie (article 6) ; droit à un nom, à une nationalité, à connaître ses parents (7<sup>48</sup>), droit à garder avec eux des relations s'ils sont séparés (9), droit à entretenir des relations régulières avec eux ; liberté de circuler (10) ; liberté d'expression (12, 13), de penser, de conscience et de religion (14), d'association et de réunion (15) ; droit au respect de sa vie privée (16) ; droit à une protection et à une aide de l'Etat (20) ; droit à la santé (24, 25), à une sécurité sociale (26), à un niveau de vie suffisant (27) ; droit à l'éducation (28), à une vie culturelle propre ; liberté religieuse et linguistique (30) ; droit au repos et aux loisirs (31), droit à la protection contre l'exploitation économique (32) ; droit à l'assistance, au recours juridique (37) et à un traitement digne (40). A l'école, l'article 28 précise que « les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de

---

<sup>47</sup> Ce texte fait suite à la déclaration de Genève de 1924, puis à l'adoption en 1959 par l'assemblée générale des Nations Unies d'une seconde déclaration en dix points relative aux droits de l'enfant.

<sup>48</sup> Les nombres indiqués font référence au numéro de l'article de la Convention.

l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention ». Des pédagogues vont s'attacher à mettre ces droits en œuvre (Le Gal, 1990).

Si ce texte marque assurément un tournant considérable quant à la considération faite à l'enfant, il lui reconnaît quasiment les mêmes droits qu'aux adultes, fragilisant leur autorité<sup>49</sup>. Ainsi, tout en pointant les risques de dérives autoritaristes ou évacuées (p. 139), Renaut (2004) affirme à l'inverse d'Arendt que le mouvement de reconnaissance de l'enfant « comme n'étant pas un objet ni un animal, mais d'ores et déjà une sorte de « sujet » » (p. 142) est une avancée incontestable d'un point de vue éthique. Mais l'auteur ne nie pas que la mise en œuvre de la Convention pose des problèmes éducatifs inédits quant à l'exercice même de l'autorité. Si l'enfant est égal en droit à l'adulte, l'éducation et la transmission sont-elles encore possibles ? : « au moins tendancielle (...), l'enfant de la Convention est en effet reconnu pleinement comme un semblable, porteur des mêmes droits-libertés que l'adulte. Dans ces conditions, comment ne deviendrait-il pas extrêmement délicat de fixer des limites à l'expression de ses libertés, de façon à fonder une pratique de l'autorité éducative et, le cas échéant (...), de la sanction ? » (p. 179). L'auteur pose le paradoxe de l'asymétrie/symétrie inhérente à la relation éducative dans un pays démocratique (p. 149) et s'interroge sur ce qui permettrait à l'adulte de « savoir jusqu'où l'enfant est notre égal, et dans quelle mesure il ne l'est pas » (p. 150). Une première réponse tient à l'incontestable différence d'âge entre l'adulte et l'enfant (p. 147). Un second élément de réponse réside dans le risque de conflit dans lequel la Convention place l'enfant, entre des droits-libertés qui lui seraient attribués indistinctement et des « droits-protections » tout autant indispensables à une éducation garantissant sa sécurité. Cherchant à éviter à la fois les dérives « libérationnistes » de l'autorité évacuée et les dérives « protectionnistes » de l'autorité autoritariste, Renaut formule ce second repère pour l'autorité éducative : « nous devons respecter les libertés reconnues à l'enfant, dans la mesure toutefois où ces libertés ne le mettent pas en péril et nous laissent la possibilité de lui assurer les protections auxquelles il a tout autant droit » (p. 182). Il suggère d'« introduire de la distinction en fonction de l'âge des enfants » (p. 183)<sup>50</sup>. Dépassant la lecture de Renaut, Fumat (2006a) considère quant à elle, que la signification profonde des droits-libertés – en particulier du droit à la vie privée – est à comprendre « dès la naissance, (comme) (...) une attitude de respect qui conduit très tôt à considérer l'enfant

---

<sup>49</sup> Nous l'avons déjà évoqué à propos de l'autorité parentale (Chapitre I – 5.3.4.).

<sup>50</sup> C'est sur cette base que sont élaborées les ceintures de comportement de la pédagogie institutionnelle.

comme une personne, parce qu'on veut le conduire à son autonomie ». Il s'agit de protéger l'enfant, « même de sa famille », au cas où celle-ci le maltraite, l'abuse voire le retient par un amour captateur (p. 73-74). C'est donc ici rien moins que l'interdit de l'inceste qui est en jeu.

### II – 3.2. La crise des années soixante

Pour l'historien Rémond (2001), une crise manifeste de l'autorité en éducation commence dès les années soixante, avec les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) sur la reproduction sociale, car c'est « le système lui-même qu'on accuse de ne point atteindre ses objectifs, de perpétuer au contraire les inégalités sociales. (...) A partir de ce moment toute autorité est mise en soupçon » (p. 19). Mais la critique des deux sociologues va plus loin, qui révèle les moyens utilisés par l'enseignant pour exercer cette « violence symbolique » que constitue « toute action pédagogique (...) en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, un arbitraire culturel » (p. 19). L'autorité de l'enseignant est le moyen par lequel l'institution dissimule la violence de sa propre autorité : « l'autorité pédagogique, pouvoir de violence symbolique qui se manifeste sous la forme d'un droit d'imposition légitime, renforce le pouvoir arbitraire qui la fonde et qu'elle dissimule » (p. 28). Elle passe de façon primordiale par l'attribut symbolique du verbe, de la parole, et se traduit par la mise en place des signes d'une autorité pédagogique traditionnelle : « les prouesses les plus typiquement charismatiques, comme l'acrobatie verbale, l'allusion hermétique, les références déconcertantes ou l'obscurité péremptoire aussi bien que les recettes techniques qui leur servent de support ou de substitut, comme la dissimulation des sources, l'introduction de plaisanteries concertées ou l'évitement des formulations compromettantes, doivent leur efficacité symbolique à la situation d'autorité que leur ménage l'institution » (p. 158, 159).

Si les prémices de la contestation de l'autorité ne datent pas de l'année 1968<sup>51</sup>, celle-ci demeure le symbole d'une rupture. L'éducation tient une place prépondérante dans l'opposition aux formes de l'autorité traditionnelle, puisque la crise naît d'une contestation étudiante. Mais plus encore, le lien avec l'autorité à l'école consiste à montrer comment les formes traditionnelles d'exercice du pouvoir dans le social et le politique contribuent à pérenniser l'exercice d'un pouvoir autoritariste pratiqué dans l'éducation. Lobrot (1973) déclare : « le processus d'éducation par l'autorité explique que celle-ci ait pu maintenir durant

---

<sup>51</sup> Chapitre I.

des siècles et des millénaires des attitudes tout à fait archaïques qui ne se justifient plus à des époques plus évoluées » (p. 170, 171). Gloton (1974) résume bien la nature du lien qui unit l'exigence sociale et l'autorité à l'école : « ce qui pèse avant tout sur l'enseignant et sur sa relation à l'élève, ce qui définit l'autorité magistrale, c'est l'institution scolaire comme expression des valeurs et des structures fondamentales de la société », structures qui seront forcément « hiérarchique, centralisatrice et bureaucratique » (p. 115, 116). Selon Mendel (1971) encore, « sous le vocable d'autorité se dégage avant tout la revendication d'un droit-pouvoir unilatéral du groupe ou de la société sur l'individu, succédant à l'usage de la force par l'adulte sur l'enfant. (...) (Cette) contrainte des institutions socio-culturelles (...) réussit à faire apparaître comme légitime l'usage de la violence sur l'enfant » (p. 69, 70).

Chez les auteurs de cette époque, le sens de l'autorité se réfère à l'autoritaire ou à l'autoritariste, alors que le pouvoir prend une connotation plutôt positive : « ainsi, ce qui doit être mis en question, ce n'est pas le pouvoir, notion diffuse et complexe, mais certaines de ses formes. C'est en particulier l'autoritarisme, c'est-à-dire l'autorité exercée gratuitement et sans mesure, dans tous les cas où elle détériore le climat affectif indispensable à l'acte d'enseigner, où elle fait régner la soumission, la passivité et l'infantilisme » (*Cahiers pédagogiques*, 152, 1977, p. 21). Mendel et Vogt (1973) parlent d' « acte-pouvoir », opposable au « phénomène-autorité » régissant l'école républicaine « répressive, sélective, écrasante et (qui) développe une bureaucratie hiérarchisée à l'extrême » (p. 155). Lourau (1969, 1970) distingue « l'institué » de « l'instituant » et de « l'institutionnalisation ».

Au plan pédagogique, la contestation de l'autorité passe par une critique du non-sens des méthodes traditionnelles d'éducation. A partir de nombreux témoignages d'élèves, de parents et d'enseignants, Oury et Pain (1972) se livrent à un virulent réquisitoire contre la discipline d' « école caserne », qu'ils définissent comme un lieu où le souci de la discipline prévaut sur l'objectif de transmission. Ces auteurs n'attendent pas que l'autorité autoritariste disparaisse des champs sociaux ou politiques pour modifier l'exercice du pouvoir ou l'autorité du maître dans la classe. Ils ne croient pas davantage aux vertus éducatives de la non-directivité généralisée, d'une école sans loi qu'ils considèrent plus nocive encore que l'école caserne (Oury & Pochet, 1979, p. 385, 386). Avec la pédagogie institutionnelle, l'effort du maître va porter sur les outils, techniques et institutions qu'il propose dans sa classe pour que la discipline s'exerce non plus par lui seul, mais par l'entraînement patient des élèves à l'exercice du pouvoir. La réflexion porte sur les conditions de possibilités d'un exercice

différent de l'autorité par le maître. L'autorité est une pratique permettant à chaque élève de s'autoriser à exercer des responsabilités diverses, en sécurité (Robbes, 2006a).

Si cette pédagogie institutionnelle constitue à notre sens un approfondissement de pratiques pédagogiques issues du mouvement de l'Éducation nouvelle – notamment des techniques Freinet –, la contestation passe aussi par leur remise en question. L'influence du thérapeute Rogers en Europe, appuyé par les courants institutionnaliste et autogestionnaire (Lobrot, 1966 ; Lourau, 1969, 1970, 1971 ; Lapassade, 1971), gagne le terrain pédagogique. C'est l'époque des expériences non-directives et anti-autoritaires (G. Ferry, 1987, p. 62), où la question du pouvoir « tend à envahir le champ de la réflexion pédagogique » (J. Filloux, 1974, p. 182). La seconde question qui domine consiste à mettre en exergue la dimension relationnelle. G. Ferry (in Postic, 1979) souligne : « l'idée que l'action éducative, et en particulier le métier d'enseignant, est une pratique relationnelle est alors une idée neuve » (p. 174). L'attention portée à la relation amène à conclure à l'incompatibilité entre l'exercice d'une relation d'autorité et celui d'une relation vraie. De même pour Lobrot (1973), « tout le système de l'autorité s'effondre si les inférieurs établissent des relations vraies avec les supérieurs » (p. 27). L'authenticité devient une qualité de l'éducateur (Gloton, 1974, p. 235).

## **II – 4. ...à la crise actuelle de l'autorité**

Depuis les années soixante, la contestation de l'autorité dans l'éducation ne s'est jamais apaisée et d'une certaine manière, elle s'amplifie. Prenant des formes plus individualisées ou locales, elle touche l'institution scolaire dans ses normes, ses fonctionnements bureaucratiques, mais aussi dans un déficit de définition de ses fonctions sociales, des savoirs qu'elle transmet et de leur reconnaissance sociale. L'autorité institutionnelle connaît une crise de légitimité, ayant des incidences multiples sur l'autorité statutaire des enseignants.

### II – 4.1. L'autorité de l'institution en crise

#### ***II – 4.1.1. Une crise des modèles normatifs et bureaucratiques appliqués à l'école***

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les modèles sociologiques qui légitimaient l'autorité de l'école républicaine en tant qu'institution sociale sont en crise. Non

seulement la socialisation par l'imposition d'une normalisation autoritariste n'est plus conforme aux attentes actuelles des usagers de l'école, mais la pluralité des normes portées par les divers acteurs du champ scolaire rend incertain l'accord sur la définition d'une norme commune. Prairat (2001) observe ainsi que « les attitudes scolaires et les normes comportementales ne font plus l'objet d'un consensus. (...) Il n'y a plus d'exigible pré-défini mais de l'exigence à construire. (...) Dans bien des situations, il faut redéfinir les règles du jeu, renégocier les limites de l'acceptable et redire les exigences du travail » (p. 12), passer d'une normalisation à une normativité (Martin & Bonnéry, 2002, p. 98-101). Quant au modèle légal-rationnel appliqué à l'école, bien qu'il y prédomine encore (Gasparini, 2000, p. 19), il ne répond plus aux besoins de l'exercice actuel de l'autorité. De Munck et Verhoeven (1997) estiment ainsi que « l'école du XIX<sup>ème</sup> et d'une bonne partie du XX<sup>ème</sup> siècle répondait à l'idéal de rationalité décrit par Weber comme une « rationalité formelle-légale ». (...) modes de légitimation de l'autorité, définition classique des rôles, structuration de l'espace temps, etc. La crise contemporaine de l'école est, à bien des égards, la crise de ce modèle » (p. 245). Ce sont les trois formes d'autorité qui sont contestées. L'autorité légale, rationnelle-formelle perd sa légitimité sociale, ce qui a pour conséquence une crise de l'autorité de l'école en tant qu'institution. Quant aux formes d'autorité traditionnelle, « naturelle », charismatique qui s'imposaient sans besoin d'être argumentées, elles s'affaiblissent, déclinent (Dubet, 2000, p. 139-142). Dans une société moins dépendante des institutions, où désormais des régulations horizontales faites d'expériences partagées entre individus opèrent, l'école devient selon Willaime (2003) « une institution plus banale » qui « a besoin de construire sa légitimation sociale » (p. 78-79). Pourtant, et à l'image des mentalités sociales, la prise de conscience de ces évolutions n'est pas toujours sensible au sein de l'institution scolaire : « au fond, on reste convaincu à l'intérieur de notre institution que l'autorité est en quelque sorte une donnée qui va de soi, qui est tout à fait naturelle » (Legrand, 2001, p. 41).

#### ***II – 4.1.2. Une crise des finalités que la société assigne à l'école***

La crise actuelle de l'autorité de l'école en tant qu'institution est aussi une conséquence de l'impossibilité dans laquelle notre société se trouve de définir des finalités à son école, qui fassent sens commun pour les acteurs sociaux. Quelles sont les fonctions sociales de l'école aujourd'hui ? Quelles sont ses missions ? Sur quels principes de base définis en commun l'école peut-elle s'appuyer pour être à nouveau fondée socialement ? Alors même que la société semble lui en demander toujours davantage, comment déterminer

et actualiser les savoirs que l'école doit transmettre tout en restant conforme à ses missions ? La tâche est complexe, tant il semble difficile aujourd'hui d'accorder les aspirations individuelles aux intérêts collectifs, dans le but de maintenir les liens sociaux. Sans dresser un panorama complet des travaux actuels de la sociologie de l'éducation, nous voulons indiquer quelques-uns de ceux représentatifs d'une sociologie qui questionne la crise sociétale du sens de l'école, expliquant selon nous la fragilisation de l'autorité statutaire des enseignants.

Les grands principes fondateurs sur lesquels l'école républicaine s'appuyait n'ayant pas été suffisamment actualisés, nous observons les effets grandissants de la ségrégation sociale sur la ségrégation scolaire (Duru-Bellat, 2004) dans des proportions qui rappellent les constats des sociologues de la reproduction, même si les travaux actuels partent de l'analyse des comportements et des stratégies des acteurs de l'école situés dans leurs géographies locales. Charlot (1987) et d'autres après lui (Bautier & Rochex, 1998) avaient déjà montré que les réformes institutionnelles modernisant l'école, telle la mise en place du collège unique entre 1959 et 1975, avaient eu davantage pour effet une massification du système scolaire qu'une réelle démocratisation. Mais aujourd'hui, le modèle normatif d'égalité des chances et de promotion sociale que l'école soutenait depuis plus d'un siècle – et qu'elle soutient encore à travers les positions de responsables politiques ou institutionnels – ne semble plus duper les usagers de l'école (Dubet & Duru-Bellat, 2000). D'un côté, les conduites consuméristes de familles socialement ou culturellement privilégiées le mettent à mal (Ballion, 1982). De l'autre, les élèves qui ne bénéficient pas de ces possibilités cherchent comme ils le peuvent à donner un sens à leur expérience scolaire (Bautier, Charlot & Rochex, 1992 ; Rochex, 1995). A moins que violemment renvoyés à leur propre échec par l'institution, ils ne développent des sous-cultures d'opposition/adaptation à l'école (Hess & Weigand, 1994 ; Woods, 1990) ou qu'ils ne basculent dans des conduites de déviance (Dubet, 1991 ; Van Zanten, 2001). Hess donne quelques exemples des manifestations de la « contre-culture des élèves » : « l'opposition à l'autorité, le rejet du conformisme, de l'informel, un haut degré de sexisme et de racisme, la violence, la solidarité interne au groupe » (p. 87). Quant aux conduites de déviance (absentéisme massif, décrochage scolaire voire délinquance), elles deviennent préoccupantes. Ainsi, le primat des stratégies individuelles et autonomes des acteurs au sein de l'institution se retourne contre les plus faibles d'entre eux. L'école perd la légitimité qui faisait son autorité institutionnelle, en parvenant de moins en moins à maintenir la croyance qu'elle peut garantir l'insertion socio-économique des élèves qu'elle accueille. Ceux-ci en viennent à douter de l'autorité statutaire de ceux qui les enseignent.



Une autre question liée à la crise des finalités sociales de l'école concerne les savoirs qu'elle transmet, sous le double aspect de leurs contenus et de leur utilité sociale.

Depuis plusieurs années, le politique peine à définir les contenus des savoirs que l'école doit enseigner, malgré la mise en place de diverses commissions de programmes et le lancement à la rentrée 2003 d'un débat national sur l'avenir de l'école. La récente décision d'instaurer un socle commun de connaissances et de compétences (décret n°2006-830 du 11 juillet 2006) ne suffit pas davantage à relégitimer l'école dans sa fonction de transmission des savoirs. Elle déclenche des polémiques entre partisans du texte (Dubet, 2004, 2006) et opposants (Meirieu, 2006a ; Lelièvre, 2006 ; Rochex, 2004), suscitant même de nouvelles propositions visant à rebâtir une école de la République ambitieuse (Meirieu, 2005a, 2006b). Ainsi donc, le manque de perspectives claires d'avenir quant aux contenus que la société demande à l'école d'enseigner ne parvient plus à légitimer solidement l'exercice de l'autorité des enseignants dans ce qui fait le cœur de leur mission : la transmission des savoirs.

Par ailleurs, la légitimité du savoir que l'école transmet est questionnée au regard de son utilité sociale. En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation fixait l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Alors que cet objectif semble en voie d'être atteint, l'élévation continue des niveaux scolaires des élèves semble remettre en cause la valeur intrinsèque du savoir transmis. En outre, dans notre société économiquement et socialement fragilisée, où l'avenir d'élèves mêmes diplômés est incertain, la reconnaissance de la validité sociale de ce savoir fait également problème. Le sens du savoir transmis à l'école est de nouveau interpellé dans le sens d'une délégitimation, donc d'une fragilisation de l'autorité de l'institution. Dans son dernier ouvrage, Duru-Bellat (2006) va jusqu'à considérer que cette conquête des diplômes contribue à l'accroissement des inégalités sociales.

Ainsi donc, pour refonder l'autorité de l'institution scolaire et de ses agents, pour que ses usagers puissent à nouveau la reconnaître, un nouveau consensus s'impose non seulement sur le rôle social de l'école mais au-delà, sur la place donnée à chacun dans notre société. La microsociologie de l'éducation et de l'expérience sociale ne nous indique-t-elle pas quelques pistes à suivre, comme Pain et Vulbeau (2000) semblent le penser ? : « nous vivons en fin de compte une société expérimentale, c'est la conséquence la plus positive que l'on peut tirer de l'époque, de la transition, de la crise. La jeunesse est un moratoire mais aussi un laboratoire social et politique, affronté aux modélisations : démocratie, fascisme, dissociation ? Où et quand apprend-on les quelques valeurs qui font la relation humaine ? Où et quand apprend-on à (se) conduire en être humain, non pas dans le discours des maîtres penseurs, mais dans

l'acte quotidien ? Où et quand apprend-on la société, le pouvoir de la parole, les stratégies de responsabilisation qui autorisent, avec le temps, des compétences et un certain pouvoir d'influence et qui constitueront une autorité ? » (p. 135).

## II – 4.2. Une crise de la fonction enseignante

### ***II – 4.2.1. Une mise en cause de l'autorité statutaire de l'enseignant comme naturelle***

Conséquence de la crise de l'autorité dans l'institution, l'autorité statutaire de l'enseignant est aujourd'hui fragilisée. En premier lieu, elle n'apparaît plus « naturelle », au sens où le statut social du professeur ne suffit plus à garantir l'obéissance des élèves. Dès 1972, le rapport psychologique accompagnant le « rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré » (dit « rapport Joxe ») indiquait : « les professeurs sont sensibles à une évolution culturelle qui entraîne le déclin de leur définition sociale traditionnelle et est simultanément porteuse d'une critique du modèle de fonctionnement classique de la classe. Sont contestées, de manière plus ou moins explicite, la relation didactique, la finalité de l'enseignement, les méthodes de discipline, la centration de la classe sur la seule transmission du savoir, la définition du savoir lui-même (...). Le professeur ne se sent plus investi dans sa classe d'une autorité en quelque sorte *a priori*, dont la légitimité lui serait assurée par un consensus social (...). Qu'il n'ait plus d'autorité sociale naturelle et se confronte personnellement aux élèves, est d'autant plus éprouvant que ce qui est, et a toujours été en jeu dans la classe, c'est précisément le sentiment d'autorité et de puissance du professeur » (d'après Gloton, 1974, p. 15). Cette mise en cause a des répercussions complexes, qui concernent à la fois le sens de l'école d'un point de vue social, ses finalités, mais aussi le pouvoir de l'enseignant lié à sa façon d'exercer son métier, à sa pédagogie, à son autorité et à ce qui désormais la légitime. La fragilisation statutaire devient structurelle, atteignant l'identité professionnelle. Le malaise s'observe à travers des discours récurrents de professeurs, qui déplorent la perte d'une autorité statutaire incontestée et vivent douloureusement les évolutions de leur métier. Pour Legrand (2001), « il est souvent extrêmement difficile d'expliquer, en particulier à des enseignants, (...) que rien ne s'impose plus de soi-même, simplement par le fait établi que le professeur est le professeur et que l'élève est l'élève » (p. 45).

Le deuxième aspect de la mise en cause du statut de l'enseignant est une conséquence du premier : l'autorité n'étant plus acquise d'emblée est aujourd'hui à construire en situation. Mendel et Vogt (1973, p. 115) mais aussi Ranjard (1984, p. 41) reprennent un autre passage du rapport déjà cité, révélateur du changement qui s'opère : « descendus de leur piédestal, les enseignants doivent mériter jour après jour le crédit et l'influence qui leur étaient acquis d'avance ». Hess (1994) observe de même qu'« aujourd'hui, de plus en plus, l'autorité de l'enseignant dans sa classe n'est plus fondée sur la coutume, ni sur ses titres, son savoir etc. Elle n'apparaît plus comme « naturelle » ; on voit bien qu'elle est à construire en même temps qu'il faut construire la classe comme « situation » » (p. 97). Pour légitimer son autorité, l'enseignant doit aujourd'hui construire sa relation d'enseignement « à travers la mobilisation de compétences multiples » (Costa, 2002, p. 417). C'est par cette construction que l'identité professionnelle du professeur s'élabore (Lapassade, 1993, p. 11). Elle dépend donc aussi du regard des élèves, qui en quelque sorte donnent au professeur son autorité (p. 29-33). L'auteur conclut ainsi : « aujourd'hui, l'identité magistrale se trouve ébranlée, elle n'est plus le simple résultat, supposé définitif, d'un apprentissage. Elle est à construire continuellement. (...) L'inachèvement permanent des identités est un fait incontournable » (p. 62, 63). Des conclusions analogues sont dressées par Thin (2002), dans une recherche récente effectuée dans deux collèges de l'Est lyonnais situés en ZEP. L'auteur y observe l'insuffisance de la seule dimension statutaire de l'autorité pédagogique des enseignants. Cette « légitimité d'institution », à instaurer et à rappeler en permanence sans garantie d'efficacité (p. 22, 24, 25), fragilise l'autorité pédagogique des enseignants, qui « n'existe que si elle trouve un public prêt à l'accepter » (p. 23). Les relations d'autorité sont marquées par l'interdépendance enseignant-élève. Des compromis sont nécessaires pour éviter les risques permanents de conflits (p. 25-27). Ainsi, l'exercice actuel de l'autorité statutaire oblige la personne enseignante à se positionner par rapport à sa fonction, à son rôle institutionnel, en établissant et en tenant un contrat explicite fondateur de la situation scolaire. Il s'agit de ré-instituer l'autorité en s'accordant avec les élèves sur une définition de la situation scolaire, qui explicite droits et obligations réciproques tout en en fixant les limites.

Troisième aspect, derrière les aléas de la construction de l'identité professionnelle, l'enseignant risque une mise en danger de son identité personnelle. Prairat (2001) déclare que « l'indiscipline est alors perçue comme une atteinte à l'autorité professorale (...) vécue comme un danger identitaire » (p. 17). Le cas du professeur chahuté étudié par Boumard et Marchat (1993) le montre : « derrière la fantasmatisation de la situation du « prof chahuté », il

y a la représentation inavouée du danger identitaire (...), celui de la perte d'autorité ». Les auteurs dévoilent le questionnement de l'enseignant : « si je suis un prof chahuté, c'est que je n'ai pas réussi à imposer mon autorité. Autrement dit, je ne sais pas me faire respecter. Et si je ne sais pas me faire respecter, en tant que prof, je ne suis rien. Autant changer de métier, puisque je ne pourrai jamais faire passer mon message de transfert de connaissances. Mais plus profondément je suis détruit en tant que sujet, en tant qu'être humain, si je ne peux résister à quelques marmots plaisantins au point de devenir leur proie » (p. 90).

Plus généralement depuis les années soixante-dix, l'institution semble dans l'incapacité de soutenir l'individu, comme l'atteste le constat de Rémond (2001) du besoin d'une « autorité personnelle » : « la relation s'est inversée : (...) aujourd'hui c'est la personne qui apporte à la fonction le supplément d'autorité dont cette fonction a besoin, parce qu'elle ne se justifie plus par elle-même aux yeux des usagers. On ne s'en sort plus sans une autorité personnelle » (p. 22). Pour Ranjard (1984) aussi, « l'administration n'a plus les moyens de soutenir efficacement l'enseignant qui a « des problèmes de discipline » (...). L'institution a « lâché » l'individu. L'enseignant ne peut plus compter que sur lui-même pour « s'imposer » à ses groupes d'élèves » (p. 53, 54). Dubet (2000) parle d'un défaut d'institution (p. 145), de la nécessité de la réinstaurer pour permettre aux personnes de disposer de points d'appui et pouvoir faire autorité : « la crise de l'autorité « naturelle » se manifeste d'abord pour les enseignants sur le mode d'une épreuve narcissique parce que l'expérience d'un enseignant, comme celle d'un éducateur, tient de plus en plus à des traits de personnalité. Le système est si peu fournisseur de supports, de valeurs, de principes, que tout se replie sur l'individu » (p. 146). Devant ce déficit de légitimité institutionnelle, l'autorité de l'enseignant, en reposant quasi exclusivement sur sa personne, reprendrait paradoxalement des formes charismatiques. Dubet attire encore notre attention sur le risque de personnalisation, de « sujet héroïque » (p. 146) : « un des risques de cette situation est de ne plus concevoir l'autorité que sous la forme d'un charisme personnel. Le danger c'est que, réduite aux seules caractéristiques de la personnalité, l'autorité devienne aléatoire » (p. 145). L'Heuillet (2003) revient elle aussi sur l'effet pervers d'une autorité laissée aux fragilités du seul charisme personnel : « aujourd'hui, un des effets pervers des nouvelles manières d'exercer l'autorité à l'école réside dans l'instauration de rapports ou trop impersonnels, ou strictement duels et symétriques – ce qui n'est nullement incompatibles, puisque dans les deux cas, le professeur se refuse à valoir comme tiers. La part laissée au charisme, toujours légitimement importante, est cependant de plus en plus grande à l'école, à mesure que l'institution et la tradition ne semblent plus des sources évidentes de l'autorité » (p. 92). Renaut (2004) relève les risques de culpabilisation

gagnant l'enseignant : « la prétendue solution qui consiste à s'en remettre au talent charismatique de l'enseignant conduit, au fond, à culpabiliser, au plan personnel, celui qui ne parvient pas à « tenir » sa classe ou a le sentiment de ne pas remplir son rôle comme il imaginait devoir le faire », et l'auteur de poursuivre : « pour une grande part, les épreuves rencontrées, voire les échecs ressentis par les éducateurs correspondent aujourd'hui à des situations complexes et inédites, locales ou structurelles, dont l'individu n'est pas foncièrement responsable et dont la teneur doit être analysée (...) dans des termes qui n'ont rien à voir avec une question de talent ou d'absence de talent » (p. 18). Cet exercice de l'autorité par la surexposition personnelle nous apparaît illusoire : est-il souhaitable que les professeurs s'affranchissent de la légitimation de leur autorité par l'institution et établissent avec leurs élèves des relations plus libérales, individualisées, affectives ? Bien que revendiquée par certains professeurs impuissants à exercer l'autorité autrement ou/et à la recherche de gratifications narcissiques, l'autorité charismatique s'avère dangereuse pour leur personne. Le fait que désormais des enseignants saisissent directement la justice lorsqu'ils s'estiment victimes n'exprime-t-il pas contradictoirement une demande d'institution ?<sup>52</sup> Ceci montre que l'autorité enseignante ne peut se légitimer qu'à l'articulation de la personne et de l'institution : « on voit ici à quel point, l'autorité ne peut pas être une ressource personnelle, une vertu particulière, mais nécessite un accord de principe sur la justesse et la légitimité de ce qui est au fondement du cadre dans lequel on se trouve » (Masson, 1996, p. 76).

#### ***II – 4.2.2. L'autorité statutaire de l'enseignant ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir transmis***

L'époque des Lumières avait substitué la raison à la transcendance ; le XX<sup>ème</sup> siècle, en faisant des sciences un enjeu économique, a relativisé la raison comme vérité absolue. Cette tendance s'est accentuée du fait de l'individualisme et de la contestation des normes sociales. En conséquence, alors même qu'aujourd'hui le savoir occupe dans nos sociétés une place déterminante, la légitimité de ses énoncés n'en est pas moins questionnée de toute part. Une telle modification du rapport social au savoir a bien évidemment des répercussions dans

---

<sup>52</sup> Il n'est nullement question ici de porter un jugement sur le bien-fondé de cette saisie, que la gravité de certains faits justifie, mais d'indiquer une tendance qui risque de se développer. En décembre 2005, l'affaire d'Etampes au cours de laquelle une professeure de lycée professionnel a été victime d'un coup de couteau porté en classe par l'un de ses élèves, marque selon nous un précédent. C'est en effet la première fois à notre connaissance qu'une enseignante victime de violences physiques graves de la part d'un élève met en cause non pas l'auteur des faits mais l'Education nationale.

l'institution scolaire. Hess (1994) observe ainsi que « la visibilité nouvelle de la crise pédagogique tient au fait que, dans les secteurs les plus marqués par la crise actuelle de l'école, le principe même de l'institution éducative, sa définition, ce qui en faisait la force et la légitimité (un certain rapport au savoir que le maître distribue et que les élèves doivent acquérir) ne vont plus de soi » (p. 97, 98). Nous savons donc maintenant que d'une part, la validité scientifique des savoirs aujourd'hui disponibles est relative, et que d'autre part, la transmission des savoirs n'est plus l'apanage exclusif de l'école car le développement exponentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication permet à la plupart des élèves d'accéder à des savoirs bien plus diversifiés et vérifiables que les savoirs du professeur. C'est donc à ce double titre que l'autorité du savoir transmis par l'enseignant est ébranlée. Par conséquent, son autorité statutaire ne peut plus se fonder exclusivement sur elle, ce qui provoque une mutation profonde de l'exercice du métier. Sur quoi l'enseignant peut-il aujourd'hui fonder son autorité statutaire ?

Malgré ce contexte, certains considèrent que l'autorité de l'enseignant se fonde encore exclusivement et *a priori* sur le savoir qu'il possède, comme si le savoir en soi, rationnel et désincarné, était une condition suffisante pour assurer une réception efficace de la transmission et permettre l'apprentissage. Cette position soutenue par Lombard (2003) et les quatre premiers contributeurs de son ouvrage (dont Lorvellec), s'accompagne d'une critique du « pédagogisme », des dérives communicationnelles et relationnelles (p. 7-126). Nous considérons qu'une telle sacralisation du savoir comme « autorité transcendante et universelle » (Lorvellec, p. 114), de l'autorité de la parole du maître parce « qu'il parle vrai (...) (et) donne à penser le vrai » (Lechat, p. 55) pourrait signer à terme la fin du professeur, avantageusement remplacé par l'Internet, un bon manuel ou un support documentaire de qualité. Si le savoir fonde l'autorité statutaire de l'enseignant, la plus-value professorale réside dans une transmission qui le légitime, car le statut d'élève reconnaît de fait la présence d'un écart entre lui et des objets de savoirs. La relation pédagogique cherchera tantôt à « penser l'écart entre le savoir et l'organisation mentale des élèves » (B. Rey, 2004a, p. 109), tantôt à permettre à l'élève de se décentrer de ses représentations propres afin d'insinuer en lui l'écart indispensable à l'apprentissage (Jeffrey, 2002, p. 3).

D'autres auteurs affirment ainsi que l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il est bien davantage celui qui crée les conditions effectives – didactiques et pédagogiques – permettant à l'élève d'être en activité d'apprentissage et non

plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant détient l'autorité statutaire. Ainsi, B. Rey (2004b) indique que l'autorité enseignante se fonde non pas sur le fait que l'enseignant « soit savant, mais (...) plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir » (p. 123). Nous retrouvons ici la pédagogie et le principe d'éducabilité portés par l'enseignant, qui témoigne de ses efforts pour permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible (p. 123, 124). De même pour Vandewalle (in Lombard, 2003), l'autorité du professeur « lui vient précisément de ce qu'il augmente son savoir d'un rapport critique d'appropriation », en donnant « l'image d'un sujet, auteur de ses pensées et de ses actes, à quoi précisément sont destinés les élèves » (p. 165) et Guillot (in Lombard, 2003) ajoute : « dans une dialectique permanente entre la rationalité patrimoniale de référence et la discussion éclairée et argumentée » (p. 147). Dans ce sens, Meirieu (2005b) défend les formes d'autorité qui rendent l'élève auteur, l'aident à grandir et à se projeter dans le futur, en lui donnant les moyens à la fois de reconnaître le savoir transmis par les générations antérieures et d'être en capacité de le contester : « le défi de l'éducation contemporaine n'est donc pas de « restaurer l'autorité », mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... pour qu'ils puissent, à terme, s'associer en un collectif qui se donne des règles et assume la nécessité de l'existence d'une autorité légitime » (p. 5). « L'autorité éducative » a alors pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité » (p. 6).

Ainsi, les relations entre autorité et savoir sont examinées du point de vue de la domination de l'enseignant, de l'obéissance et de la soumission de l'élève. Pour B. Rey (2004b) encore, « si l'autorité de l'enseignant est destinée à mettre les élèves au travail, elle ne saurait s'exercer pour faire accepter par les élèves les affirmations inhérentes à un savoir. L'autorité de l'enseignant ne doit pas le conduire à utiliser l'argument d'autorité pour imposer le savoir ». L'accès de l'élève au savoir véritable ne peut que passer par « des preuves tirées de l'expérience et de la raison » de l'élève lui-même (p. 116), certainement pas par un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne : « l'élève qui adhérerait au savoir, parce que c'est le maître qui l'a dit ne posséderait pas un véritable savoir. Il ne le possèdera que lorsqu'il aura compris par lui-même en quoi ce savoir est vrai » (p. 116). L'obéissance à l'enseignant ne peut résulter que du fait « que les élèves ont compris que l'enseignant veut les aider à acquérir un savoir et non exercer un pouvoir » (p. 126). C'est Marchive (2005) qui approfondit ce raisonnement. Selon lui, « l'autorité épistémique est insuffisante lorsqu'elle est fondée sur la seule détention de savoirs, car si la dissymétrie dans

l'ordre des savoirs est le fondement même de l'acte d'enseigner, cette seule différence ne saurait constituer une dimension suffisante pour légitimer, aux yeux de l'élève, le pouvoir de l'enseignant et engager son adhésion. (...) L'autorité épistémique est plus que jamais soumise à la nécessité du didactique : un enseignant ne peut pas ne pas s'interroger sur les modalités de la transmission des connaissances, et donc sur l'organisation des situations d'enseignement rendant possible l'engagement de l'élève dans la situation d'apprentissage » (p. 183, 184). L'auteur va encore plus loin, lorsqu'il indique que « l'autorité de l'enseignant, dès lors qu'elle implique des conduites de soumission, peut être considérée comme génératrice des difficultés de l'élève » (p. 190). Il souligne ainsi le « caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : nécessaire pour engager la relation didactique, elle devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître » (p. 191). D'une façon complémentaire, face aux dérives utilitaristes du savoir scolaire, à son efficacité technique et au-delà des modalités rationnelles et instrumentales de sa transmission, Bazou (2005) interroge le pouvoir de questionnement du savoir transmis chez des sujets qui pourraient être aisément manipulables (p. 180, 181). Un tel propos souligne les risques de la transmission d'un savoir envisagé indépendamment de toute relation aux valeurs d'une société démocratique : « l'institution scolaire en arrive à produire des diplômés inciviques, des gens compétents dans le domaine professionnel, mais sans prise sur leur vie sociale. Le déficit de l'autorité éducative peut aboutir à un assujettissement des individus à des intérêts qu'ils ne sont plus en mesure d'évaluer » (p. 181).

C'est donc bien la question lancinante du « comment faire ? » – question centrale de cette thèse – qui se pose à l'enseignant : comment demeurer dans l'autorité en transmettant des savoirs que les élèves s'approprient effectivement afin d'être toujours davantage auteurs d'eux-mêmes, sans basculer dans l'assujettissement et la violence ?

### ***II – 4.2.3. Dénonciation des formes autoritaristes d'exercice de l'autorité enseignante et influence du juridisme à l'école***

Entre 1968 et aujourd'hui, nombreux sont ceux qui reconnaissent que la coercition demeure dans les pratiques enseignantes (Oury & Pain, 1972 ; Douet, 1987 ; Jubin, 1988 ; Delwasse, 1989 ; Hervieu, 1996 ; Merle, 2002, 2005). Il semblerait que malgré les pédagogues de l'Education nouvelle ou les bouleversements culturels de ces trente dernières



années, les pratiques de l'autorité n'aient pas fondamentalement changé. Corneloup (1990) remarque ainsi que les changements pédagogiques depuis 1968 sont très relatifs si on les observe dans la durée (p. 14). Houssaye (1996) pense quant à lui que le changement opéré par la « pédagogisation » de la question de l'autorité ne modifie en rien la soumission de l'élève : c'est simplement « la force intérieure (qui)se substitue à la coercition » (p. 51).

Alors que la question de l'élaboration d'une pédagogie de l'autorité est posée, le juridisme qui imprègne l'ensemble de la société<sup>53</sup> s'observe aussi à l'école (Prairat, 2001, p. 189-203 ; 2002). Les formes autoritaristes d'exercice de l'autorité sont aujourd'hui dénoncées par certains élèves et leurs parents qui, agissant en consommateurs ayant des droits et les revendiquant, n'hésitent plus à contester des décisions prises par les établissements à l'interne : contestation des devoirs, des notes, des sanctions prises, voire même des contenus de savoir transmis et de la pédagogie pratiquée. Si la plupart des litiges parviennent à se régler, le recours des parents à l'institution judiciaire s'accroît : mise en cause, en cas d'accident, des élus responsables des collectivités propriétaires des installations scolaires ; dépôt de plainte contre des personnels et des enseignants dans les cas de défaut de surveillance ou de violences contre les élèves. La persistance de modes d'exercice autoritaires de la relation pédagogique fait problème aux cadres de l'Education nationale, comme l'illustre le récent rapport de Baldet (2004) déjà mentionné. « Les façons d'exercer l'autorité » (Association Française des Administrateurs de l'Education [AFAE], 2001, p. 59), « ses formes et ses modalités » (Simon, p. 69), « l'autoritarisme » (Giovannetti, p. 72) restent des motifs essentiels de contestation de l'autorité sous toutes ses formes, y compris légitimes. Certains comportements d'enseignants constituent des abus de pouvoir, pouvant aller « de l'anodin au pathologique » : privilégier les devoirs des élèves au mépris de leurs droits, refuser une présence en cours, punir à l'excès, faire des remarques humiliantes, évaluer de façon malhonnête (AFAE, p. 86, 87). Baldet définit ainsi les attentes institutionnelles en matière d'exercice de l'autorité par l'enseignant, soumettant sa mission éducative à une exigence éthique : « l'autorité de l'enseignant réside à la fois dans le respect de la mission éducative qui lui est confiée vis-à-vis des enfants (et de leurs parents) dont il a la charge mais aussi dans le respect des règles (une éthique) qu'il se donne à lui-même<sup>54</sup>, au-delà du respect

---

<sup>53</sup> Chapitre I – 5.3.3.

<sup>54</sup> Pour Gasparini (2000), il « doit être en mesure de justifier l'usage qu'il fait de son autorité, devant ses élèves et leurs parents, devant ses pairs et ses supérieurs hiérarchiques. Cette justification passe par sa compétence reconnue par un titre et sa moralité, c'est-à-dire la conformité de sa conduite avec les impératifs de la déontologie professionnelle » (p. 19, 20).

de sa mission officielle, comme acteur et garant des cadres fixés par l'institution avec l'ensemble de l'appareil administratif et pédagogique » (p. 17).

Touchée par l'incertitude normative, l'institution scolaire adopte des procédures plus en conformité avec le droit. L'assise des fonctionnements institutionnels de l'école sur les principes de justice répondant à ceux d'une démocratie imprègne les textes officiels les plus récents, comme le dernier décret n°2006-935 du 28 juillet 2006, qui met l'accent sur les droits des parents d'élèves. La réforme des procédures disciplinaires dans les établissements du second degré contenue dans la circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000 constitue une véritable révolution culturelle. Bien qu'en parti amendé par une circulaire du ministre Fillon en octobre 2004<sup>55</sup>, le texte de juillet 2000 introduit les principes de justice – contradictoire, individualisation et proportionnalité de la sanction – dans les collèges et les lycées. Pech (2002) précise à propos de ce texte : « la présente réforme rompt de manière catégorique avec la conception classique du droit disciplinaire en plaçant le principe de légalité au fondement de la justice scolaire » (p. 128). Pourtant, l'auteur estime que l'espace scolaire doit conserver sa spécificité éducative : « les exigences du droit commun doivent composer avec les missions éducatives, en aidant l'école à cultiver l'hybridité de ses réponses disciplinaires et à fonder une nouvelle normativité sociale » (p. 136). Il y aurait donc une certaine forme d'illusion à croire qu'une application automatique du droit puisse arbitrer l'ensemble des conflits survenant à l'école. En effet, du fait que la loi ou le règlement nécessitent très souvent une interprétation inhérente à la situation, le recours au droit n'enlève pas aux professionnels leur responsabilité dans la recherche de l'établissement d'une solution adaptée. Il reste que l'introduction de principes démocratiques régissant l'exercice de la discipline scolaire déstabilise beaucoup d'enseignants dans leur représentation de l'autorité à l'école.

#### ***II – 4.2.4. Une tendance des professeurs au refus d'exercer l'autorité***

S'expliquant en partie par la fragilisation de la relation d'autorité statutaire, et consécutivement aux évolutions plus générales des nouveaux rapports de l'individu aux normes sociales, la tendance au refus d'exercer l'autorité s'observe aujourd'hui chez de nombreux professeurs, dans le sens du laxisme ou de l'impuissance. L'enseignant s'interroge davantage sur ses relations aux élèves. Les limites adultes/enfants et enseignants/élèves se

---

<sup>55</sup> Chapitre II – 5.1.

brouillent. L'adulte semble en difficulté pour assumer l'asymétrie inhérente à sa position générationnelle, dire la limite et fixer des repères devenus moins sûrs. Il doute alors du bien-fondé de sa position de transmetteur de savoirs, au risque du relativisme. Les propos de jeunes enseignants – « nous ne sommes pas des flics » – rapportés par L'Heuillet (2003, p. 90) et que nous avons également observés montrent que l'autorité reste connotée péjorativement, dont l'exercice relèverait plutôt d'autres professionnels : surveillants, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement voire parents, éducateurs, juges ou policiers<sup>56</sup>. B. Rey (1998) remarque qu'« un certain nombre de futurs enseignants s'engagent dans ce métier en se disant qu'ils aiment les enfants et qu'il n'y a pas de raisons pour que les enfants ne leur retournent pas ce sentiment » (p. 15). En conséquence, ils répugnent à établir dans leur classe une discipline rigoureuse comportant des contraintes, privilégiant des formes d'autodiscipline de peur que les élèves ne haïssent l'école (p. 11-12). Joffrin et Tesson (2001) estiment pour leur part qu'il y a dans le monde enseignant une culture ambiante de « l'évitement du conflit, de la recherche absolue de la relation sans heurts, de la gestion des tensions par le contournement », peu propice à l'exercice d'une autorité éducative (p. 200). Ce refus d'intervenir – au prétexte que chacun a ses propres normes, équivalentes voire légitimes – est une position caractéristique de ce que nous nommons l'autorité évacuée. Ces signes adressés aux enfants ou aux jeunes nous permettent de comprendre non seulement le rapport des élèves à la norme, mais surtout celui des adultes/enseignants.

Se plaçant dans une posture à première vue inverse, le professeur peut aussi revendiquer de limiter la représentation de l'exercice de son métier exclusivement à la détention de savoirs qu'il enseigne. Il regrette alors l'autorité traditionnelle et abdique toute ambition pédagogique et éducative, au prétexte que l'autorité professorale n'est pas acquise d'emblée ou que l'élève réel ne correspond pas à l'élève attendu. Meirieu (2005c) s'interroge sur les renoncements cachés d'un tel refus : « n'y a-t-il pas là, en réalité, une véritable détestation de toute forme de médiation, un refus d'accompagner les personnes en les prenant là où elles sont, non pas pour les y laisser, bien au contraire, mais pour les faire progresser de manière exigeante » (p. 50). Il utilise le terme juridique d'« exhérédation » pour signifier cette position qui aboutit à refuser de transmettre aux élèves l'héritage des savoirs (p. 58).

---

<sup>56</sup> L'auteur indique dans ce même article que les policiers, comme en miroir, se plaignent de plus en plus « de devoir jouer auprès des délinquants le rôle de maîtres » (p. 90).

Les cadres de l'Education nationale sont préoccupés par cette question : « l'abandon de l'autorité par les enseignants et les responsables eux-mêmes, cette sorte de démission est la cause principale de la perte d'autorité » (Thomas, 2001, p. 47). Dernièrement, les propositions préconisant la présence de policiers « à résidence » dans des collèges ne sont-elles pas le signe d'un refus des professionnels de l'éducation d'assumer une mise en pratique de la loi dans sa double dimension éducative et répressive, d'exercer une autorité éducative ? Il n'est pour nous nullement question de remettre en cause l'indispensable travail partenarial – pas toujours suffisamment institutionnalisé ou explicité d'ailleurs ! – avec la police et la gendarmerie lorsque des faits de violence relevant du pénal se produisent, y compris l'intervention dans l'enceinte de l'établissement si elle s'avère nécessaire. Pour autant, est-il imaginable qu'un professeur confronté à des incivilités répétées dans sa classe en appelle aux forces de l'ordre ? Comment peut-on imaginer qu'un tel recours permettrait à ce professeur de renforcer son autorité, alors que justement il ne l'exerce pas ? Notre recherche, à travers nos entretiens cliniques, précisera le contenu de ces représentations enseignantes de l'autorité.

Pourtant, nous avons aussi constaté que le refus de certaines formes d'exercice de l'autorité chez les professeurs n'allait pas de soi. Les conceptions et les comportements des enseignants semblent plutôt marqués par l'ambivalence entre autorité autoritariste et autorité évacuée, deux conceptions de l'autorité qui détruisent (Guillot, 2006, p. 17-36). Si la deuxième conception s'explique selon nous par des évolutions sociétales profondes dont nous avons fait état, il nous reste à comprendre ce qui fait que l'enseignant demeure conditionné à exercer l'autorité autoritariste, du fait de ses rapports à l'institution<sup>57</sup>. A partir de la sociopsychanalyse mendélienne, Ranjard (1984) explique que c'est la situation des enseignants dans leur institution qui éclaire leur rapport à l'autorité : « les enseignants sont probablement le groupe social dont le déconditionnement à l'autorité est le moins avancé » (p. 36). L'auteur insiste sur la résistance de l'Education nationale à l'évolution de l'autorité, institution se caractérisant par des hiérarchies formelles et informelles extrêmes, aboutissant à la soumission et au sentiment de persécution des enseignants. Il considère également que « l'enseignant, en tant qu'enseignant, n'a jamais à vivre un rapport humain d'égal à égal » (p. 166). Ceci empêche une modification des rapports traditionnels d'autorité dans la classe : « une trop forte intolérance aux rapports d'égalité (...) empêche toute négociation et elle interdit toute véritable communication, c'est-à-dire qu'elle conduit à l'évitement permanent

---

<sup>57</sup> Les aspects psychologiques, psychanalytiques du conditionnement à l'autorité autoritariste seront abordés au chapitre VI.

de la relation (...) et de la négociation » (p. 167, 168). Ainsi, « la crainte du conflit est particulièrement vive » (p. 185) tout comme « une forte culpabilisation de l'agressivité » (p. 186-188). Soumis à « des contraintes situationnelles permanentes », les enseignants développent ce que le sociologue interactionniste Woods (1990) appelle des « stratégies de survie », une « pédagogie cachée » qui prend le pas sur l'éducation. C'est donc, comme l'ont montré certaines pratiques sociologiques d'intervention (analyse institutionnelle, intervention psychosociologique) et ainsi que le rapporte Postic (1979), « le rapport que l'enseignant entretient avec les institutions (...) qui a besoin d'être examiné en priorité pour que soit faite l'analyse des implications institutionnelles de l'enseignant dans la situation éducative » (p. 34). Ardoino (in Postic, 1979) l'explique clairement, en articulant les dimensions sociopolitique et psychanalytique : « le formateur est toujours l'agent d'un système, le porteur d'une idéologie clandestine quelles que soient ses bonnes intentions et la qualité de son savoir-faire ; il est en même temps le support de projections fantasmatiques et de relations transférentielles dont la prise de conscience peut, précisément en contribuant à l'analyse, à l'élucidation et à l'évolution, permettre une certaine maturation et œuvrer ainsi dans le sens d'une émancipation » (p. 82). Il n'est pas certain qu'aujourd'hui, ces dimensions soient travaillées dans les formations proposées aux professionnels de l'éducation<sup>58</sup>.

## **II – 5. L'Education nationale à travers ses discours actuels sur l'autorité**

Nous terminons ce second chapitre par une synthèse des discours des ministres de l'Education depuis 2001, date à laquelle le substantif « autorité » ressurgit. Puis nous nous intéressons au thème de l'autorité des enseignants, tel qu'il apparaît dans quelques discours institutionnels et dans les référentiels de formation des professeurs.

### II – 5.1. Les discours des ministres de l'Education nationale sur l'autorité depuis 2001

Alors ministre de l'Education nationale, c'est Lang (Blanchard, S., & Guibert, N., 2001) qui lors d'un colloque mondial consacré à la lutte contre la violence à l'école, souhaite que soit réhabilitée la « belle notion d'autorité ». Analysant la période 1968 comme l'époque de la remise en cause d'une autorité « ultra hiérarchisée », il constate qu' « en nous

---

<sup>58</sup> Nous indiquons les travaux de Hans (1997, 2000) dans l'académie de Versailles, sur l'autorité dans l'établissement.

débarrassant de l'autoritarisme, nous avons peut-être perdu aussi – et sans le vouloir – cette belle notion d'autorité » (p. 10).

Les ministres Ferry et Darcos réaffirment l'impératif d'une restauration de l'autorité à l'école. En annonçant ses mesures pour une politique de prévention de la violence à l'école, Darcos évoque le 30 octobre 2002 l'instauration d' « une nouvelle donne fondée sur une pédagogie de l'autorité » (p. 3). Souhaitant « donner une nouvelle légitimité à l'autorité » en marquant « une rupture avec le laxisme et la dispersion », il réaffirme les positions statutairement dissymétriques des maîtres sur les élèves, veut renforcer les prérogatives des chefs d'établissement, suggère la mise en place de modes de gestion des élèves perturbateurs, insiste sur les droits et les devoirs de chacun – ces intentions diverses s'inscrivant dans le cadre d'une politique globale de sécurité. Cette volonté de recadrage par le renforcement de l'autorité statutaire se heurte aux évolutions sociales, car l'autorité n'est pas que statutaire. Le ministre en est conscient lorsqu'il affirme que « cette refondation de l'autorité ne procède pas d'une volonté de restauration mais d'un mécanisme de recherche d'adhésion » (p. 12).

Dans sa *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Ferry (2003) revient lui aussi sur l'autorité, trente ans après l' « interdiction d'interdire » (p. 51). L'indispensable restauration de l'autorité des enseignants (p. 15, 90) doit s'appuyer sur deux idées : premièrement sur leur mission première de transmetteurs de savoirs (p. 16, 93)<sup>59</sup>, non sur la reconnaissance des élèves – voire sur l'esprit critique (p. 45) – au détriment de l'autorité de l'institution<sup>60</sup> ; deuxièmement sur des sanctions efficaces (p. 90, 91). Cette restauration doit-elle prendre des « formes traditionnelles » (p. 16) en référence à une époque où « la transmission pacifique des savoirs » était la norme ? Une « autorité naturelle » paraît insuffisante (p. 34). Aujourd'hui, l'autorité semble devoir prendre des formes nouvelles<sup>61</sup>. Elle ne peut être légitime qu'en s'appuyant sur les « principes généraux du droit » confortant « les pratiques démocratiques », au risque de fragiliser la notion même (p. 52).

---

<sup>59</sup> Dans sa contribution à l'ouvrage, Darcos insiste sur le primat de « la relation entre l'élève et le savoir » comme axe organisateur de « l'éducation scolaire ». Critiquant l'affirmation « l'élève au centre du système éducatif », il indique que c'est du savoir qu'émane l'autorité des enseignants. Car l'autorité du savoir pose la « dissymétrie » entre enseignants et élèves (p. 142). C'est cette autorité enseignante qu'il convient de conforter (p. 149).

<sup>60</sup> « (Les) élèves ont aujourd'hui gagné en reconnaissance ce que l'autorité de l'institution a perdu en superbe » (p. 42).

<sup>61</sup> Nous avons choisi de mettre en exergue du chapitre III une citation « visionnaire » du ministre qui reflète cette idée.

Ces propos des deux ministres ont le grand intérêt de montrer la coexistence de deux discours contradictoires sur l'autorité. Derrière l'affirmation d'une restauration qui emprunte à l'autorité autoritariste, dans ces déclinaisons répressives et en référence à une légitimation exclusive par le savoir, transparait un discours plus pragmatique qui admet que l'autorité enseignante n'est plus « naturelle », que l'adhésion des élèves et le recours au droit sont nécessaires. Dans ce sens, le ministre délégué à l'enseignement scolaire prend une position plus réflexive dans un texte non officiel. Darcos (2003) souhaite sortir de certains schémas naïfs, articuler répression et prévention de la violence, relativiser sans le minorer le poids des déterminants socio-économiques, valoriser le rôle des familles et des politiques de la ville. Constatant les difficultés d'ordre « psychologique et symbolique » dont souffrent les jeunes, il plaide pour une éducation aux limites dans un monde où l'enseignant n'est pas l'unique pôle d'autorité<sup>62</sup>, « sans succomber à la tentation réactionnaire » ni « retomber dans l'angélisme », mais en mettant en place « un univers symbolique cohérent dans lequel les jeunes puissent à nouveau vivre ». Diverses pistes sont proposées : diffusion d'un « livret des droits et des devoirs », affichage du règlement dans les classes, remise solennelle du carnet de notes, port d'un uniforme, activités physiques ou artistiques, rôle éducatif positif de ces nouveaux pôles d'autorité que sont certains médias. Ailleurs, il évoque la valeur du vouvoiement.

C'est peut-être parce que ces discours ont été jugés insuffisamment fermes qu'un propos beaucoup plus radical est tenu par Fillon. Entre mai et octobre 2004, le nouveau ministre multiplie les signes et déclarations relatifs à la restauration d'une autorité envisagée dans le sens d'une réaffirmation des valeurs morales et des fonctions statutaires adultes. Reprenant la définition d'Arendt qui considère que l'autorité ne devrait pas relever de la persuasion par argument, le ministre déclare dans *Le Monde de l'éducation*, 328 de septembre 2004 qu' « à partir du moment où le professeur doit de se justifier, son autorité est déjà entamée » (p. 41). Mais c'est surtout la nouvelle circulaire « actualisant » certaines procédures disciplinaires dans les collèges et les lycées (circulaire n°2004-176 du 19 octobre 2004) qui fait réagir. Outre les modifications dans la composition du conseil de discipline sensées réaffirmer l'autorité des professionnels sur les élèves et les parents (présence de l'adjoint, passage de deux à quatre représentants des personnels d'enseignement et

---

<sup>62</sup> Chapitre II – 4.1.2.

d'éducation), les mesures les plus significatives concernent les moyens suggérés ou donnés au professeur pour qu'il exerce en classe une autorité, exclusivement synonyme de punition<sup>63</sup>.

En janvier 2005, de Robien aborde la question de l'autorité suite à l'agression d'une enseignante dans un lycée professionnel. Il rouvre le débat initié par Sarkozy concernant la présence de policiers dans les établissements scolaires<sup>64</sup>. Tout en parlant d'« autorité naturelle »<sup>65</sup>, le ministre évoque la nécessité d'une formation des enseignants à l'autorité, formulant à sa manière notre thèse : « l'autorité, ce n'est pas inné, cela s'acquiert. Tous les enseignants que j'ai rencontrés m'ont dit qu'ils n'ont pas été préparés à faire face aux situations de tension, ni à l'exercice de l'autorité dans la classe »<sup>66</sup>, et le ministre de souhaiter « renforcer l'apprentissage de « l'autorité » dans les IUFM » (de Robien, 2005, 2006).

En conclusion de l'ensemble de ces propos, il nous semble que le discours politique prônant la restauration d'une conception autoritariste de l'autorité relève davantage d'une communication destinée à une opinion publique en demande de réponses simples et immédiates. Il cache mal les contradictions (désarroi ou pragmatisme ?) qui s'emparent des responsables lorsqu'il s'agit d'indiquer « comment » l'autorité doit ou peut s'exercer aujourd'hui. A l'exception de ceux de Fillon, certains propos montrent néanmoins la prise en compte des conséquences des évolutions de nos sociétés démocratiques.

## II – 5.2. L'autorité de l'enseignant dans quelques discours institutionnels et dans les référentiels de formation des professeurs

Dominé jusqu'alors par la figure du « bon maître », le discours sur l'autorité des enseignants dans leur formation semble émerger dans les années quatre-vingts, avec les Zones d'Education Prioritaire. Des praticiens, des chercheurs et des universitaires posent l'exercice de la discipline et de l'autorité dans la classe comme une dimension essentielle de la professionnalité enseignante, qui n'apparaît plus attachée exclusivement à sa personnalité. Deux ouvrages écrits par des inspecteurs de l'Education nationale, dont l'un en collaboration avec un universitaire, montrent une évolution encore timide du discours officiel. Cette

---

<sup>63</sup> Voir notre analyse de cette circulaire (Robbes, 2004).

<sup>64</sup> Affaire du collège Edouard Manet à Villeneuve-la-Garenne, en janvier 2004.

<sup>65</sup> Le 22 janvier 2006 dans l'émission « On ne peut pas plaire à tout le monde », sur *France 3*.

<sup>66</sup> Déclaration sur *France 2*, 20 décembre 2005.



prudence s'exprime chez Prum (1991) par la référence toujours vivace à l'autorité « personnelle » du professeur : « le difficile métier d'enseignant reste un art. Il demande savoir, savoir-faire mais aussi savoir-être, dans un état de bonne santé du corps et de l'esprit qui permette assez de maîtrise de soi, d'optimisme et de générosité » (p. 73). La personnalisation de l'autorité et l'éloge de l'enseignant exceptionnel sont manifestes<sup>67</sup>. L'affection de l'enseignant est même sollicitée : « cette indispensable autorité doit s'exercer (...) dans une transaction passant par la raison mais nourrie d'assez d'affection » (p. 89). Dans l'ouvrage coordonné par Davaisse et Rochex (1995), le texte conclusif de Dussaussois témoigne aussi de la difficulté de l'institution à penser l'autorité comme nécessitant des compétences professionnelles pouvant être travaillées en formation. Là encore, il demeure plus facile d'établir un portrait de l'enseignant modèle : « l'autorité du professeur devra se gagner. Elle devra se gagner par la qualité de sa présence, par le sérieux de son travail, sa régularité, sa fermeté et sa justesse de jugement. Les élèves seront sensibles à un professeur attentif, raisonnablement exigeant, montrant de l'intérêt à leur égard en valorisant notamment leurs efforts, leurs progrès et en sachant être à leur écoute » (p. 206).

La mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en 1989 donne lieu à la publication d'un référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale (note de service n°94-271 du 16 novembre 1994). La « conduite de la classe » est préférée au terme de discipline. L'autorité est citée une fois, dans la formule suivante « exercice de l'autorité et maîtrise de la relation pédagogique », qui constitue un sous-paragraphe des « compétences liées à la conduite de la classe ». A cet endroit, nous trouvons : « le professeur des écoles stagiaire doit, en fin de formation initiale, être capable de : élaborer, faire comprendre et faire respecter, en fonction de l'âge des enfants, les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe ; être attentif aux réactions des élèves : proposer des substituts aux activités prévues, en varier les modalités, relancer l'intérêt des élèves ; savoir situer les élèves dans une dynamique de progrès, et les responsabiliser ; se mettre à l'écoute des élèves et développer une écoute mutuelle dans la classe ». De cette énumération, il ressort que la discipline scolaire et l'autorité ne sont pas travaillées en soi puisqu'elles ne sont pas énoncées comme des problèmes pouvant survenir. Le portrait du maître expert est de mise. L'accent est mis sur l'acquisition des savoirs et des compétences didactiques.

---

<sup>67</sup> Chapitre II – 2.1.2.

Pour les professeurs du second degré, c'est la circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 qui est à consulter. Le terme de discipline n'est entendu qu'au sens des disciplines d'enseignement. L'autorité référée à l'enseignant est présente une seule fois au paragraphe « savoir conduire la classe », dans la phrase : « il exerce son autorité avec équité ». Cette phrase se situe dans un ensemble de propos où transparaît encore le professeur compétent et exemplaire, comme le montre l'extrait ci-après : « dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : 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. Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage. Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe. Il fait preuve d'ouverture, (...) il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif. Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, (...). Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe. Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves. Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe ».

Est-il possible de sortir du portrait de l'enseignant expert et exemplaire ? Les déclarations du ministre de Robien ouvriront-elles enfin la voie à une réflexion sur une formation des enseignants à l'exercice de l'autorité ? La question est posée.

## **II – 6. Conclusion du chapitre II**

De l'Antiquité aux débuts du XX<sup>ème</sup> siècle, une conception dévalorisée de l'enfance commande les méthodes d'éducation. La coercition et la contrainte sont largement utilisées et l'on parle de « discipline », puisqu'il s'agit de faire appliquer des règlements collectifs. Cette

discipline s'exerce de façon méthodique (Foucault, 1975). Elle vise la moralisation de l'enfant en vue de sa conformité à une norme commune : telle est la fonction sociale de l'école de la République. Certains de ses inspirateurs n'en sont pas moins conscients des risques d'abus de pouvoir du maître (Durkheim, 1934), posant la question essentielle du consentement de l'élève à son autorité (Kant, 1993, 1ère édition 1776).

Il reste qu'à travers les discours et les pratiques de la discipline scolaire, un modèle d'autorité traditionnelle se construit, qui transpose dans l'école la conception sociale « autoritariste » : l'autorité de l'enseignant consiste en l'exercice d'un pouvoir par la contrainte. Elle est personnifiée par la figure du « bon maître ». D'essence patriarcale, elle s'appuie sur l'amour/crainte des élèves et la personnalité de l'enseignant. Sur ce second point, nous assistons à des portraits nous décrivant les qualités exceptionnelles du maître qui a de l'autorité, sans nous dire comment elle s'établit. L'autorité enseignante est personnelle, quasi magique, charismatique – il possède des « dons innés », détient une « autorité naturelle » – et les tentatives d'objectivation des variables en jeu sont peu convaincantes (Mossé-Bastide, 1966). En résumé, trois caractéristiques de l'autorité traditionnelle se dégagent : une insistance sur une légitimation exclusive par le social ; la supériorité de la position du maître ; une relation à l'élève basée sur la contrainte, le rapport de force et la dépendance totale de l'élève. Dans la pratique, l'enseignant use de deux types de comportements : la menace du recours à la force physique ; les pressions psychoaffectives sur l'élève ou les manipulations du groupe, le second type de pratiques tendant actuellement à se substituer au premier.

La philosophie des Lumières favorisant une nouvelle conception de l'homme, les premières critiques significatives de l'autorité traditionnelle en éducation datent du XVIII<sup>ème</sup> siècle. L'émergence de l'enfance comme âge spécifique et non comme âge adulte en réduction s'accompagne, dans le champ éducatif, d'une condamnation des pratiques violentes. Des méthodes éducatives cherchant à concilier liberté et contrainte apparaissent avec le mouvement de l'Education nouvelle (fin XIX<sup>ème</sup> – début du XX<sup>ème</sup> siècle). Elles reposent en substance sur deux idées-clés : l'activité de l'enfant détermine les méthodes d'éducation ; l'enfant étant reconnu comme sujet, son éducation doit s'exercer selon des principes plus démocratiques. Bien plus tard (1989), l'adoption de la Convention internationale des droits de l'enfant va conforter ces orientations, tout en posant dans sa mise en œuvre des problèmes éducatifs inédits en terme d'exercice d'une autorité qui se veut éducative. Deux repères peuvent alors aider l'éducateur à construire un nouveau rapport à l'autorité : une différence

d'âge entre l'adulte et l'enfant limite naturellement le processus d'égalisation des droits ; les droits-libertés reconnus à l'enfant doivent être respectés par l'adulte dans la mesure où ils ne contreviennent pas aux droits-protections qui garantissent sa sécurité (Renaut, 2004).

Dans l'institution scolaire, un renouveau dans la manière de poser la question de l'autorité se produit dans les années soixante. Le rôle fondamental de l'éducation dans la transmission et la pérennisation d'une autorité clairement assimilée au pouvoir est dénoncé. A force d'abus, l'enseignant est contesté. Il perd les bases légitimes de son autorité statutaire. Le non-sens de l'exercice de l'autorité traditionnelle apparaît. Avec la pédagogie institutionnelle de Oury, la réflexion va porter sur les conditions de possibilités d'un exercice différent de l'autorité par le maître. Des expériences pédagogiques non-directives et anti-autoritaires investissent les questions du pouvoir et de la relation d'une autre manière. Mais si les méthodes d'éducation autoritaires et les pratiques d'un pouvoir autoritariste en classe sont contestées, les confusions sémantiques entre pouvoir et autorité ne sont pas levées.

Avec l'évolution actuelle des mentalités, qui valorise l'individu et rend incertaines les normes sociétales, la contestation de l'autorité traditionnelle se pérennise. Elle atteint l'institution scolaire dans les normes qu'elle porte et dans ses fonctionnements bureaucratiques. Mais elle révèle aussi la difficulté qu'a aujourd'hui notre société à s'accorder sur les finalités qu'elle assigne à l'école. Celle-ci perd de sa légitimité à deux niveaux : en semblant de moins en moins remplir l'idéal égalitaire et méritocratique républicain ; en étant incertaine quant aux contenus de savoirs qu'elle transmet et à leur utilité sociale.

Cette crise sociétale du sens de l'école a des répercussions importantes sur l'autorité statutaire des enseignants, dans le sens d'une fragilisation. Celle-ci n'apparaît plus « naturelle », au sens où le statut social du professeur ne suffit plus à garantir l'obéissance des élèves. N'étant plus acquise, l'autorité est à construire en situation. Cette construction d'une partie de l'identité professionnelle peut mettre en danger l'identité personnelle. L'autorité charismatique refait alors surface, surexposant gravement le sujet et montrant « en négatif » combien l'articulation de la subjectivité et des compétences professionnelles – donc quelque part aussi de l'appartenance institutionnelle – est une donnée fondamentale de la problématique de l'autorité à l'école. Par ailleurs, la mise en question de la légitimité des énoncés de savoirs, ajoutée au fait que l'école n'a plus le monopole de leur transmission, amène à constater que l'autorité statutaire de l'enseignant ne peut plus se fonder

exclusivement sur le savoir transmis. Les conditions didactiques et pédagogiques de la transmission des savoirs deviennent des modalités de légitimation d'une autorité enseignante, qui ne peut recourir à l'argument d'autorité pour soumettre l'élève. Mais l'autorité statutaire de l'enseignant est encore fragilisée par le maintien de pratiques autoritaristes socialement inacceptables. Ainsi, le juridisme présent dans la société n'épargne pas l'école, qui oblige l'institution et les enseignants à de nouveaux ajustements. Enfin, une tendance au refus d'exercer l'autorité est aujourd'hui présente chez de nombreux professeurs. Qu'elle se traduise par la difficulté à poser limites et repères ou l'évitement des relations conflictuelles du fait d'un relativisme normatif, qu'elle prenne la forme d'un doute quant à la tenue d'une position de transmetteur de savoirs ou d'une revendication exclusivement centrée sur elle, cette tendance caractérise une conception que nous nommons « autorité évacuée ».

L'autorité enseignante est ainsi traversée de nombreux paradoxes : la pratique professionnelle tend à l'individualisme alors (ou du fait) que la position statutaire est fragilisée ; des pratiques autoritaristes se maintiennent à côté d'autres refusant l'autorité ; une volonté de légitimer l'autorité exclusivement par la transmission de savoirs – alors qu'ils ne font plus autorité à eux seuls – coexiste avec une impuissance, un refus de transmettre ou un autoritarisme qui empêchent l'accès des élèves au savoir. Sous de multiples aspects, la crise de l'autorité à l'école nous apparaît comme une crise de la transmission intergénérationnelle, où l'institution et ses agents s'interrogent sur ce que l'école a encore à transmettre.

Les prises de parole sur l'autorité des ministres de l'Education nationale depuis 2001 se font l'écho des conceptions circulant actuellement. L'observation d'une tendance à l'autorité évacuée incite à tenir un premier discours de restauration d'une autorité autoritariste. Contradictoirement, un second discours plus pragmatique admet que l'autorité traditionnelle a vécu. L'autorité de l'enseignant n'étant plus considérée comme « naturelle », il devient possible de se former à son exercice. Dans ces conditions, une troisième conception que nous appelons « autorité éducative » est envisageable. Ni « autoritariste » ni « évacuée », cette autorité éducative reste à construire, à la fois comme concept et comme pratique. Il s'agit alors de s'entendre sur ce qu'est l'autorité, mais aussi sur ce qu'elle n'est pas.

## **Deuxième partie : L'AUTORITE, UN CONCEPT A REDEFINIR**

De notre approche historique et sociologique du concept d'autorité, nous retenons deux faits majeurs. Premièrement, la confusion entre l'autorité et le pouvoir domine. Ont ainsi été accolés au terme « autorité » les adjectifs « traditionnelle », « patriarcale » ou encore « charismatique », pour qualifier des pratiques sociales aliénantes aux conséquences individuelles souvent pathologiques. En nous arrêtant sur les définitions de l'autorité, nous allons constater qu'il s'agit non pas d'autorité mais d'abus de pouvoir, de ce que nous avons qualifié d'autorité autoritariste. Ces pratiques sont portées par des personnalités jouant le rôle de figures mythiques, occupant des positions de sur-centralité : « chef-né » (Ardoino, 1969), homme exceptionnel à l'autorité « naturelle », personnage charismatique. Ces figures s'accrochent à un principe transcendantal d'essence divine : mystérieuse, l'autorité (en fait le pouvoir) est confisquée. Bien qu'il ait été largement mis en question depuis la Révolution française, ce principe demeure toujours opérant dans notre imaginaire culturel. Deuxièmement, dans l'ensemble de la société comme à l'école, ces pratiques d'imposition plus ou moins violente des normes sociales sont aujourd'hui contestées. L'autorité autoritariste (l'autorité dans son sens commun) n'est plus légitime. Le rejet de l'idée d'autorité ou le refus de l'exercer apparaît également peu opératoire. L'autorité est repensée dans le sens d'une relation réfléchie à construire en situation. Elle peut alors s'acquérir, se développer, se construire. Elle n'est plus « naturelle » ou réservée à quelques-uns.

A l'aide de définitions, nous allons préciser brièvement ce qui distingue l'autorité de l'enseignant de la discipline scolaire, puis nous montrerons en quoi l'autorité n'est pas le pouvoir. Nous allons ensuite approfondir deux conceptions qui bien qu'opposées en apparence, confondent autorité et pouvoir : l'autorité traditionnelle (que nous nommons « autorité autoritariste ») et le refus de l'autorité (« autorité évacuée ») (chapitre III).

Travailler à redéfinir l'autorité aujourd'hui apparaît absolument nécessaire. Nous allons le faire à partir de sa socio-psychogenèse et de son étymologie (chapitre IV). Puis, nous indiquerons les caractéristiques de la relation d'autorité et les problématiques qu'elle soulève, en reprenant notamment la question de sa légitimation (chapitre V). A la suite de la conclusion de ce chapitre, nous donnerons notre définition de l'autorité éducative.

## Chapitre III – Ce que l'autorité n'est pas

*« Il ne s'agit pas tant d'entreprendre une restauration impossible que de chercher à savoir quelles formes d'autorité pourraient convenir à des individus, adolescents ou adultes, épris de liberté et peu soucieux de rétrograder vers des formes archaïques d'exercice du pouvoir »  
(L. Ferry, 2003, p. 51).*

### III – 1. L'autorité de l'enseignant et la discipline scolaire

Ayant employé le terme de discipline scolaire dans notre première partie, il nous paraît maintenant utile d'examiner comment il s'articule à l'autorité de l'enseignant.

#### III – 1.1. En distinction

Les définitions concordent (Douet, 1987, p. 16 ; Prairat, 2001, p. 11). La discipline scolaire est l'ensemble des règlements et règles destinés à permettre le bon déroulement de l'activité d'enseignement. Elle est aussi l'ensemble des dispositifs et des méthodes, notamment les punitions et les sanctions, mis en place pour faire respecter ces règles, obtenir l'obéissance des élèves. Dans la classe, ces paramètres peuvent être plus ou moins négociés avec les élèves. La discipline n'est donc que l'un des aspects de ce que l'on nomme communément l'autorité. En effet, l'autorité en éducation ouvre à deux nouveaux questionnements. Tout d'abord, elle interroge le consentement du sujet sur lequel la discipline s'exerce. Les règlements et les règles sont-ils imposés à des individus par la collectivité ou le sujet consent-il librement à y obéir ?<sup>68</sup> Les diverses options pédagogiques (traditionnelle, institutionnelle, autogestionnaire) sont l'expression de tel ou tel choix. Deuxièmement, qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'élève, l'autorité comporte irréductiblement une dimension personnelle. Plus exactement, elle mobilise l'action du sujet dans sa relation à l'autre. L'autorité introduit donc une dimension psychologique, en plus de la dimension sociale.

Ainsi, comme l'indiquent Oury et Vasquez (1971), un problème de discipline dans la classe peut avoir plusieurs causes, qui dépassent le respect d'une règle *stricto sensu* ou une

---

<sup>68</sup> Nous reprendrons la question du consentement au chapitre V – 2.2.4.

faillie dans le dispositif<sup>69</sup>. Parce que les règles et les dispositifs sont toujours portés par des personnes, c'est le « dysfonctionnement » d'une personne (enseignant ou élève) qui apparaît comme cause de l'indiscipline : une règle est insuffisamment élaborée ou mal appliquée, une décision prise n'est pas tenue par celui qui doit l'assumer ou suivie par la personne en charge de l'appliquer, un comportement est inapproprié à une situation. En résumé, la personne n'est pas en capacité d'exercer sa fonction institutionnelle. Elle peut manquer de confiance en elle. Elle peut aussi (cela peut être l'un et l'autre) ne pas disposer des savoirs requis pour tenir la position statutaire attachée à sa fonction, dans telle situation. L'autorité de l'enseignant ne se réduit donc pas à une question de dysfonctionnement en termes de règlements ou de dispositifs. Elle renvoie la personne à sa capacité de faire vivre non seulement les règlements et dispositifs, mais aussi d'incarner et de figurer une position subjective dans l'adaptation permanente à la situation (Vulbeau & Pain, 2003). En ce sens, la question de l'autorité englobe, approfondit celle de la discipline, en travaillant à élucider ce qui fait autorité pour la personne en relation avec d'autres. Derrière l'indiscipline se cache généralement un déficit d'autorité statutaire qui atteint la personne<sup>70</sup>.

### III – 1.2. En rapprochement

Nous avons jusqu'à présent surtout insisté sur l'une des significations de la discipline, alors que B. Rey (2004b) souligne à juste titre que le terme possède un double sens dans la langue française : c'est à la fois un ensemble de règles, de règles de vie (...), c'est aussi une matière scolaire, un savoir scolaire » (p. 120). Or, un savoir est « un discours extrêmement contraint », qui suit un ordonnancement et « obéit à des règles » précises (p. 118). C'est ainsi qu'à partir de la double signification de la discipline, le savoir justifie que l'enseignant ait de l'autorité, car la mission première de l'école est de faire accéder l'élève à des savoirs<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> En choisissant comme critère « l'agressivité perçue par le maître », Oury et Vasquez (1971) distinguent quatre types de crises pour lesquelles ils proposent des solutions : *la crise de régression*, qui peut se solutionner par la pratique du sport ou de jeux calmes ; *les crises techniques*, nécessitant une amélioration de l'organisation de la classe ; *les crises où l'enfant, le groupe*, par un ensemble de comportements, *cherchent à se faire entendre* ; *les crises qui traduisent un conflit imaginaire* : ce que l'enfant projette sur le maître, l'image que le maître se fait de lui-même. Dans les deux derniers cas, Oury préconise que le maître parle ou réagisse pour montrer qu'il existe, indépendant des représentations, qu'il écoute les enfants pour comprendre qu'on le prend pour un autre (p. 354-362).

<sup>70</sup> Chapitre II – 4.1.1.

<sup>71</sup> Nous avons développé la position de B. Rey au chapitre II – 4.1.2.



### III – 2. L'autorité n'est pas le pouvoir

#### III – 2.1. Le pouvoir use de la contrainte, l'autorité s'en abstient

Les auteurs s'accordent sur le fait que l'usage de la contrainte distingue le pouvoir qui en use, de l'autorité qui s'en abstient. Pour Kojève (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942), « non seulement exercer une autorité n'est pas la même chose qu'user de la force (de violence), mais les deux phénomènes *s'excluent* mutuellement » (p. 61). De même dans sa célèbre définition, Arendt (1972a) différencie clairement l'autorité du pouvoir. L'autorité exclut la contrainte. Elle échoue dès que la force est utilisée, même si cette force prend la forme de la persuasion : « l'autorité exclut l'usage de 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. (...) S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments » (p. 123). L'autorité n'est pas la tyrannie (p. 128). De même selon Busnel, Grolleau, Tellier et Zarader (1995), « l'autorité n'est ni la domination ni la soumission » (p. 39). Pour Russ (1994) encore, « l'autorité, tout en impliquant parfois une authentique contrainte (...) désigne, en son sens profond, une relation excluant la vraie contrainte, une sorte de pouvoir d'influence étranger à la violence directe. (...) L'autorité se rapporte à la dignité, non point à la contrainte ou à la coercition » (p. 39). La définition proposée par Burdeau (1995) synthétise cette différence essentielle : « l'autorité est le pouvoir d'obtenir, sans recours à la contrainte physique, un certain comportement de la part de ceux qui lui sont soumis » (p. 578). Relevons dans les deux dernières définitions l'usage du terme « pouvoir » qui maintient une ambiguïté.

A partir de ces définitions, il serait possible d'utiliser le substantif « autorité » pour signifier des pratiques ne recourant pas à la contrainte, qu'elle soit physique ou psychique. Dans un souci de clarification, nous nous sommes résolus à parler d' « autorité autoritariste » pour qualifier la conception traditionnelle de l'autorité, de même que nous avons ajouté les adjectifs « évacué » et « éducative ». Le terme « pouvoir » reste approprié à qualifier des pratiques marquées par l'arbitraire ou l'abus, même s'il n'est pas que cela<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Nous pensons au pouvoir contrôlé par la démocratie, à « l'acte-pouvoir » tels que l'entendent Mendel et Vogt (op. cit.) ou les institutionnalistes, ou encore au « pouvoir social » tel que le définit Moreau de Bellaing (1990) : une forme de pouvoir qui

### III – 2.2. Le pouvoir a besoin de l'autorité pour se légitimer, l'autorité est concevable sans le pouvoir

L'autorité doit être recherchée ailleurs, non directement connectée au pouvoir. En référence à son origine romaine par exemple, Arendt (1972a) affirme encore que « la caractéristique la plus frappante de ceux qui sont en autorité est qu'ils n'ont pas de pouvoir » (p. 161). Dans le même sens, Moreau de Bellaing (1990) indique que « le pouvoir, sauf quand il est arbitraire, est inconcevable sans l'autorité. Mais l'autorité (...) est parfaitement concevable sans le pouvoir. Légitimer, faire reconnaître, donner sens au pouvoir, n'est que l'une de ses fonctions » (p. 10). Cette distinction indique que le pouvoir a besoin du supplément que constitue l'autorité, ainsi que l'attestent les définitions de l'autorité comme un pouvoir légitime ou légitimé. A partir de cette acception présente chez Weber, Willaime (2003) souligne l'importance de la croyance, dans la quête de légitimité de l'autorité, contrairement au pouvoir qui s'appuie en dernier ressort sur la force (p. 76). Toute la spécificité de l'autorité est bien d'avoir besoin d'être légitimée pour exister comme telle<sup>73</sup>. Comme l'indique encore Willaime, c'est à la fois sa fragilité et sa force (p. 77). Reprenant cette distinction, Herfray (2005) nous ouvre à la spécificité de l'autorité au plan psychique, comme pouvoir d'influence de la parole d'un sujet adressé à un autre sujet générateur de confiance : « l'autorité s'inscrit dans une réalité psychique et correspond à une place que nous donnons à ceux dont la parole, reconnue comme juste, aura sur nous un pouvoir d'influence. On peut avoir du pouvoir sans avoir de l'autorité et inversement. Nul n'est maître, ni de l'autorité dont il est susceptible d'être investi, ni des effets de sa parole. (...) En fait, l'autorité est accordée à quelqu'un par ceux qui éprouvent de la confiance en sa parole » (p. 50).

### III – 2.3. Le pouvoir est référé au social, l'autorité est plutôt d'ordre personnel

Comme en écho aux propos ci-dessus, une autre distinction entre autorité et pouvoir relevée par Ardoino (in Postic, 1979) nous fait entrevoir l'un des sens de l'autorité (se faire son propre auteur). L'autorité est de l'ordre du personnel, alors que le pouvoir est davantage référé au social : « l'autorité, définie plus spécifiquement qu'à l'ordinaire, comme autorisation

---

« ne se définit ni par la contrainte, ni par la domination, encore moins par l'excès de domination » (p. 63). En tout état de cause, la question du pouvoir mériterait une recherche en soi, ce qui n'est pas notre objet dans cette thèse.

<sup>73</sup> Cette question sera l'objet de chapitre V – 3.

(intention et capacité de s'autoriser soi-même, et conformément à l'étymologie, de se faire son propre auteur<sup>74</sup>) justement hypothéquée par le poids des expériences infantiles, doit bien être repérée distinctement des phénomènes de pouvoir plus liés au déterminisme macro-social des intérêts, des enjeux et des rapports de force » (p. 82).

### III – 2.4. Le pouvoir est référé à l'imaginaire, l'autorité est de l'ordre du symbolique

Enfin, l'approche psychanalytique associe l'autorité au statut donné par la place occupée – de l'ordre du symbolique – alors que le pouvoir est plutôt, dans l'ordre de l'imaginaire, référé à la puissance : « l'autorité est donc à différencier du pouvoir car elle s'exerce à partir de la reconnaissance symbolique de la différence des places alors que le pouvoir désigne davantage le registre imaginaire où c'est la puissance de l'un qui prédomine sur celle de l'autre » (Lebrun, 2001, p. 277).

### **III – 3. L'autorité traditionnelle (ou « autorité autoritariste ») n'est pas l'autorité**

#### III – 3.1. Des définitions qui entretiennent la confusion

C'est dans la confusion entretenue au fil de l'histoire entre autorité et pouvoir qu'il faut lire les sept définitions que le dictionnaire *Le Nouveau petit Robert* (Rey-Debove & Rey, 1996) propose de l'autorité : « 1 – Droit de commander, pouvoir (reconnu ou non) d'imposer l'obéissance<sup>75</sup>. Voir : commandement, domination, force, puissance, souveraineté. L'autorité suprême, l'autorité du souverain, du chef de l'Etat. L'autorité du supérieur sur ses subordonnés, du chef sur ses soldats (Voir : Hiérarchie). Autorité paternelle, parentale (...). Voir : Tutelle. Autorité légitime, établie, illégale, usurpée. Autorité absolue, despotique, dictatoriale, sans limite, sans contrôle (...). Voir : absolutisme, arbitraire, autocratie, autoritarisme, césarisme, despotisme, dictature, domination, oppression, totalitarisme, tyrannie. Soumettre les peuples à son autorité. Voir hégémonie. Imposer son autorité (...) Abus d'autorité (...). De l'autorité de... Agir de sa propre autorité, avec l'autorité, le pouvoir de décision qu'on s'attribue sans autorisation (...) – D'autorité : de manière absolue, sans

---

<sup>74</sup> Nous y reviendrons au chapitre IV.

<sup>75</sup> En éducation, la définition suivante de Cuissart (1887) va dans ce sens : « l'autorité est le pouvoir de se faire obéir » (p. 146). Cette définition est celle du *Littré*.

tolérer de discussion ; sans consulter personne (...). 2 – Les organes du pouvoir. Les actes, les décisions, les agents, les représentants de l'autorité. Voir gouvernement ; administration. (...) Les autorités : les personnes qui exercent l'autorité. (...) Voir dignitaire, officiel (...). 3 – Force obligatoire, exécutoire d'un acte de l'autorité publique. Autorité de la loi. Voir souveraineté. 4 – Attitude autoritaire ou très assurée (...). Voir : Assurance ». 5 – Pouvoir de se faire obéir. Avoir de l'autorité, beaucoup d'autorité. Ce professeur n'a aucune autorité sur ses élèves. Manquer d'autorité. 6 – Supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance, le respect, la confiance. Voir : considération, crédit, empire, influence, magnétisme, poids, prestige, réputation, séduction. (...) Ascendant. (...) Le fait de s'imposer, de servir de référence, de règle, par le mérite reconnu. (...) Faire autorité : s'imposer auprès de tous comme incontestable (...). 7 – Personne qui fait autorité. Ce chercheur est une autorité dans ce domaine (...) » (p. 164).

De par son classement dans l'ordre des définitions, sa richesse et la variété du vocabulaire employé, l'acception 1 démontre l'usage prépondérant de l'autorité au sens d'un pouvoir de contrainte, en particulier politique, de caractère supérieur, unilatéral et répressif (Goudailler, 2001, p. 6 ; Baziou, 2005, p. 41-47). Les acceptions 2 et 3 mettent l'accent sur le cadre institutionnel dans lequel cette « autorité » s'exerce. Les quatre dernières définitions traitent des dimensions personnelles de l'autorité, de différentes façons : si l'acception 4 renvoie clairement à l'autorité autoritariste, l'acception 5 le fait également mais sans indiquer comment l'autorité se possède et par quels moyens l'individu exerce le pouvoir de se faire obéir. L'acception 6 donne quelques réponses en ce sens : la dimension personnelle de l'autorité est soulignée ; l'autorité traditionnelle « autoritariste » est rapprochée de l'autorité charismatique. Notons enfin la référence à l'autorité de compétence (acception 7).

Nous retrouvons donc dans ces définitions de ce qui est communément nommé « autorité » les conceptions traditionnelles de son exercice, que nous allons maintenant détailler : la mystique du « chef-né », les modèles patriarcal ou paternaliste, charismatique ou autonome ont en commun la centration exclusive sur la personnalité du détenteur du pouvoir<sup>76</sup>. Y est souvent associé le risque pathologique de la personnalité autoritaire.

---

<sup>76</sup> La centration exclusive sur l'institution aboutit à la bureaucratie, autre modèle autoritaire. Ainsi pour Mucchielli (op. cit.), l'autorité bureaucratique, c'est l'autorité statutaire poussée à l'extrême. La relation humaine intra-groupe est perdue (p. 37, 38). Le schéma proposé par Béranger et Pain (1998, p. 135) met en lumière cet élément en même temps qu'il distingue clairement l'autorité de l'autoritaire.

### III – 3.2. Différents modèles d'autorité traditionnelle

#### *III – 3.2.1. La mystique du « chef-né »*

C'est Ardoino (1969) qui parle de mystique du chef-né à propos de l'autorité traditionnelle. Il la rattache à « notre civilisation gréco-latine », dominée par « l'archétype culturel du pater-familias (tout-puissant et d'une essence supérieure). Cet éclairage a le mérite d'aider à comprendre certains aspects résolument autocratiques de nos modes de commandement, en même temps que la nature des interrelations entre chefs et subordonnés, avec toute leur ambivalence affective (on aime et on hait le chef, simultanément ou tour à tour, comme on aime le « bon père » protecteur et nourricier dont on dépend, tout en détestant le « mauvais père », terrible, justicier et possesseur de la mère) » (p. 12). Le mythe tient « du héros, du demi-dieu ou des dieux de la mythologie antique. Sa version moderne est « superman » » (p. 12). Avec cette centration exclusive sur le pouvoir qu'exercent certaines personnes sur d'autres, « l'autorité se définira comme un attribut, comme une essence, c'est-à-dire comme une propriété intrinsèque à certains individus plus qu'à d'autres » (p. 322).

Mais le modèle a des limites. L'auteur les analyse en référence à la dialectique du maître et de l'esclave (Hegel, 1941. Edition originale 1807)<sup>77</sup>. Le « chef-dieu » est en fait un « maître-esclave » et l'autorité traditionnelle ne tient pas : « ce chef se veut, et on le veut, supérieur, transcendant, Dieu à la limite. Il ne peut donc pas déléguer. En contrepartie, il sera l'homme à tout faire. Sa toute-puissance en fera un prisonnier. (...) Pour être conforme à ses propres aspirations et à celles de ses subordonnés (...), il est contraint d'accepter un contrat que, par nature (puisque'il n'est pas superman), il ne pourra tenir. (...) Cette illusion entretenue fera des relations de commandement un phénomène passionnel, une succession de « cristallisation » et de désenchantements, avec tout leur cortège de « surestimations » et de « dépréciations » excessives, irrationnelles et subjectives » (p. 12, 13). Il en résulte l'impossibilité de relations authentiques (Delsol, 1994, p. 114-118 ; Maccio, 1991, p. 18).

---

<sup>77</sup> Ardoino dépasse les analyses de Kojève (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942) pour lequel la relation maître/esclave est une relation d'autorité où la supériorité absolue du maître est reconnue, du fait que « l'esclave renonce consciemment et volontairement à sa possibilité de réagir contre l'action du maître (...) parce qu'il *sait* que cette réaction comporte le risque de sa vie et parce qu'il ne *veut* pas accepter ce risque » (p. 71).

### **III – 3.2.2. Le modèle patriarcal ou paternaliste**

Sennett (1981) analyse le modèle paternaliste<sup>78</sup>, caractérisé par la dépendance au chef-père, le maintien dans une position infantile, l'interdiction de l'émancipation, ces éléments engendrant des mécanismes psycho-affectifs complexes comme l'affection mensongère (p. 94-124). Le paternalisme « opère en faisant parade d'une bienveillance qui n'existe que dans la mesure où il y va de l'intérêt du dirigeant, et qui réclame, pour prix de la protection accordée, un assentiment passif » (p. 191). Là encore, le modèle se révèle fragile : « le jeune adulte découvrira que la protection que son patron est susceptible de lui offrir n'est pas la même que celle que son père lui donnait lorsqu'il était enfant » (p. 83). Ici, nous sommes dans l'analogie et la confusion du familial avec le politique : il s'agit d'établir des relations personnelles avec les dirigés, avec le peuple en se libérant des systèmes d'autorité légitimes.

La seule justification en est souvent la tradition. Weber (1947) part ainsi d'une définition de l'autorité traditionnelle pour en arriver à l'autorité patriarcale<sup>79</sup> : « l'autorité traditionnelle est un rapport de pouvoir qui repose (...) sur le respect envers ce qui, réellement, ou d'une manière supposée ou prétendue, a toujours existé. Le patriarcat est de loin la plus importante forme de pouvoir dont la légitimité repose sur l'autorité traditionnelle. Le patriarcat, c'est l'autorité du père de famille, de l'époux, du maître de maison, de l'aîné (...) du Maître et du Seigneur (...), du patron (...), des princes » (p. 355). Elle prend les formes de « l'arbitraire » et de « l'irrationnel » (p. 355), de « l'infaillibilité » (Chappuis et Paulhac, 1985, p. 19), de « l'omnipotence et (de) l'omniscience » (Gloton, 1974, p. 107).

### **III – 3.2.3. L'autorité charismatique**

Le terme « charisme » vient du grec *kharisma* et signifie caractère sacré, grâce divine. Pour Weber (1947), « l'autorité charismatique doit être comprise comme une autorité sur les hommes (soit surtout externe, soit surtout intérieure) à laquelle les sujets se soumettent en vertu de leur croyance en cette qualité extraordinaire de la personne considérée. (...) Le pouvoir charismatique n'est pas administré d'après les normes générales, traditionnelles ou

---

<sup>78</sup> Sennett (1981) distingue deux formes dominantes de l'autorité personnelle dans la société moderne industrielle, l'autorité paternaliste et l'autorité de l'autonomie personnelle (p. 190, 191). Selon lui, ces deux formes d'autorité n'assurent pas l'une des fonctions fondamentales de l'autorité qui est la protection (p. 177).

<sup>79</sup> « Autorité paternaliste » et « autorité patriarcale » ont un sens sensiblement identique.

rationnelles, mais en principe, d'après les révélations, et des inspirations concrètes, et dans ce sens, l'autorité charismatique est « irrationnelle » ». (p. 354). Nous ne sommes pas très éloignés des caractéristiques du modèle précédent, à la différence près que l'accent est mis sur la personnalité aux qualités exceptionnelles, ces qualités étant d'essence divine : « dons particuliers possédés par certaines personnes leur conférant un prestige naturel reconnu par leur entourage » (Maccio, 1991, p. 28) ; « grâce », « don. Par définition, unique. Inné, non acquis (...) quelque chose de plus (...) une supériorité indéfinissable. (Un) caractère héroïque ou divin » (Delsol, 1994, p. 38, 39). C'est donc le mythe du don, de l'autorité naturelle qui alimente l'autorité charismatique. Celle-ci se manifeste par le culte de la personnalité, la sûreté de soi, la monopolisation de la parole, unique source de vérité.

Alors qu'elle parvient encore à se présenter comme une réponse pour aujourd'hui<sup>80</sup>, l'autorité charismatique est pourtant bel et bien une autorité traditionnelle, puisqu'elle ne s'appuie pas sur la raison de ceux sur lesquels elle s'exerce. Renaut (2004) indique que « liée aux qualités quasi magiques de celui qui détient le pouvoir, la domination charismatique sollicite chez ceux sur lesquels elle s'exerce tout aussi peu de réflexion que ne le faisait la domination purement traditionnelle, et ne mobilise pas davantage l'activité de leur raison. Ce pourquoi le charisme se combine si bien avec le règne de la tradition, qu'il parvient à prolonger et à faire se survivre là même où il commence à se fissurer » (p. 23). Le ressort de l'autorité charismatique n'est pas la force mais l'emprise affective, la séduction, l'amour du chef. Renaut (in Jacquard, Manent, & Renaut, 2003) souligne encore que « toutes les formes de domination charismatique, même plus ou moins sympathiques, sont des formes de tyrannie », en citant Spinoza : « les pires tyrans sont ceux qui savent se faire aimer » (p. 77).

### ***III – 3.2.4. L'autorité de l'autonomie personnelle***

L'autorité de l'autonomie personnelle se définit selon Sennett (1981) comme l'abus de l'autorité de compétence à des fins d'usage personnel : « elle fonctionne selon le principe de l'indifférence aux autres et de l'expertise se suffisant à elle-même, laquelle résorbe la rébellion des inférieurs tout en exerçant sur ces rebelles, en les rendant honteux, de puissants contrôles » (p. 191). S'inspirant des thèses d'Elias (1973), l'auteur revient sur l'importance prise par la honte comme processus coercitif de régulation des sociétés occidentales, en lieu et

---

<sup>80</sup> Chapitre II – 4.2.1.

place de la violence physique (p. 139, 140). Le « déguisement du pouvoir », utilisant en particulier les mécanismes d' « influence », y joue un rôle déterminant (p. 154).

### ***III – 3.2.5. La personnalité autoritaire : une pathologie***

La personnalité autoritaire met au jour la fragilité psychologique du détenteur des formes traditionnelles d'autorité. Pour Maccio (1991), le chef autoritaire « manque de personnalité », « a peur d'autrui » (p. 6, 31). L'autoritarisme apparaît comme une illusion, une négation d'autorité, une catastrophe pour les relations au sein du groupe (p. 6, 90, 91, 169).

En référence aux catégories établies par la célèbre étude de Lippitt et White (1943)<sup>81</sup>, Bourricaud (1969) précise pourtant que la personnalité autoritaire tente de justifier son existence en se présentant comme l'unique rempart contre le chaos : « ce qui distingue « l'autoritaire », c'est qu'à ses yeux « démocratie » et « non-intervention » sont équivalentes. (...). Il se déclare, en outre persuadé que ce recours nécessaire est en même temps salutaire : le chef ne veut que le bien du groupe alors que les individus sont chacun isolés dans leurs intérêts particuliers et n'en sortent que pour s'affronter et se défier » (p. 159, 160). Ainsi selon Mucchielli (1976), la personnalité autocratique est caractérisée par trois traits principaux : « rigidité, (...) intolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude, (...) incapacité de perception ajustée d'autrui par suite d'une projection non-consciente de soi sur autrui » (p. 16). Pour cet auteur encore, « l'impatience à l'égard des résistances, le mépris des autres, la passion du pouvoir, sont des tendances supplémentaires qui signalent le virage pathologique » (p. 15)<sup>82</sup>.

### **III – 3.3. Caractéristiques de l'autorité traditionnelle**

Ces modèles centrés sur la personnalité ont deux caractéristiques principales : le caractère hors du commun des personnes porteuses d'autorité ; le recours possible à la force physique, destiné à installer un mécanisme de dépendance intrapsychique du côté de ceux qui subissent l'autorité. Nous nous arrêterons sur les propos de l'auteur de Gaulle (1990. 1ère édition 1932), en tant qu'ils sont représentatifs de l'autorité traditionnelle.

---

<sup>81</sup> Chapitre V – 2.1.2.

<sup>82</sup> Nous aborderons quelques travaux relatifs aux pathologies autoritaires au chapitre VI – 3.1.



### ***III – 3.3.1. Le caractère hors du commun des personnes porteuses d'autorité en font des êtres supérieurs***

La personnalité exceptionnelle est la seule explication qui justifie une autorité aux origines mystérieuses. Delsol (1994) affirme que « le fondement de l'autorité est ici irrationnel. L'autorité n'a donc pas besoin de justification autre que la spécificité du personnage » (p. 38). La supériorité du détenteur d'autorité est donc incontestable et incontestée (p. 17). Elle implique le prestige et l'adhésion sans réserve au grand dessein du chef, seul maître à bord. Il s'ensuit une longue liste d'aptitudes, de qualités individuelles. Caude (1976) cite « l'âge et l'expérience, un comportement imposant, une grande bienveillance, des vertus exceptionnelles ; (...) une simple séduction momentanée, un magnétisme durable, une aptitude particulière à se faire écouter, une renommée bien ou mal acquise, peu importe. Certaines personnes ont plus que d'autres, dans certaines situations, le don d'être comprises et de se faire obéir, non parce qu'elles ont un pouvoir réel, non nécessairement en raison de leur compétence, mais simplement grâce à leur personnalité » (p. 18). Sennett (1981) évoque « l'assurance, un jugement supérieur, le talent d'imposer la discipline et le pouvoir d'inspirer la crainte » (p. 29).

En fait, le seul fondement possible d'une autorité aussi personnalisée est transcendantal. Selon Mendel (1971), la croyance des subordonnés « en une transcendance, religieuse ou laïque peu importe, d'où découle sa légitimité » (p. 34) est la condition essentielle de toute relation d'autorité traditionnelle. De même, Gloton (1974) considère que « les rapports de subordination et de commandement en sont comme marqués d'une nécessité transcendantale propre à assurer le pouvoir autocratique du chef, lequel se trouve en quelque sorte participer du caractère sacré de l'autorité qu'il incarne » (p. 67). L'auteur va jusqu'à parler de « quasi racisme du chef, considérant ses subordonnés comme d'une autre nature fondamentalement différente de la sienne, nécessairement inférieure » (p. 68). Le « mythe du chef », « la théorie aristocratique des dons et la « méritocratie » se sont faits les complices du mythe de la hiérarchie naturelle » (p. 69).

### ***III – 3.3.2. Du recours possible à la force physique, à la dépendance intrapsychique***

Cette supériorité implique un usage possible de la force, mais toute la subtilité du détenteur de l'autorité autoritariste est de ne pas l'utiliser, ou seulement en dernier recours.

L'usage de la force plane toujours sur la relation comme une menace dissuasive, potentielle, qu'il suffit au chef d'évoquer pour obtenir l'obéissance. Bourricaud (1969) explique ainsi pourquoi l'autorité n'est pas assimilable à la contrainte : « il est possible de distinguer de la contrainte l'autorité, en ce que les consignes qui en sont revêtues peuvent être obéies sans recours à la force physique. L'autorité, c'est donc le supplément qui, lorsqu'il se trouve associé à l'évocation de la force, suffit à rendre certaines directives efficaces par elles-mêmes » (p. 389). De même, Mendel (1971) affirme que « le grand avantage de l'autorité<sup>83</sup> pour ceux qui la détiennent est d'obtenir un résultat analogue – et même très nettement supérieur en efficacité – à celui qui serait obtenu par un usage de la force pure, tout en faisant l'économie de cette application de force » (p. 36).

Ainsi donc, « le problème de l'autorité est bien plus complexe que celui de l'usage de la force, et l'aliénation qu'elle entraîne bien plus profonde et mystifiante qu'un simple rapport de force » (Mendel, 1971, p. 37). Nous savons avec Milgram (1979) que l'autorité autoritariste exerce une emprise intrapsychique sur le subordonné, qu'elle entretient en imposant la soumission par des moyens plus élaborés que la force brute. Nous avons également observé les effets conjugués de la montée de l'individualisme et du néo-management sur le développement de nouvelles pathologies psychosociales<sup>84</sup>. Ces tendances contemporaines sont une manifestation renouvelée et bien plus insidieuse de l'autorité autoritariste. Le rapport aux moyens mis en œuvre demeure flou, ambigu, incertain, dans le but de déstabiliser les sujets, de marquer leur psychisme<sup>85</sup>. Mendel (1971) peut alors conclure : « l'autorité n'est, en dernière analyse, qu'une force, une force brutale, une force qui réprime. (...) L'autorité n'est jamais que le masque mystifiant de la violence » (p. 37).

### ***III – 3.3.3. De Gaulle, figure archétypale de l'autorité traditionnelle***

Personnage de référence pour de nombreux spécialistes de l'autorité (Mossé-Bastide, 1966, p. 41 ; Mendel, 1971, p. 38, 39 ; 2002, p. 26, 37-41, 50-61, 78, 105-108, 112 ; Mucchielli, 1976, p. 12, 13 ; Maisonnier, 1985, p. 56-57 ; Delsol, 1994) parce qu'il est lui-même l'auteur d'un ouvrage – *Le fil de l'épée* – dans lequel il expose ses conceptions sur le

---

<sup>83</sup> Rappelons que selon nous, ces auteurs utilisent le substantif « autorité » dans sa conception autoritariste.

<sup>84</sup> Chapitre I – 5.3.1.

<sup>85</sup> A partir d'une analyse sociopsychanalytique de deux figures historiques de l'autorité (de Gaulle et Hitler), Mendel (2002) distingue deux contenus psychologiques de l'autorité personnelle (« autoritariste »). Nous y reviendrons au chapitre VI – 2.

sujet, de Gaulle (1990. 1ère édition 1932) est une figure archétypale de l'autorité traditionnelle. Nous nous proposons de synthétiser une pensée qui continue de nous surprendre, notamment du fait qu'elle précède de près de dix ans l'appel du 18 juin 1940.

A l'origine de l'autorité traditionnelle, il y a toujours un acte posé, acte d'autorisation qui témoigne de la volonté du personnage de s'imposer<sup>86</sup> : « face à l'événement, c'est à soi-même que recourt l'homme de caractère. Son mouvement est d'imposer à l'action sa marque, de la prendre à son compte, d'en faire son affaire. Et loin de s'abriter sous la hiérarchie, de se cacher dans les textes, de se couvrir des comptes rendus, le voilà qui se dresse, se campe et fait front » (Du caractère<sup>87</sup>, p. 168). Cette autorisation initiale doit ensuite recevoir une reconnaissance minimale de la part des subordonnés, même si les moyens pour y parvenir apparaissent discutables. En même temps et par un mouvement contradictoire, la position de chef suppose la distance et l'adhésion sans réserves au grand dessein qu'il propose : « la passion d'agir par soi-même s'accompagne, évidemment, de quelque rudesse dans les procédés. L'homme de caractère incorpore à sa personne la rigueur propre à l'effort. Les subordonnés l'éprouvent et, parfois, ils en gémissent. D'ailleurs, un tel chef est distant, car l'autorité ne va pas sans prestige, ni le prestige sans éloignement » (p. 169).

Ainsi, de Gaulle développe la notion de prestige, qui trouve « naturellement » son origine dans un don inné dont l'amour n'est pas absent : « fait affectif, suggestion, impression produite, sorte de sympathie inspirée aux autres, le prestige dépend, d'abord, d'un don élémentaire, d'une aptitude naturelle qui échappent à l'analyse. Le fait est que certains hommes répandent, pour ainsi dire de naissance, un fluide d'autorité dont on ne peut discerner au juste en quoi il consiste et dont même on s'étonne parfois tout en subissant ses effets. Il en va de cette matière comme de l'amour, qui ne s'explique point sans l'action d'un inexprimable charme » (Du prestige, p. 180). Le prestige s'accompagne donc d'abord du mystère (p. 181), qui contribue à la nécessaire distance du chef, à son éloignement, créant le

---

<sup>86</sup> Le moment de l'autorisation n'est pas relevé comme tel par Mendel (ibid.) lorsqu'il affirme : « pour qu'un individu acquière une autorité sociale reconnue par un secteur de la population plus ou moins étendu, la conjonction de deux facteurs apparaît nécessaire. Tout d'abord, la survenue d'un événement critique ; ensuite l'identification de cet individu à une cause générale qui représente le mode de réponse proposé à la crise » (p. 78). Plus loin, il interprète l'appel du 18 juin 1940 comme l'appel à une transcendance (p. 105) là où nous voyons un mouvement d'autorisation.

<sup>87</sup> Nous avons mentionné les titres des parties de l'ouvrage, qui nous semblent également évocateurs.

personnage charismatique<sup>88</sup>. De même, le chef est seul responsable d'une action dont il assume les conséquences (p. 183).

Mais plus encore, ce personnage apparaît d'une nature autre que les hommes qu'il commande, en leur indiquant par des ordres marqués de la certitude une voie supérieure qu'ils seraient incapables de suivre sans lui. Le caractère visionnaire du dessein qu'il trace contribue à façonner son personnage charismatique. Ce dessein doit être grand, parfait, teinté d'espérance, à la mesure de l'homme hors du commun qui l'incarne et des « petits » hommes qui le suivent : « il se dégage de tels personnages un magnétisme de confiance et même d'illusion. Pour ceux qui les suivent ils personnifient le but, incarnent l'espérance (...). Encore faut-il que ce dessein, où le chef s'absorbe, porte la marque de la grandeur. Il s'agit de répondre, en effet, au souhait obscur des hommes à qui l'infirmité de leurs organes fait désirer la perfection du but, qui, bornés dans leur nature, nourrissent des vœux infinis et, mesurant chacun sa petitesse, acceptent l'action collective pourvu qu'elle tende à quelque chose de grand. On ne s'impose point sans presser ce ressort (...). Ce que le chef ordonne doit revêtir, par conséquent, le caractère de l'élévation. Il lui faut viser haut, voir grand, juger large, tranchant ainsi sur le commun qui se débat dans d'étroites lisières » (p. 184). Là encore, le dessein s'il se réalise prévaut sur le caractère dur de l'homme, se retournant en séduction : « l'homme d'action ne se conçoit guère sans une forte dose d'égoïsme, d'orgueil, de dureté, de ruse. Mais on lui passe tout cela et, même, il en prend plus de relief s'il en fait des moyens pour réaliser de grandes choses. Ainsi, par cette satisfaction donnée aux secrets désirs de tous, par cette compensation offerte aux contraintes, il séduit les subordonnés » (p. 184).

Ces propos sont objets de commentaires. Mossé-Bastide (1966) note l'aspect illusoire du prestige, « une sorte de mirage et d'illusion qui crée ou augmente, chez les subordonnés, la croyance en la supériorité du chef » (p. 41). Mendel (1971) insiste sur l'importance du mystère et de l'éloignement dans le renforcement du pouvoir « de nature quasi hypnotique » du chef. Ils contribuent à l'illusion d'idéal en permettant aux subordonnés de projeter sur lui leurs désirs (p. 39, 40).

---

<sup>88</sup> Des techniques de communication sont néanmoins employées, comme l'usage approprié du silence : « la sobriété du discours accentue le relief de l'attitude. Rien ne rehausse l'autorité mieux que le silence, splendeur des forts et refuge des faibles, pudeur des orgueilleux et fierté des humbles, prudence des sages et esprit des sots » (Du prestige, p. 181).

### **III – 4. Le refus de l'autorité, l'anti-autoritaire ou l'autorité évacuée**

Notre aperçu historique a montré qu'en même temps qu'était dénoncée l'autorité autoritariste dans les années soixante, un courant idéologique de contestation de toute forme d'autorité émergeait. La question principale que portait ce courant anti-autoritaire nous semble au final devoir se formuler de la façon suivante : doit-on rejeter l'idée même d'autorité parce qu'il a existé, et qu'il existe encore, des pratiques sociales autoritaristes ?

#### III – 4.1. L'autorité doit être supprimée

Faut-il rejeter toute forme d'autorité ? C'est ce qu'indiquaient à la fin des années soixante les auteurs qui, en éducation, défendaient cette conception. Pour Mendel (1971), « il n'existe (...) qu'un seul type d'autorité, toujours construit sur un modèle hiérarchique. (...) Toute autorité est par essence, par nature, illégitime » (p. 73, 74). Lobrot (1973) refuse l'idée d'autorité éducative du fait de son caractère anti-éducatif. L'autorité ne permet pas à l'élève d'accéder à des activités réellement émancipatrices (création, production de savoir). Ses effets psychologiques empêchent ses expériences positives : « l'autorité éducative (...) a des visées explicitement éducatives. Les interdictions qu'elle formule n'ont pas pour but de permettre le travail sérieux et de sauvegarder l'ordre social mais d'empêcher l'accès aux formes supérieures (libidinales, hédoniques, créatives) d'instincts et de pulsions, considérées comme dangereuses pour l'individu. Les activités qu'elle impose (...) n'ont pas pour seul but la production de connaissances et d'aptitudes mais aussi d'empêcher l'amour pour la recherche et les activités désintéressées. Ce ne sont pas seulement les effets pratiques des interdits et des obligations qui sont recherchés mais aussi leurs effets psychologiques (...) (qui) consistent essentiellement dans des refus et des craintes qui empêchent les expériences positives » (p. 20). Aujourd'hui, Houssaye (1996) soutient cette position, allant jusqu'à exclure l'idée d'autorité à l'école : « y a-t-il, en effet, des problèmes d'autorité à l'école ? N'est-ce pas plutôt l'autorité comme telle qui fait problème à l'école ? L'autorité est-elle indispensable à l'école ? Ne convient-il pas de penser l'autorité et l'école sur le mode de l'exclusion ? » (p. 13). Dans ses réponses, il conteste la légitimité de l'autorité enseignante, considérant que l'imposition par l'enseignant de « la définition magistrale de la situation prédéfinie par l'institution scolaire (...) est en réalité un coup de force » (p. 107). Il conclut alors : « faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité » (p. 169) ; « il n'y a pas de problèmes d'autorité à l'école (...). L'autorité n'existe pas » (p. 181).

### III – 4.2. Une logique exclusivement autoritariste de l'autorité

Les auteurs précédemment cités considèrent l'autorité dans sa signification dominante. Exercée par un chef tout-puissant, elle est intrinsèquement synonyme de contrainte et d'abus, fondamentalement extérieure à l'homme dans son essence et antinomique de la liberté (Mendel, 1971, p. 70). Ce sont bien les modèles traditionnels d'autorité qui sont critiqués, en ce qu'ils sont une construction sociale destinée à marquer le psychisme des subordonnés<sup>89</sup> afin de leur masquer l'accès possible à l'exercice de leur pouvoir : « l'autorité, pour nous, est cet élément dont la source est psychique et la pérennisation conditionnée par la société ; élément qui vient doubler les relations de pouvoir et les voile en les faisant paraître comme « naturelles », « sacrées », intransgressibles » (Mendel & Vogt, 1973, p. 93). Les positions plus récentes de Mendel (2002) montrent qu'il n'a pas fondamentalement varié : « qu'est-ce que l'autorité (...) le fait d'obtenir une obéissance volontaire, sans contrainte physique et sans qu'il soit besoin d'ouvrir la discussion ou de justifier ses exigences : une obéissance, en somme irraisonnée et irréfléchie » (p. 7). Notons l'éventuelle contradiction entre une obéissance à la fois volontaire, irraisonnée et irréfléchie. L'auteur critique également les rapprochements entre autorité et démocratie<sup>90</sup>, parlant de contradiction (p. 92-98).

Si nous convenons que l'autorité dite « traditionnelle » est bien une façon de soumettre les subordonnés et de leur confisquer l'exercice d'un pouvoir quelconque, faut-il pour autant rejeter le terme « autorité » ? La remarque suivante de Ranjard (1984) suffit à montrer que l'autorité ne peut être envisagée comme élément positif de construction du sujet : « la confusion conceptuelle entre force, autorité et pouvoir (...) permet à certains de promouvoir un artifice d'une grande portée idéologique : la distinction entre une « bonne » et une « mauvaise » autorité. La « bonne » serait celle qui respecte les gens, obtient leur adhésion volontaire, en leur laissant l'impression que c'est librement qu'ils suivent le chef, et l'illusion qu'aucune sanction, aucune pression n'aurait suivi un éventuel refus de leur part. La « mauvaise » serait celle qui donne des ordres sur un ton laissant clairement percevoir que le refus d'obéir sera condamné et sanctionné, celle qui souligne que le donneur d'ordre est un « grand » et le subordonné un « petit », bref celle qui cherche à humilier autant qu'à se faire obéir ». Ranjard conclut : « ces deux aspects ne doivent pas masquer l'unité du phénomène » (p. 33).

---

<sup>89</sup> Chapitre III – 3.3.2.

<sup>90</sup> Mendel discute en particulier les positions de Dubet (1999), de Manent et de Renaut (1999).

Pour ces auteurs, il n'y a donc pas de « bonne » autorité. La critique principale adressée au courant anti-autoritaire est son enfermement dans cette position radicale. L'assimilation de l'autorité à la « contrainte pure » (Mucchielli, 1976, p. 60), le fait de rester prisonnier d'une définition traditionnelle de l'autorité (Baïetto, 1982, p. 17, 18) a cantonné la réflexion dans une alternative quelque peu simpliste entre autorité et liberté. Reboul (1989) expose cette critique : « les adversaires de toute autorité (...) réduisent celle-ci à une seule de ses figures, celle du Roi-Père. Ils s'enferment ainsi dans une alternative quelque peu infantile comme s'il fallait choisir entre une liberté totale et une autorité totalitaire ! » (p. 72, 73).

### III – 4.3. Même refusée, l'autorité s'exerce

Les expériences pédagogiques anti-autoritaires réalisées ont été l'objet d'études, qui en ont révélé les limites : conservation d'un désir de domination de l'enseignant sur l'élève, présence d'une autorité naturelle dissimulée et voilée, d'une rivalité agressive mortifère avec un enjeu passionnel de maîtrise de l'autre, de maintien dans la dépendance en répondant à la demande de l'élève, recherche de fusion et de l'identique (Baïetto, 1982, p. 26-29, 30, 32, 64, 137), renforcement du pouvoir en dissimulant le savoir (Pujade-Renaud & Zimmermann, 1976, p. 74), refus d'assumer la fonction enseignante, pouvoir excessif ou prolongé (Postic, 1979, p. 152), impuissance à maîtriser ses propres conflits (Hannoun, 1989, p. 26), négation des conflits dans le groupe (Gloton, 1974, p. 112), instauration de relations basées sur la domination (Mucchielli, 1976, p. 52), la contrainte, la soumission voire la tyrannie, impossibilité d'accéder à une autonomie véritable (Imbert, A.-M., & Imbert, F., 1973, p. 45), difficultés du dégagement. La récente recherche de Viaud (2005) effectuée sur des établissements secondaires pratiquant des pédagogies anti-autoritaires conclut à la prépondérance des relations fusionnelles, à un affectif mal maîtrisé et finalement à un exercice souvent charismatique des relations de pouvoir.

Loin de libérer l'élève de toute autorité, les pédagogies anti-autoritaires favoriseraient au contraire le développement d'un modèle d'autorité charismatique. Baïetto (1982) conclut ainsi ses travaux sur l'enseignant non-directif, dont l'« image sans faille » se rapproche de celle du « bon maître » (p. 34). Elle révèle le paradoxe de la non-directivité, contraint à une certaine forme d'autoritarisme du fait qu'elle n'existe que si elle impose son projet éducatif (p. 115). Ce dernier constat appuie les conclusions de Passeron (1995) quant à l'impossibilité d'une relation pédagogique sans autorité : « il n'y a pas de pédagogie libertaire, c'est-à-dire

de relation pédagogique d'où l'autorité serait complètement absente » (p. 733). En mettant l'accent sur « la ruse rousseauiste » à laquelle n'échappent pas les pédagogies libertaires, Meirieu (1995) dévoile que la séduction est le ressort de l'autorité charismatique : « les pédagogies libertaires, on le sait bien, n'abandonnent l'autorité institutionnelle du maître que pour la récupérer sous forme d'une autorité charismatique, et Neill comme Winneken (l'un des leaders des écoles libertaires de Hambourg) sont, à cet égard, des spécialistes de la ruse : ils prétendent abdiquer leur pouvoir mais n'y parviennent jamais, le récupérant même plus efficacement, plus subtilement, en séduction » (p. 125). Ainsi, l'autorité charismatique est bien une autorité traditionnelle, au sens où toujours l'individu exceptionnel prend le pas sur les objectifs d'autonomisation des membres du collectif. Au lieu d'utiliser la force, l'autorité charismatique s'appuie sur des formes d'emprises affectives, telle la séduction.

Une seconde critique théorique du courant anti-autoritaire peut alors être énoncée comme suit : le refus d'exercer l'autorité ne supprime pas le fait qu'elle s'exerce. Pour Bochenski (1979), même « les contestataires les plus extrêmes de l'autorité, (...) obéissent presque toujours à une autorité – certes autre que celle qu'ils combattent – mais tout de même à une autorité » (p. 25). De même pour Delsol (1994), « les sociétés construites autour de l'idéal d'égalité ne suppriment pas l'autorité » (p. 123). Au contraire, le refus d'exercer l'autorité perpétue des formes d'autorité traditionnelle d'autant plus dangereuses qu'elles sont déniées : « à vouloir supprimer cette relation, pour conférer à l'individu une totale indépendance, on ne fait que laisser s'instaurer des modèles au marché noir. Et ceux-ci sont dangereux parce que n'étant pas reconnus comme tels, ils ne subissent pas la remise en cause ni la critique... (...) La suppression des modèles n'engendre pas l'indépendance de l'individu, mais son asservissement » (p. 125).

### III – 4.4. Vers une nouvelle autorité

Si l'hypothèse se confirme que l'autorité est un phénomène fonctionnel inhérent aux relations humaines<sup>91</sup>, son exercice selon de nouvelles modalités devient pensable. Des auteurs l'envisagent dès la fin des années soixante. Pour Gloton (1974) par exemple, « changer la relation d'autorité, c'est avant tout changer un certain système social et un certain type de rapports (...) mais ce n'est pas renoncer à l'autorité en tant que telle. (...) L'autorité est un

---

<sup>91</sup> Cette question est reprise au chapitre IV – 1.



phénomène social attaché à la personne humaine et dépassant de haut les contingences individuelles. (...) Le tout est de faire en sorte que l'autorité-pouvoir ne soit pas oppressive, ni l'autorité-influence manipulatoire, ni l'autorité-responsabilité récupératrice » (p. 166). C'est surtout Ardoino (1969) qui, dans un ouvrage précurseur, analyse en quoi les évolutions des relations sociales rendent l'autorité traditionnelle inadaptée au monde contemporain : « le divorce apparaît chaque jour plus évident entre ce type de chef (...) et les exigences de la vie moderne. Dans le contexte contemporain, où tout contribue, que cela nous plaise ou non, à les remettre en cause, cette mythologie et cette mystique du chef s'achèvent en mystification. Les relations sociales ont évolué, précisément dans le sens d'une socialisation. Les « constitutions » et les « déclarations des droits de l'homme » ont établi l'égalité essentielle des hommes entre eux ». Pour lui, une autorité efficace doit s'exercer selon de nouvelles modalités : « la distance sociale entre les individus se fonde désormais sur d'autres critères (rôle, fonctions, spécialisations, compétences) que l'essence (l'ethnie, la caste, la classe sociale). La spécialisation de plus en plus poussée et l'accroissement des connaissances dans chaque compartiment du savoir, la place prépondérante prise par les « fonctionnels » auprès des hiérarchiques, viennent limiter nécessairement l'omniscience et, par voie de conséquence, l'omnipotence du chef tel qu'il se voudrait encore. Le gigantisme des organisations humaines et la complexité croissante des articulations et des communications, dont elles ont besoin pour survivre, conduisent inéluctablement à certaines décentralisations, délégations d'autorité, à la nécessité du travail en équipe, éventuellement à certaines décisions collégiales » (p. 13). En fin d'ouvrage, il rejette le rêve anti-autoritaire d'une autorité évacuée : « l'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables. A travers la « crise » contemporaine de l'autorité et le phénomène de dilution du pouvoir dans la « bureaucratie » actuelle, le problème est de dégager un nouveau style de relation d'autorité, de nouvelles structures de pouvoir, mais ce n'est pas d'aboutir à l'anarchie et au « laisser-faire » » (p. 358). Cette conclusion est pour nous importante, car bien que l'influence du courant anti-autoritaire soit moindre aujourd'hui, nous avons observé que l'idée demeurait d'une évacuation de l'autorité, d'un refus de l'exercer dans les relations parent/enfant et enseignant/élève<sup>92</sup>, qui interroge directement la place de l'adulte.

---

<sup>92</sup> Chapitre I – 5.3.4. et chapitre II – 4.1.4.

### III – 5. Conclusion du chapitre III

L'autorité de l'enseignant se distingue de la discipline scolaire – définie comme l'ensemble des règlements et règles, des dispositifs et des méthodes destinés à permettre le bon déroulement de l'activité d'enseignement – en ajoutant une dimension psychologique à la dimension sociale. Du côté de l'élève, elle questionne le consentement du sujet sur lequel elle s'exerce et du côté de l'enseignant, elle s'attache à élucider ce qui fait autorité pour la personne en relation avec d'autres. Le deuxième sens du terme « discipline » (savoir scolaire) permet un rapprochement avec l'autorité : il la justifie au nom de la mission première de l'école.

L'autorité se distingue également du pouvoir, selon quatre aspects. Premièrement, elle échoue si elle a recours à la contrainte alors que le pouvoir peut en user. Mais si dans l'absolu l'autorité désigne une relation non contrainte, un souci de clarification nous oblige à qualifier de quelle « autorité » (« autoritariste », « évacuée » ou « éducative ») nous parlons lorsque nous utilisons ce terme. Deuxièmement, l'autorité n'est pas limitée au pouvoir : elle peut s'exercer sans lui puisqu'elle s'obtient par un consentement. Le pouvoir a par contre besoin de l'autorité, c'est-à-dire de marques de consentement venant s'ajouter à la position statutaire, pour s'exercer. Ainsi et c'est une troisième distinction, l'autorité est plutôt d'ordre personnel alors que le pouvoir se réfère davantage au social. Enfin, à un niveau psychanalytique, l'autorité tiendrait au statut donné par la place occupée – de l'ordre du symbolique – alors que le pouvoir serait plutôt, dans l'ordre de l'imaginaire, référé à la puissance.

Mais la définition dominante de l'autorité comme usage d'un pouvoir de contrainte entretient la confusion. Différents modèles d'autorité traditionnelle (ou « autoritariste ») figurent cette autorité synonyme de pouvoir. Mystique du « chef-né », modèle patriarcal ou paternaliste, charismatique ou autonome, tous sont centrés exclusivement sur la personnalité du détenteur du pouvoir, au risque du développement de pathologies autoritaires.

Ces modèles ont deux caractéristiques principales. Premièrement, le caractère inhabituel, hors du commun des personnes porteuses d'autorité. L'autorité est ainsi qualifiée de « naturelle » au sens où ses origines demeurent mystérieuses, irrationnelles, transcendantes, sacrées. Deuxièmement, le recours possible – sans jamais être systématique – à la force physique. C'est là toute la subtilité d'une menace dissuasive de la force, qui plane en permanence sur la relation afin d'installer chez ceux qui la subissent un mécanisme de dépendance

intrapSYchique au chef. La notion de prestige développée par de Gaulle (1990. 1ère édition 1932) à travers ses conceptions de l'autorité traditionnelle, illustre le caractère hors du commun d'un chef qui maintient ses subordonnés dans la dépendance par des moyens illusoires.

En dénonçant le caractère asservissant et anti-éducatif de l'autorité autoritariste, le courant anti-autoritaire a rejeté toute idée d'autorité dans les relations sociales et interpersonnelles, allant jusqu'à remettre en question sa légitimité à l'école. L'autorité a ainsi été entendue exclusivement selon cette logique radicale ; c'est la première critique théorique formulée à l'égard de ce courant, comme si l'autorité était le strict opposé de la liberté. La seconde critique a porté sur l'existence même de l'autorité comme phénomène interpersonnel. L'analyse des expériences pédagogiques non-directives et anti-autoritaires a montré que le refus d'autorité ne supprimait pas le fait qu'elle s'exerce. Plus encore, il favoriserait le recours à une autorité charismatique, d'autant plus dangereuse qu'elle est occultée.

Si la critique anti-autoritaire a eu le mérite d'ouvrir des questionnements quant aux relations entre supérieur et subordonnés, aux buts poursuivis eu égard à l'épanouissement de l'individu, elle n'a pas apporté de réponse suffisamment concluante pour que l'autorité puisse s'exercer selon des modalités nouvelles. Avoir énoncé ce que l'autorité n'était pas en la distinguant du pouvoir nous oblige maintenant à chercher plus profondément encore ce qu'elle est. Nous allons le faire en la redéfinissant à partir de sa socio-psychogenèse et de son étymologie.

## Chapitre IV – Redéfinir l'autorité à partir de sa socio-psychogenèse et de son étymologie

*« Chez les primates supérieurs, mais de façon majeure chez les futurs hominidés, ce n'est pas tant une « position hiérarchique » qu'un « lien social d'autorité », lequel est assuré par un écart, celui du regard, la distance de l'attribution d'intention : l'être humain quête dans le regard de l'autre ses intentions et à partir de là tente une coordination **mutuelle** de ses actions. La particularité humaine siège dans cette mutualité, bénéfique à l'un comme à l'autre : l'autorité de ce lien crée une puissance nouvelle pour tous les deux, au plus proche de l'étymologie du mot »*  
(D. Marcelli, 2003, p. 185).

### IV – 1. L'autorité au fondement de l'humain : une nouvelle socio-psychogenèse de la relation d'autorité

Il est possible à la fois de s'accorder sur les méfaits d'une éducation autoritaire telle qu'elle a été progressivement dénoncée dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle et d'accepter l'idée d'autorité en tant qu'elle est recherche d'une limite protectrice pour l'enfant, posée par l'autre. Cette première affirmation de Marcelli (2003) nous invite à dépasser l'opposition entre nécessité et refus d'autorité. Pour lui, l'autorité ne peut être purement et simplement supprimée car elle est un principe fondateur de l'humain. De même, il est impossible de restaurer une autorité telle qu'elle aurait existé dans le passé, les exigences démocratiques d'expression, de singularité, de créativité s'accordant mal avec des relations sociales qualifiées abusivement d'autorité alors qu'elles relèvent davantage de l'obéissance silencieuse (p. 271). A partir de la psychologie du développement primo-infantile, de la psychanalyse croisées à la génétique, à l'éthologie, à la sociologie de la famille et du rapport aux normes, mais surtout à la paléontologie et à l'histoire, Marcelli propose une nouvelle socio-psychogenèse de la relation d'autorité que nous considérons comme fondamentale. L'autorité est un « lien princeps (...) de l'humanisation (...) susceptible de construire l'enfant, de l'introduire dans un rapport humain » (p. 17). Etendue à l'espèce humaine, elle est un « besoin primaire qui a permis à l'animal pré-humain de s'humaniser » (p. 26). C'est donc dans cette double direction que Marcelli développe ses thèses.

#### IV – 1.1. L'autorité sous le signe du lien social

L'auteur montre que l'autorité est constitutive de la transformation de l'animal en sujet humain, fondatrice du rapport social et de l'accès à la culture : « l'autorité est peut-être

constitutive du rapport entre les humains, à la source même de ce qui serait susceptible de transformer l'animal humain en sujet humain membre d'une communauté sociale qui, d'emblée, lui impose son autorité » (p. 160). Ce principe d'humanisation commence avec la recherche du lien humain et c'est la quête du regard de l'autre semblable qui en constitue le moyen privilégié : « si chaque enfant quête dans le regard de son parent un guide pour son comportement, chaque être humain ne cherche-t-il pas dans le regard de son alter ego un début de lien susceptible d'inscrire l'un comme l'autre dans un rapport fondamentalement nouveau qui est au fondement même du principe d'humanisation... ? » (p. 160, 161).

#### IV – 1.2. Construire la relation d'autorité dans l'enfance

##### *IV – 1.2.1. Les trois temps de la construction du lien d'autorité*

Entre les premiers mois de la naissance<sup>93</sup> et les trois à quatre premières années de sa vie, le jeune enfant construit des représentations intériorisées constitutives d'une limite contenant et structurante, selon trois étapes.

Le premier temps est celui du contenant qui protège : le regard interrogatif du jeune enfant envers le parent et la réponse de celui-ci crée un « lien d'autorité silencieux », une limite protectrice avant d'être interditive dans l'exploration du monde (p. 52). L'auteur nomme « partage d'attention » (p. 174) ou « regard partagé » (p. 177) cette relation spécifique à l'espèce humaine qui unit par le regard la mère d'abord, puis la mère et le père au bébé : « dans le cours de la première année, le partage d'attention est habituel : quand le bébé regarde un objet, la mère aussitôt le regarde aussi. Par la suite, vers la fin de la première année, l'échange de regard devient pour le jeune enfant un guide précieux : quand il explore son environnement, très régulièrement il recherche le regard de l'adulte qui est avec lui, sa mère, son père, pour savoir s'il peut continuer son exploration ou s'il doit s'arrêter » (p. 174).

Le second temps est celui du contenant qui limite : lors de la phase d'opposition entre dix-huit mois et deux ans et demi/trois ans, le jeune enfant doit faire l'expérience de l'autre, qui constitue par son existence une limite à son désir de toute-puissance (p. 52).

Enfin, le troisième temps est celui de l'œdipe, qui vers trois-quatre ans, « confronte l'enfant à la limite de son désir et à la nécessité de tenir compte du désir de l'autre » (p. 53). C'est la

---

<sup>93</sup> S'agissant du lien d'autorité avant et juste après la naissance du bébé, Missonnier (2003) considère que « la genèse de la négociation d'une autorité parentale créatrice de liberté de chacun s'enracine dans la période périnatale » (p. 105).

référence à l'interdit de l'inceste, au tiers et à la loi sociale, qui confronte le désir sexuel à la limite du désir de l'autre (p. 285)<sup>94</sup>.

#### *IV – 1.2.2. L'importance d'une communication non paradoxale du parent*

Marcelli ajoute trois conditions d'efficacité à cet échange communicationnel : « une proximité relative, une répétition suffisante de ce type de séquence, une cohérence dans le contenu » (p. 174). Il revient sur ce dernier point, en insistant sur la cohérence entre l'expression du visage du parent et le contenu de la communication verbale, car « l'enfant se guide sur le sens préalable et implicite de la communication » (p. 174, 175). Une communication non paradoxale du parent est donc capitale pour que le signal d'autorité soit reçu : « l'expression mimique parentale permissive autorise l'enfant à poursuivre calmement son exploration – réprobatrice ou inquiète : elle fonctionne alors comme un signal de danger qui ramène l'enfant près de son parent ; paradoxale et confuse : elle le laisse s'aventurer hors limite sans le guide de ce regard protecteur » (p. 51). Visage et surtout regard (Marcelli, 2006) de l'adulte proche jouent pour l'enfant comme de véritables régulateurs comportementaux, primant sur le contenu de la communication verbale. Enfant et parent intériorisent ainsi durablement un modèle de relation de confiance.

#### IV – 1.3. Le « lien social d'autorité » : caractère évolutif sélectionné, particulier à l'espèce humaine

L'autorité ne se réduit pas à la transmission intergénérationnelle d'une soumission (Mendel) ou d'une tradition (Arendt). Marcelli conteste tout d'abord avec force la socio-psychogenèse mendélienne de la relation d'autorité<sup>95</sup>. Il refuse en effet de considérer l'autorité sociale comme le prolongement ou le résidu d'une relation psycho-familiale elle-même conditionnée par des structures sociales archaïques : « l'autorité dans le rapport social ne représente pas une sorte de résidu infantile qui traduirait l'archaïsme persistant de la structure sociale. C'est au contraire le nécessaire lien d'autorité qui, fondant le groupe social, est devenu un caractère évolutif sélectionné dans l'espèce humaine à travers le partage des

---

<sup>94</sup> Calin (2006) englobe les trois temps définis par Marcelli en une seule phase, celle du « conflit éducatif primaire » qui a lieu vers deux/trois ans, phase qui se noue « principalement autour d'obligations imposées à l'enfant » (l'auteur préfère ce terme à celui d'interdits). Il distingue ensuite une seconde phase, celle après trois ans d'une « éducation rationnelle » (p. 3).

<sup>95</sup> Mendel (1971, 2002) a élaboré une socio-psychogenèse de l'autorité autoritariste, que nous reprendrons (chapitre VI – 2.).

regards et l'attention conjointe : la nécessité vitale de ce rapport social d'autorité a sélectionné ce trait particulier à l'espèce humaine et en a fait une caractéristique de la relation entre un adulte « parent » et un jeune qu'il élève, son enfant » (p. 177). Il prend le contre-pied de la position de Mendel, lorsqu'il affirme que le lien d'autorité n'est pas une conséquence de l'angoisse d'abandon, mais au contraire sa cause : « l'angoisse d'abandon ne survient qu'après l'instauration d'un lien, le lien d'autorité/protection faisant partie de ces tout premiers liens qui permettent que l'individu s'ouvre à la conscience d'une certaine altérité. (...) L'autorité n'est pas une défense contre l'angoisse d'abandon, l'autorité est au contraire à l'origine de l'angoisse d'abandon : sans lien d'autorité, pas de conscience de soi, pas d'angoisse d'abandon » (p. 26-27).

Si la divergence porte sur les conditions d'émergence de la relation d'autorité, elle concerne également sa signification. Là où Mendel rapproche l'autorité d'un conditionnement à l'autoritaire exclusivement vertical, Marcelli parle d'une « autorité de coordination ou de régulation » comme d'un lien horizontal. Il insiste ainsi sur la confusion entretenue entre une « autorité d'injonction » et une « autorité de coordination », la première étant une déformation verticale de la seconde, une « autorité réduite au seul pouvoir, à la force, la *potestas* » ; il se rapproche ici de l'étymologie. Pour autant, Marcelli ne rejette pas le lien vertical asymétrique qui fait l'adulte statutairement différent de l'enfant. Il indique seulement pour s'en écarter l'évolution du lien d'autorité originaire vers l' « autorité d'injonction », cette tendance de tout détenteur d'une « position haute » à soumettre celui qui est en position « basse » (p. 178). « Le lien social d'autorité » (p. 184, 185) est donc selon lui un « principe régulateur » et non plus « ordonnateur » (p. 281) « tout aussi indispensable au fonctionnement social qu'à la psyché humaine » (p. 274), qui doit être valorisé. Selon lui, c'est bien plus l'abus ou le défaut d'autorité qui font problème. L'enjeu démocratique va consister à mettre en œuvre cette dimension horizontale suffisamment proche et distanciée des relations humaines où chacun, dans un effort pour chercher l'intention par-delà la communication, tirera des bénéfices de la relation dans sa quête de protection et de continuité en même temps que d'autonomie (p. 196). Dans la relation éducative, l'auteur nomme « bonneveillance » « une surveillance bienveillante qui consiste à (re)garder son enfant de telle sorte qu'il soit préservé des mauvaises expériences mais qu'il puisse aussi faire et recevoir les bonnes expériences, bases sur lesquelles la relation de confiance pourra s'élaborer » (p. 282).

L'auteur revient enfin sur la définition d'Arendt qui, selon lui, réduit l'autorité à une dimension uniquement générationnelle et transmissive, hiérarchique et individuelle (« naturelle »), alors que l'autorité est d'abord la reconnaissance réciproque d'un lien social et culturel, en même temps qu'elle est affaire de création et d'avenir (p. 245-250).

#### **IV – 2. L'autorité, phénomène psychique et relationnel**

En qualifiant l'approche fondamentale de Marcelli de socio-psychogenèse, nous voulons souligner que l'autorité se définit dans une double acception : elle est à la fois un phénomène psychique, de l'ordre de la psychologie individuelle et un phénomène pris dans une relation, un lien social. Cette double signification traverse les sciences humaines (Bourricaud, 1969, p. 26 ; Mendel, 1971, p. 61, 62 ; Bochenski, 1979, p. 35 ; Fischer, 1992, p. 83 ; Boumard & Marchat, 1993, p. 91 ; Draï, 2000, p. 82 ; Ardoino, 2002, p. 63).

Le commentaire qui suit la définition que Burdeau (1995) donne de l'autorité<sup>96</sup> précise la place des phénomènes de groupe dans l'articulation du psychique et du sociologique : « l'assise psychique de l'autorité ne peut être découverte par la seule analyse des psychologies individuelles. Elle se situe dans une relation entre le commandement et l'obéissance, ce qui permet de considérer l'autorité comme un phénomène social » (p. 578). L'autorité est donc bien, selon l'expression de Mucchielli (1976), « un fait de relation » : « il n'y a pas d'autorité « en soi ». Elle n'existe que par l'existence de celui, celle ou ceux, sur qui elle s'exerce, à qui elle s'adresse, et par le pouvoir d'influencer leur comportement, leurs opinions, leurs actions, leurs manières d'être, de les faire aller dans un certain sens, indiqué ou fixé par le détenteur de l'autorité » (p. 5). L'autorité est donc définie comme un phénomène interactionnel qui, s'il n'est pas réductible aux seules psychologies individuelles, est néanmoins indissociablement lié au rôle qu'y jouent certaines personnes, en relation à d'autres<sup>97</sup>. Bourricaud (1969) est ainsi amené à définir une autorité qui, si elle met en jeu les normes sociales, n'en fait pas moins appel à « la régulation exercée par certains individus qui contribuent, non seulement à faire respecter les normes, mais aussi à les élaborer puis à les consolider » (p. 368). Pour lui, l'autorité reste donc un phénomène qui se construit, toujours aléatoire, reposant sur la façon dont la personne l'incarne (p. 368). Ainsi, le détenteur d'une position d'autorité aura toujours

---

<sup>96</sup> Chapitre III – 2.1.

<sup>97</sup> Nous y reviendrons avec l'étude des processus d'influence, au chapitre V – 2.1.



à habiter sa fonction dans une triple articulation : avec la fonction occupée, avec ceux sur lesquels il exerce son autorité et avec sa propre subjectivité. En distinguant la *potestas* de l'*auctoritas*, l'étymologie recouvre la double acception sociale et psychologique de l'autorité.

#### **IV – 3. A partir de son étymologie, les trois significations de l'autorité**

Apparue chez Arendt (1972 a, p. 160, 161), la référence à l'étymologie de l'autorité est aujourd'hui essentielle. Linguistes (Benveniste, 1981, p. 148-151 ; Goudailler, 2001, p. 4-11), théologiens (Baziou, 2005, p. 37-50) philosophes ou spécialistes de l'éducation (Praison, 1997, p. 82, 83 ; Ardoino, 2000, p. 199-202 ; 2002, p. 61-64 ; Obin, 2001, p. 31 ; Vulbeau & Pain, 2003, p. 14, 15 ; Imbert, 2004, p. 181, 182 ; Revault d'Allonnes, 2006, p. 25-75), pédopsychiatre et psychanalystes (Marcelli, 2003, p. 247-250 ; Herfray, 2005, p. 49-50 ; 58-59 ; 66) psychosociologues (Mucchielli, 1976 ; Maccio, 1991) ou formateurs (Chappuis & Paulhac, 1987) cherchent par ce détour à mieux définir le concept. A partir des verbes être, avoir et faire, Obin relève une triple sémantique de l'autorité qui retient notre attention, puisque nous l'avons accordée avec son étymologie : « l'autorité (...) est une notion complexe (...) qui prend des sens différents selon l'auxiliaire qui l'introduit, faire, être ou avoir : faire autorité se dit d'un scientifique ou d'un expert, être ou représenter l'autorité renvoie à l'institution et au politique, avoir de l'autorité évoque le charisme personnel, une dimension psychologique et relationnelle » (p. 31).

##### IV – 3.1. Etre l'autorité : la *potestas* ou l'autorité légale, statutaire

Si l'autorité se construit dans la relation, les relations sociales sont presque toujours inscrites dans des organisations, dans des institutions qui attribuent l'autorité statutaire, fondent ce pour quoi les personnes sont présentes. L'autorité est donc un fait d'institution. C'est le sens latin du mot *potestas*, où l'autorité « s'analyse dans le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé » (Burdeau, 1995, p. 578). Prairat (1997) précise : « la *potestas* est définie comme l'autorité de droit, c'est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, reconnu et accordé par les instances supérieures de la société (...). La *potestas* est le pouvoir de prendre des décisions, de commander, d'exiger l'obéissance dans

un domaine donné en recourant à la force ou à la contrainte, le cas échéant » (p. 82)<sup>98</sup>. Pouvoir légal, fait d'institution, l'autorité statutaire est de l'ordre du statique, de l'état (de fait), du préalable. Ainsi, elle est non négociable : la position et la fonction de celui qui la détient ne peuvent être remises en question, au risque que l'autorité statutaire ne disparaisse. Elle place donc de fait son détenteur dans une position asymétrique.

A l'école aussi, le statut conféré par l'institution donne à l'enseignant cette position d'autorité comme pouvoir légal (Prairat, 1997, p. 82, 83). Moll (1993) précise : « l'adulte (...) attaché à une institution scolaire, se définit d'abord par le statut, c'est-à-dire par la place qu'il occupe dans l'organisation sociale, à un moment donné, en vertu de son grade. Cette place lui vaut d'assumer une fonction, autrement dit, un ensemble de tâches dont il peut avoir à rendre compte à ses supérieurs hiérarchiques. Le professeur (...) ne peut dénier le statut que lui confère, qu'il le veuille ou non, une position d'autorité face aux élèves » (p. 166). Nous voulons alors redire que l'autorité statutaire de l'enseignant ne peut se fonder exclusivement sur la détention du savoir, mais sur une transmission qui le légitime<sup>99</sup>. Moll (1993) poursuit : « en tant que représentant de l'institution et professionnel d'un savoir, il détient, aussi jeune soit-il, un pouvoir social vis-à-vis des jeunes qu'il a pour mission de faire apprendre et de conduire vers l'ordre symbolique de la culture » (p. 166). Estrela (1994) précise encore que le statut du professeur se fonde non seulement sur le pouvoir légitime, mais aussi « sur le pouvoir de l'expert, étant donné sa fonction de transmission culturelle » (p. 52). Le professeur assume en même temps son statut d'autorité (« agent normatif») et son rôle pédagogique (« organisateur du cours») (1992, p. 112 ; 1994, p. 92). La transmission des savoirs renvoie au pédagogique et au didactique, articulée à l'ordre symbolique d'une culture émanant de la société. Qu'il l'admette ou pas, le professeur a donc statutairement une mission d'éducateur : il transmet des contenus culturels et des lois (Hadji, 1991).

Nous affirmons ainsi que l'autorité statutaire de l'enseignant est à la fois générationnelle et institutionnelle. L'asymétrie des places générationnelles associe l'autorité à la distinction adulte/enfant, posant les fondements de possibilité d'une éducation. Elle signifie qu'une différence – inhérente aux états d'adulte et d'enfant, aux âges de chacun – fonde la

---

<sup>98</sup> Ce sens est repris dans les définitions des psychosociologues (Mucchielli, op. cit., p. 37 ; Chappuis & Paulhac, 1987, p. 13 ; Collerette, op. cit., p. 129 ; Fischer, 1992, p. 83).

<sup>99</sup> Chapitre II – 4.1.2 et 4.2.2.

relation d'autorité (Renaut, 2004, p. 147). Cette asymétrie première fonde aussi la relation d'enseignement à l'école, avant même d'envisager les statuts d'enseignant et d'élève. Elle signifie une antériorité qui permet la transmission d'une culture au sens large du terme, dont l'adulte est le dépositaire. A ce titre, il est garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale – interdit de violence, d'inceste, de parasitage – qui assurent l'existence, la survie et la pérennité de la société à laquelle il appartient (ce que nous avons nommé « degré zéro culturel » (Bois, 1994, p. 103, 104) ). La définition même de l'école comme lieu d'enseignement ajoute ensuite la distinction enseignant/élève à la distinction adulte/enfant. La dimension institutionnelle de l'autorité enseignante (« degré zéro institutionnel » (Bois, p. 104) ) se rapporte aux missions du professeur transmetteur de savoirs, qui définit également la relation d'enseignement comme asymétrique. Ces deux dimensions sont des repères rassurants pour l'enseignant et pour l'élève.

Enfin, bien qu'elle soit non négociable, la dimension statutaire de l'autorité enseignante est une condition nécessaire à l'autorité, mais non suffisante. Préexistant à la personne, l'affirmation du statut (« je suis le professeur, donc vous m'écoutez ») ne suffit pas à elle seule à garantir l'exercice d'une autorité effective. Legrand (2001) revient sur la fragilité de l'autorité statutaire : « l'autorité, c'est à la fois un principe fonctionnel, mais c'est aussi sa traduction dans une institution dont les acteurs exercent ce principe fonctionnel. (...) La base de l'autorité de l'enseignant est avant tout la légitimité de l'institution éducation nationale dans son ensemble. (...) C'est une condition nécessaire, mais pas une condition suffisante » (p. 41, 42, 44). De même pour Best (1991), « nécessaire, l'autorité instituée ne suffit pas pour rendre compte de la nuance qualitative et positive qui accompagne la formule « il ou elle a de l'autorité » » (p. 18). L'autorité demeure potentielle (Chappuis & Paulhac, 1987, p. 13). La confusion avec le pouvoir se comprend mieux. Si le porteur d'autorité en reste à cette signification univoque, il risque un raidissement inopérant de sa position statutaire, figée dans ses attributs, pouvant basculer vers la force donc le pouvoir. Dans les établissements scolaires, nous observons les risques pris par des professionnels qui, parce qu'ils défendent une autorité émanant exclusivement du savoir, se retrouvent de fait dans l'impossibilité de l'exercer. Cette « malmenance institutionnelle » génère très souvent une violence réactionnelle des élèves (Pain, 2000).

#### IV – 3.2. Avoir de l'autorité : l'autorité de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*)

Le terme « autorité » a un deuxième sens positif tout à fait riche, directement lié à l'étymologie première du mot. Ainsi, les termes *auctoritas* et *auctorizare* (de *auctor*) datent du XII<sup>ème</sup> siècle. « Autorité » apparaît en 1119. Le verbe « autoriser » naît fin XII<sup>ème</sup> début XIII<sup>ème</sup> siècle, de même que le participe « autorisé » (XIII<sup>ème</sup> siècle). L'autorisation apparaît au début du XV<sup>ème</sup> siècle ou en 1593. Bien plus tard, les vocables autoritaire (1863 ou 1866), autoritarisme (1870), autoritairement (1877) et autoritariste (1900) sont constitués. L'évolution lexicale montre donc que le sens premier du mot « autorité » est attaché à l'auteur (d'après Dubois, Mitterrand & Dauzat, 1994, p. 54 ; A. Rey, 2001, p. 1046-1050).

En approfondissant encore l'origine du sens de l'autorité, nous constatons que le mot a pour racine *auctor* (auteur) et se rattache à *augere* (faire croître, augmenter) ». Maccio (1991) éclaire cette double sémantique de l'autorité comme « auteur » et comme « augmentateur » :

- être auteur de sa propre personnalité : « c'est s'affirmer par sa compétence, par sa personnalité, afin d'influencer autrui sans avoir recours à la force » ;
- permettre aux autres de devenir auteurs d'eux-mêmes : « favoriser leur accès à l'autonomie afin de se situer en égalité d'autorité avec eux. Accepter qu'ils acquièrent leur autorité en réaction contre la nôtre pour arriver à une réciprocité d'autonomie » (p. 6, 90, 91, 169).

Mais plus encore qu'à l'augmentation, le verbe *augere* renvoie selon Benveniste (1981) à l'idée de création : « dans ses plus anciens emplois, *augeo* indique non le fait d'accroître ce qui existe, mais l'acte de produire hors de son propre sein ; acte créateur qui fait surgir quelque chose d'un milieu nourricier et qui est le privilège des dieux ou des grandes forces naturelles, non des hommes » (p. 149).

##### ***IV – 3.2.1. L'auctor : être auteur de soi-même, s'autoriser***

L'*auctor* est d'abord celui qui, par l'acquisition de compétences, de savoirs, conquiert la capacité d'être son propre auteur, c'est-à-dire de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie dans ses relations aux autres. Ainsi pour Maccio (1991), être auteur de soi-même, c'est « développer sa propre personnalité à travers tous les actes de sa vie. (...) Au travail, c'est acquérir la compétence nécessaire pour faire autorité

dans les domaines où notre responsabilité est engagée. (...) Notre autorité nous permet de construire notre personnalité à travers nos relations aux autres, à travers nos responsabilités, nos rôles sociaux » (p. 12). Un tel auteur sujet de sa propre existence se construit à travers une histoire singulière où est présent l'« être » au sens clinique, d'où le premier axe de notre recherche et notre hypothèse secondaire 1. Best (1991) insiste sur l'importance de la confiance suffisante en soi dans l'exercice de l'autorité, qui se construit dès l'enfance : « la reconnaissance de la qualité « autorité » va de pair avec la désignation d'une personne qui a suffisamment confiance en elle-même, en son pouvoir de sujet libre de ses choix. (...) Cette confiance en soi se construit dès le plus jeune âge grâce à une éducation qui elle-même fait confiance à l'individu en développement. Sans parfois en avoir conscience, l'adulte qui a confiance en lui-même a bénéficié, lorsqu'il était enfant, de marques d'estime et de confiance de la part de ses éducateurs, parents ou enseignants » (p. 18). Tâche jamais achevée, l'indispensable travail d'élucidation de l'histoire personnelle contribue à approfondir cette confiance suffisante en soi, affermissant la personnalité ainsi disposée à s'affirmer. Mais comme l'indique Best, la construction du sujet auteur passe aussi par d'autres : rencontres personnelles ou professionnelles, favorisant l'acquisition de savoirs et contribuant à renforcer la capacité à s'autoriser, à être son propre co-auteur<sup>100</sup>. Rien de naturel dans cette autorité-là : c'est par des actes posés tout au long d'une vie – par exemple en prenant des responsabilités dans la vie sociale là où des positions d'autorité sont à occuper – que le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut, reconnu par la mise en œuvre de savoirs qu'il continue de construire.

Il semble qu'un acte initial d'autorisation (une déclaration, une parole) marque l'accès du sujet à cette position d'auteur. Cet acte qui renvoie au verbe « s'autoriser », nous le définissons ainsi : après avoir mesuré, d'une part les savoirs qu'il possède et qu'il doit mettre en acte, d'autre part le contexte précis de la situation à laquelle il est confronté, celui qui est suffisamment auteur de sa propre existence se déclare responsable, prend en charge de façon à la fois individuelle, autonome et en même temps reliée aux autres, la position d'autorité que la situation exige de prendre et de tenir. Mais par-delà cet acte que le sujet peut répéter, Ardoino (2002) parle de « processus d'autorisation » du sujet (p. 62), pour indiquer le développement dans la durée de cette capacité d'accéder progressivement à l'autonomie sur sa propre

---

<sup>100</sup> Le préfixe « co- » indique ici la dimension mutuelle de l'autorisation, comme le suggèrent Ardoino (2002), Pain et Vulbeau (2000), Vulbeau et Pain (2003).

existence. Ardoino (2000) définit ainsi l'autorité du sujet comme « la capacité, essentiellement acquise, conquise, autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre auteur<sup>101</sup> ; c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouvernent notre existence. C'est le sens profond de la forme réfléchie : s'autoriser » (p. 200, 201)<sup>102</sup>. De même selon Best (1991), à l'opposé de l'idéologie du « don » naturel, la capacité à être *auctor* relève d'une personnalité, fruit d'expérience et d'action : « elle est, à un moment donné, le résultat d'une expérience construite sur un temps plus ou moins long, l'effet d'une liberté qui s'est transformée dans et par l'action » (p. 18).

#### ***IV – 3.2.2. L'augere : « augmenter » l'autre, le faire croître, l'autoriser***

Avoir de l'autorité en tant qu'*auctor*, c'est donc avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même (Enriquez, 2003). Ainsi donc, une fois consolidé, suffisamment mais jamais définitivement, l'« être auteur de soi-même » (Maccio, 1991, p. 13), l'auteur est celui qui autorise l'autre, qui permet, qui rend possible en se portant « garant » de cette autorisation (A. Rey, 2001, p. 1046, 1047). Un double mouvement se dessine donc, où l'*auctor* déjà « autorisé » autorise à son tour : « l'adjectif « autorisé(e) » désigne aussi bien celui qui a reçu autorité et qui l'exerce que celui qui a obtenu une autorisation, au sens de permission (Ardoino, 2002, p. 62). Charbonnel (1998) souligne encore que l'autorisation passe par l'autre, de même que la reconnaissance de cette autorisation (p. 112). L'articulation avec l'*augere* apparaît alors. Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'*auctor* a le souci d'ouvrir à l'autre des voies vers l'autonomie. Il peut produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre dans le but de le fait accéder lui aussi à la position d'*auctor*. La définition aboutie de Best (1991) exprime cette finalité : « la personne qui « a de l'autorité » ou plutôt qui fait preuve (ce qui serait une formule plus juste que le verbe avoir) d'autorité est le sujet humain

---

<sup>101</sup> Une définition de 2002 est identique à celle-ci, excepté qu'Ardoino remplace « auteur » par « co-auteur » (p. 62).

<sup>102</sup> Le concept d'autorisation a également son importance en situation, dans le processus de légitimation de l'autorité, comme Pain et Vulbeau (op. cit.), Vulbeau et Pain (op. cit.) l'ont montré (chapitre V – 3.4.).

conscient de son autonomie, de sa liberté, qui veut que les autres soient reconnus dans leur liberté propre et dans leur personne » (p. 18).

A l'école, l'autorité de l'enseignant a donc pour objectif ultime de « permettre aux élèves de devenir « auteurs » d'eux-mêmes, c'est-à-dire d'acquérir eux-mêmes de l'autorité » (Auger & Boucharlat, 1995, p. 108), de les élever au sens premier du mot « élève ». Ardoino (2002) affirme encore : « l'autorisation des partenaires en formation devient, alors, la visée essentielle de l'entreprise éducative » (p. 62). Ainsi entendue, l'autorité ouvre des perspectives qui la rapprochent de l'éducation, selon la définition qu'en donne Meirieu (non daté) : « l'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » (p. 2). La question essentielle<sup>103</sup> de notre thèse consiste alors à objectiver comment l'enseignant exerce cette autorité éducative, quelles compétences professionnelles, quels savoirs il met en œuvre dans l'action quotidienne pour autoriser ses élèves et leur permettre de s'autoriser, pour les faire croître jusqu'à devenir des auteurs ?

#### ***IV – 3.2.3. L'augere : l'autorité comme création***

C'est Benveniste (1981) qui insiste sur la signification ancienne d'*augeo* comme acte de création. L'idée est reprise par Imbert (2004) comme une finalité de l'autorité : « l'autorité, l'*auctoritas*, a pour enjeu non un assujettissement, une pure et simple mise en ordre et en conformité mais tout au contraire, une mise en mouvement, un accroissement et, au-delà, une création » (p. 182). Revault d'Allonnes (2006) en parle aussi en ce sens<sup>104</sup> de même que Marcelli (2003, p. 246-250). Draï (2000) parle de « création effective » (p. 82). Vulbeau et Pain (2003) utilisent le terme proche d'« invention ». Nous pouvons nous demander qui est à l'origine de cette autorité créatrice, sur quoi elle se fonde et ce qu'elle crée.

---

<sup>103</sup> Nous reviendrons sur les tensions dialectiques qui naissent de la relation d'autorité – cette « relation dissymétrique nécessaire et provisoire » – au chapitre V.

<sup>104</sup> Bien que le propos d'ensemble de cet auteur corresponde en tout point aux développements qui suivent, nous avons choisi – afin d'en conserver la cohérence – de les reprendre au chapitre V – 3.3.6. lorsque nous aborderons la relation de l'autorité au temps, puisque tel est le fil conducteur de sa pensée (p. 13).

Selon Benveniste (1981), les actes et les paroles<sup>105</sup> de l'*auctor* sont déterminants, non seulement au départ mais aussi au cours du processus de création : « on qualifie de *auctor*, dans tous les domaines, celui qui « promet », qui prend une initiative, qui est le premier à produire quelque activité, celui qui fonde, celui qui garantit, et finalement l' « auteur » » (p. 150). Ces propos rejoignent le concept d'autorisation d'Ardoino (2000). En plus d'être (ou parce qu'il a été) capable de s'autoriser, l'*auctor* est un créateur au sens où il envisage l'avenir en étant en capacité d'agir sur lui : « l'autorisation, entendue comme capacité de s'autoriser, est, étymologiquement, le fait de l'auteur, de celui qui crée, autrement dit l'acte de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir » (p. 172).

Néanmoins, l'*auctor* n'est pas dans l'auto-fondation mais dans un travail d'existence comme sujet. Ce que l'*auctor* fonde se rattache donc aussi à une tradition qui le précède (Arendt, 1972a), à un héritage à transmettre, comme nous l'avons indiqué pour l'enseignant en nous référant à sa fonction sociale de garant dans la double dimension culturelle (respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale) et institutionnelle (transmission de savoirs) de son autorité statutaire<sup>106</sup>. Comme l'affirment Busnel et al. (1995), cette tradition fondatrice de l'autorité, c'est donc la loi fondamentale : « on sait la parole qui « fait autorité » habitée par ces règles premières qui ont présidé à l'édification de la communauté humaine. L'autorité (...) traduit la prédominance naturelle de règles que l'on ne peut contredire sans se contredire soi-même, à l'encontre desquelles on ne peut aller sans aller contre la cohérence et la permanence de la vie sociale ou du discours ». Ainsi, l'autorité a-t-elle pour finalité de conforter, de solidifier, d'augmenter cette tradition (p. 37).

Mais au risque de rigidifier l'autorité et de l'entraîner vers l'autoritarisme, la tradition ne s'augmente que si sa transmission s'accomplit dans un mouvement créateur, d'où l'indispensable réflexion quant aux modalités de transmission de l'autorité et des savoirs en éducation. Alors qu'elle met en cause les méthodes modernes d'éducation dans la disparition de l'autorité, Arendt (1972b) suggère que seule une école conservatrice serait en capacité de transmettre l'autorité (p. 244-247). L'approche socio-historique de l'autorité à l'école<sup>107</sup> nous

---

<sup>105</sup> La parole de l'*auctor* est créatrice : « toute parole prononcée avec l'autorité détermine un changement dans le monde, crée quelque chose » (Benveniste, 1981, p. 150).

<sup>106</sup> Chapitre IV – 3.1.

<sup>107</sup> Chapitre II.



permet d'en douter. C'est en nous référant à l'autorisation mais également à l'institution – concepts fondamentaux de la pédagogie institutionnelle – que l'autorité s'écarte de l'enfermement dans une tradition réduite à la reproduction du même. Ainsi, Ardoino (2000) considère la *praxis* éducative elle-même comme capacité d'autorisation, de création de soi, par soi et par les autres : « c'est cette capacité d'autorisation, en tant que création progressive et continuée de soi, d'origine autant sociale que personnelle à travers le jeu des altérations, constituée aussi bien d'intentionnalités conscientes que de perlaborations inconscientes, qui nous semble la plus représentative d'une *praxis* éducative, en tant que celle-ci, pour se vouloir également créatrice, se distingue effectivement de la complaisance, à la conformité, donc de la tendance à la reproduction, caractérisant des pratiques sociales artificielles à force de ne se vouloir que professionnelles, stratégiques et techniques » (p. 63). En s'appuyant sur ces propos, Imbert (2004) insiste sur le fait que cette *praxis* de l'autorité vise la création de l'autre auteur, du sujet : « la *praxis* (...) nous renvoie à un mode d'agir où chacun – maître et élèves – est *acteur* et, plus encore, comme le souligne Jacques Ardoino, *auteur* ; où les relations se développent dans un champ d'*inter-actions* et de *co-autorisations* » (p. 23). Si les relations sont mutuelles, réciproques, Imbert s'attarde sur la fonction particulière de l'*auctor* ; origine en tant qu'il est un pôle de stabilité à partir duquel peut s'effectuer une création ; « garant » non seulement d'une relation à la tradition, à la référence, mais aussi du processus d'autorisation au cours de son déroulement. L'autorité éducative portée par l'enseignant est celle dont la fonction soutient l'autorisation de chaque sujet : « l'autorité vise et soutient une *autorisation* qu'il convient d'entendre comme *auctorisation* – « augmentation » ; mise en jeu du *devenir-auteur* de chacun » (p. 182). Cette fonction de soutien est bien étymologiquement celle de l'institution, des insti-tuteurs : « des *instituteurs*, des maîtres soucieux d'*instituer* ou encore de mobiliser le se-tenir des sujets » (p. 218). Autorisation et institution sont ainsi liées, comme y insiste Ardoino (2000) : « l'autorisation est, dans le sens trivial, l'action par laquelle on autorise quelqu'un à faire quelque chose, ou l'existence de quelque chose. (...) Autoriser devient presque synonyme d'instituer » (p. 199).

Ainsi, l'autorité de l'*auctor* crée du sujet humain, en développant la confiance, base de la relation humaine. Pour Guillou (1999), l'*auctor*, c'est « celui qui augmente la confiance (...), (développe) une autorité qui ne serait plus une contrainte arbitraire, mais un appui solide sur lequel on peut compter » (p. 9). Marcelli (2003) indique de même que le partage d'attention permet aux deux protagonistes de la relation d'autorité d' « intérioriser un modèle de relation de confiance : on peut compter sur l'autre pour construire son comportement, le

guider, le caler », qu'il rapproche de « l'étymologie du mot « autorité », non seulement accroître, augmenter, produire, mais aussi acte créateur : ce regard partagé crée (...) (de) la relation humaine de confiance *qui est à la base même du lien d'autorité* » (p. 267).

#### IV – 3.3. Faire autorité : l'autorité de capacité et de compétence : des savoirs d'action mobilisés par le détenteur de l'autorité statutaire

Conséquence des deux premières significations, l'autorité se présente avant tout comme une capacité fonctionnelle : capacité de l'auteur à augmenter, à accroître, à créer (*augere*) de l'*auctoritas*. L'autorité de compétence est présente dans l'acception 7 du *Nouveau petit Robert* (Rey-Debove & Rey, 1996, p. 164)<sup>108</sup>. « Sa source se trouve dans une série de démarches complémentaires : la connaissance (théorie), l'expérience (pratique), la recherche permanente (*praxis*) » (Maccio, 1991, p. 29). Elle est constituée de savoirs<sup>109</sup> que déploie la personne dépositaire de l'autorité statutaire dans l'action, dans une relation toujours contextualisée avec tel acteur en particulier et/ou le groupe présent dans la situation.

De même en classe, l'autorité interroge le « faire », c'est-à-dire des savoirs que l'enseignant mobilise, à travers des situations spécifiées où la relation d'autorité avec tel élève, avec telle classe, s'exerce. C'est notre hypothèse principale, qui énonce que l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle », mais qu'elle résulte d'une construction de savoirs dans l'action. Le « faire » est bien évidemment constitutif du champ des savoirs d'action mais les dimensions de l'« avoir » et de l'« être » relèvent aussi dans une certaine mesure d'un « faire » en situation : comment le professeur met-il en actes son autorité statutaire, dans sa double dimension générationnelle et institutionnelle ? Comment s'autorise-t-il à être auteur de lui-même ? Que manifeste-t-il, que met-il en place pour augmenter, faire croître l'autre, « incarner » et « figurer » l'autorité ? Ajoutons encore que pour demeurer dans la relation d'autorité, le « faire » ne peut s'exercer qu'en référence à une éthique respectueuse de l'humain que nous énonçons ainsi : les enseignants n'exercent pas sur les élèves de violences psychiques ou physiques qu'ils érigerait en principes de fonctionnement. Ils n'utilisent pas de sanctions dégradantes, humiliantes ou anti-éducatives.

---

<sup>108</sup> Chapitre III – 3.1.

<sup>109</sup> Les termes capacité, compétence, savoir, savoirs d'action seront définis au chapitre VIII – 5.

#### *IV – 3.3.1. Le faire : condition indispensable à l'exercice de l'autorité enseignante*

Indiquons ici quelques propos qui indiquent que l'autorité relève d'un « faire » et qu'elle s'acquiert. Spécialiste de Hegel, Kojève (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942) définit l'autorité d'un point de vue phénoménologique comme action : « il n'y a autorité que là où il y a mouvement, changement, action (réelle ou du moins possible). (...) L'autorité appartient à celui qui fait changer, et non à celui qui subit le changement : l'autorité est essentiellement *active* et non passive » (p. 56, 57). Plus récemment, Draï (2000) déclare lui aussi que « l'autorité se rapporte à l'action, au faire et au faire faire » (p. 79).

Dans l'Education nationale et comme la crise de la fonction enseignante l'a laissé entrevoir<sup>110</sup>, les cadres dirigeants admettent que la détention d'un savoir strictement disciplinaire ne suffit plus au professeur pour qu'il exerce son autorité. Selon Obin (2001), il s'agit aussi de savoir en opérationnaliser les modalités de transmission : « être compétent ne veut pas dire seulement savoir, mais savoir mobiliser des savoirs dans l'action » (p. 36). D'autres sont plus précis quant aux savoirs que le professeur devrait détenir, dans les domaines de la communication et dans un travail qui engage le sujet : « pour que les professeurs puissent prétendre revenir à ce pour quoi ils ont été longtemps exclusivement formés, c'est-à-dire faire acquérir des connaissances, ils doivent aujourd'hui acquérir aussi des savoir-faire, des compétences en matière de communication, de gestion des ressources humaines, certes, mais surtout dans le domaine du savoir-être dans leurs propres comportements » (Bouysse, V., Klucik, L., Legrand, A., Simon, J., & Thomas, B., 2001, p. 59). Ainsi, l'hypothèse se confirme que l'autorité n'est pas naturelle, « innée, qu'elle ne se réduit pas à quelque charme irrésistible, mais se décompose en comportements observables qu'il est possible d'acquérir » (Mossé-Bastide, 1966, p. 7), « par la formation, par la volonté, par la compétence, par la conscience de notre personnalité » (Maccio, 1991, p. 14). Estrela pense de même, en dressant le bilan des recherches qu'elle a parcourues : « la profession enseignante ne peut se contenter d'une « pédagogie du don naturel ». (...) Elle exige une formation et un entraînement de type professionnel » (1992, p. 110 ; 1994, p. 99).

« Nullement de l'ordre du don mais (...) attitude qui se travaille et se conquiert » (Prairat, 1997, p. 83), l'autorité « se construit non pas sur ce qu'on est, mais plutôt sur ce

---

<sup>110</sup> Chapitre II – 4.2.2.

qu'on fait » (B. Rey, 1998, p. 23). Chacun, dont l'enseignant, doit en permanence faire la preuve de ses compétences, montrer des savoirs en actes. La capacité à montrer des compétences identifiables est la condition indispensable d'une autorité statutaire crédible. Béranger et Pain (1998) définissent ainsi l'autorité : « cette séparation (*auctoritas/potestas*) indique avec netteté que la puissance ou le pouvoir administratif, voire politiques, ne suffisent pas à déterminer cette ascendance, cette influence, qui caractérisent l'autorité des « chefs », des « leaders », plus ou moins naturels<sup>111</sup>. En fait, l'autorité est un phénomène social, psychologique, où celui ou celle qui fait autorité est investi(e) à la fois d'une compétence identifiable sur le terrain, mais en même temps d'une capacité à représenter des idées, les institutions, qui probablement le (la) désignent au respect et à l'affection publics » (p. 135).

#### ***IV – 3.3.2. Les deux directions du « faire autorité »***

A travers nos pratiques, nos lectures et nos travaux antérieurs (Robbes 1992), nous disons que le « faire » autorité passe par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques, dont nous avons indiqué à travers notre premier postulat qu'ils ne constituaient pas les objets de notre recherche<sup>112</sup> ; les savoirs en terme de communication, dont nous avons fait notre hypothèse secondaire 2.

#### **IV – 4. Conclusion du chapitre IV**

Tout en s'accordant sur les méfaits de l'autorité autoritariste (« autorité d'injonction ») et sur l'impossibilité de sa restauration, la nouvelle socio-psychogenèse de Marcelli (2003) fait du « lien social d'autorité » (de l'« autorité de coordination ») un principe fondateur de l'humanisation, qui commence avec la quête du regard de l'autre. De sa naissance à l'âge de quatre ans environ, la constitution du lien d'autorité par intériorisation d'une limite contenant et structurante comprend trois temps. Le temps du contenant qui protège, permet au bébé d'attribuer à son parent un sentiment de protection qui lui fait aussi rencontrer la

---

<sup>111</sup> L'étude de figures archétypales d'autorité traditionnelle – telle de Gaulle au chapitre III – 3.3.3. – montre que derrière le personnage aux qualités exceptionnelles, se cache toujours une construction qui donne sa consistance au positionnement statutaire (« être »). Nous y retrouvons des savoirs théoriques mais aussi des savoirs d'expérience révélant des compétence en terme de « faire » (communication, posture corporelle...).

<sup>112</sup> Postulat 1. Nous avons par ailleurs travaillé l'autorité en pédagogie institutionnelle (Robbes, 2006a).

limite que cet autre représente. Ce « partage d'attention » ou « regard partagé » lui octroie la connaissance des limites au-delà desquelles il y a menace. Puis vient le temps du contenant qui limite (entre dix-huit mois et trois ans environ), dans la phase d'opposition, au cours de laquelle le jeune enfant fait l'expérience que l'existence de l'autre constitue une limite à son désir de toute-puissance. Enfin, le temps de l'œdipe (vers trois-quatre ans) confronte l'enfant à la nécessité de tenir compte du désir de l'autre, limitant du même coup son désir. La loi sociale de l'interdit de l'inceste fait tiers. Ces échanges communicationnels avec l'enfant ne sont efficaces qu'à trois conditions : ils doivent être proches dans le temps, suffisamment répétés et surtout non paradoxaux car l'enfant obéit bien plus aux expressions non verbales de la communication (visage, regard...) qu'au contenu explicite du message verbal. Par ces échanges, enfant et parents intériorisent un modèle de relation de confiance.

Pour Marcelli, l'autorité ne peut être réduite ni à la transmission intergénérationnelle d'une soumission, ni à celle d'une tradition. Il refuse de considérer l'autorité sociale comme le prolongement ou le résidu d'une relation psycho-familiale elle-même conditionnée par des structures sociales archaïques (Mendel). L'autorité est un lien nécessaire, un caractère évolutif sélectionné dans l'espèce humaine. Son instauration précède l'angoisse d'abandon, qui n'est donc pas une cause mais une conséquence d'un possible déficit du lien d'autorité. Le sens de l'autorité n'est pas à chercher dans un conditionnement à l'autoritaire exclusivement vertical, mais dans un lien horizontal qui fait de l'« autorité de coordination » un principe régulateur des relations humaines. C'est donc bien plus l'abus ou le défaut d'autorité qui font problème. L'autorité est d'abord la reconnaissance réciproque d'un lien social et culturel, une affaire de création et d'avenir, avant d'être la transmission d'une tradition par la génération précédente, dans un rapport hiérarchique et individuel, comme le prétend Arendt.

A la lumière de cette socio-psychogenèse mais aussi de son étymologie, le concept d'autorité se révèle au fondement de l'humain, comme un phénomène à la fois psychique et relationnel. L'étymologie nous permet de préciser les trois significations de l'autorité : être l'autorité (la *potestas* ou l'autorité légale, statutaire) ; avoir de l'autorité (l'autorité de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*) ; faire autorité (l'autorité de capacité et de compétence : des savoirs d'action mobilisés par le détenteur de l'autorité statutaire).

L'autorité statutaire est un pouvoir légal, un fait d'institution, de l'ordre du statique, de l'état (de fait), du préalable, du non négociable, qui place son détenteur dans une position

asymétrique. Chez l'enseignant, l'autorité statutaire ne peut se fonder exclusivement sur la détention du savoir mais sur une transmission qui la légitime, par les apports de la pédagogie et de la didactique, articulés à l'ordre symbolique d'une culture émanant de la société. En ce sens, la mission du professeur est aussi éducative. Par conséquent, son autorité statutaire comprend une double dimension, générationnelle et institutionnelle. L'asymétrie des places générationnelles associe l'autorité à la distinction adulte/enfant. Cette différence inhérente aux âges fonde aussi la relation d'autorité de l'enseignant, dont l'antériorité permet la transmission d'une culture. L'adulte est garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale. La définition de l'école comme lieu d'enseignement ajoute la distinction enseignant/élève. La dimension institutionnelle de l'autorité enseignante se rapporte aux missions du professeur transmetteur de savoirs, qui définit aussi la relation d'enseignement comme asymétrique. Condition nécessaire à l'autorité mais non suffisante, le statut ne peut garantir à lui seul l'exercice d'une autorité effective. Celle-ci demeure potentielle. Si le porteur d'autorité en reste à cette signification, l'autorité se fige dans ses attributs statutaires, au risque de la force. La confusion entre autorité et pouvoir s'explique.

Dans son second sens, l'autorité a pour racine *auctor* (auteur), se rattache à *augere* (faire croître, augmenter) et renvoie plus encore à l'idée de création. L'*auctor* est d'abord celui qui, par l'acquisition de compétences, de savoirs, conquiert la capacité d'être son propre auteur, c'est-à-dire de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie dans ses relations aux autres. Un tel auteur sujet de son existence se construit à travers une histoire singulière où est présent l'« être » au sens clinique (premier axe de notre recherche). L'indispensable travail d'élucidation de l'histoire développe la confiance suffisante en soi. Cette construction du sujet auteur passe aussi par d'autres, qui contribuent à renforcer la capacité du sujet à s'autoriser, à être son propre co-auteur. Un acte initial d'autorisation (une déclaration, une parole) marque l'accès du sujet à cette position, que nous définissons ainsi : après avoir mesuré, d'une part les savoirs qu'il possède et qu'il doit mettre en acte, d'autre part le contexte précis de la situation à laquelle il est confronté, celui qui est suffisamment auteur de sa propre existence se déclare responsable, prend en charge de façon à la fois individuelle, autonome et en même temps reliée aux autres, la position d'autorité que la situation exige de prendre et de tenir. L'autorisation du sujet est donc un processus.

L'articulation avec l'*augere* apparaît lorsque l'*auctor* accepte de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de

lui-même. L'auteur autorise, permet, rend possible en se portant « garant » de cette autorisation. Il produit une autorité qui fait croître l'autre dans le but de le fait accéder lui aussi à la position d'*auctor*. C'est l'objectif ultime de l'autorité de l'enseignant que d'« élever » ses élèves. Ainsi redéfinie, l'autorité est éducative. A l'opposé d'Houssaye (1996), nous affirmons qu'autorité et éducation sont synonymes. D'où notre préoccupation principale : objectiver comment l'enseignant va exercer cette autorité éducative.

Ainsi, les actes et les paroles de l'*auctor* sont déterminants. En plus d'être (ou parce qu'il a été) capable de s'autoriser, l'*auctor* est un créateur au sens où il envisage l'avenir en étant en capacité d'agir sur lui. Néanmoins, il n'est pas dans l'auto-fondation. Ce que l'*auctor* fonde se rattache aussi à une tradition, à un héritage à transmettre, que l'autorité a pour finalité d'augmenter sans les rigidifier. La tradition ne s'augmente que si sa transmission s'accomplit dans un mouvement créateur. Selon nous, les concepts d'autorisation (Ardoino, 2000, 2002) et d'institution (référés à la pédagogie institutionnelle) aident à penser une autorité qui tend à s'écarter de l'enfermement dans la reproduction du même. Cette praxis de l'autorité vise la création de l'autre auteur, du sujet (Imbert, 2004). Origine, pôle de stabilité à partir duquel peut s'effectuer une création ; « garant » d'une relation à la tradition, à la référence et du processus d'autorisation, l'*auctor* est un insti-tuteur. L'autorité éducative a pour fonction de soutenir l'autorisation de chaque sujet et de développer une relation humaine de confiance.

En conséquence de ces deux premières significations, l'autorité se présente avant tout comme un « faire », une capacité fonctionnelle – capacité de l'auteur à augmenter, à accroître, à créer (*augere*) de l'*auctoritas*, afin de rendre les autres auteurs d'eux-mêmes (*auctor*). Ce troisième sens justifie notre hypothèse principale : l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle », mais résulte d'une construction de savoirs dans l'action. A travers des situations spécifiées où la relation d'autorité avec tel élève, avec telle classe s'exerce, nous recherchons à mettre au jour des savoirs d'action que l'enseignant mobilise. Le « faire » est constitutif du champ des savoirs d'action, mais les dimensions de l'« avoir » et de l'« être » relèvent aussi d'un « faire » en situation. Ainsi, l'enseignant doit en permanence faire la preuve de ses savoirs, en actes, car la capacité à montrer des compétences identifiables est la condition indispensable d'une autorité statutaire crédible. Le « faire » autorité passe alors par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques et les savoirs en terme de communication.

# Chapitre V – La relation d'autorité, ses caractéristiques et les problématiques qu'elle soulève

« Qu'est-ce que l'autorité sinon le pouvoir des commencements, le pouvoir de donner à ceux qui viendront après nous la capacité de commencer à leur tour ? Ceux qui l'exercent – mais ne la détiennent pas – autorisent ainsi leurs successeurs à entreprendre à leur tour quelque chose de neuf, c'est-à-dire d'imprévu. Commencer, c'est commencer de continuer.

*Mais continuer, c'est aussi continuer de commencer »*

*(M. Revault d'Allonnes, 2006, p. 264).*

## V – 1. Première caractéristique : une relation asymétrique (dissymétrique) et symétrique

De nombreux auteurs présentent l'autorité comme une relation asymétrique (Mucchielli, 1976, p. 59 ; Prairat, 2001, p. 191), insistant sur le rapport d'inégalité des parties en présence (Delsol, 1994, p. 14 ; Secrétan (in Bochenski), 1979, p. 17 ; Sennett, 1981, p. 19). Si l'autorité statutaire de l'enseignant le place de fait dans une position asymétrique non négociable, comportant une double dimension générationnelle et institutionnelle qui marque l'existence de places distinctes<sup>113</sup>, l'asymétrie est nécessaire mais non suffisante. Les évolutions des mentalités relativement à l'individu et aux normes sociales ont modifié les relations d'autorité de telle sorte qu'une réduction de celles-ci à sa caractéristique exclusivement asymétrique (ou dissymétrique) est aujourd'hui inopérante. Ainsi, la redéfinition d'une autorité éducative s'appuie à la fois sur l'asymétrie *et*<sup>114</sup> sur la symétrie.

C'est Darrault-Harris (2003) qui développe cette idée, définissant l'autorité « comme une « coloration » très particulière de la relation intersubjective, coloration hiérarchisante, source d'asymétrie, qui se manifeste, se lit dans les attitudes, y compris corporelles, et les discours des participants »<sup>115</sup>, mais il ajoute immédiatement : « la relation d'autorité apparaît d'autre part comme le produit, si l'on peut dire, d'un contrat plus ou moins explicité : le sujet

---

<sup>113</sup> Chapitre IV – 3.1. Revault d'Allonnes (2006) parle en ce sens de « dissymétrie non hiérarchique » : « dans la relation d'autorité, les deux termes ont quelque chose en commun : ils *reconnaissent* mutuellement la justesse et la légitimité de cette dissymétrie où chacun des deux a « d'avance » sa place fixée » (p. 41). De même pour Cornu (2005), c'est la nature non hiérarchique de la différence des places qui donne sens à l'idée d'autorité éducative en démocratie : « *l'autorité éducative en démocratie ne suppose pas une hiérarchie mais une différence de places. C'est l'usage d'une éventuelle inégalité, en vue d'une émancipation, qui permet de concilier égalité démocratique et différence de places* » (p. 412).

<sup>114</sup> Souligné par nous.

<sup>115</sup> Remarquons la prise en compte de la communication dans ses dimensions non verbale et verbale.



source d'autorité – le destinataire – propose (voire impose) au destinataire de percevoir et surtout de reconnaître son autorité, cette reconnaissance, une fois effectuée, entraînant (...) « l'obéissance, le respect, la confiance » » (p. 50). L'auteur souligne la double caractéristique asymétrique et symétrique de la relation d'autorité, en insistant sur le deuxième terme : « on insistera donc sur la dimension contractuelle de la relation d'autorité et, paradoxalement, sur le pouvoir non négligeable du destinataire (...). D'autre part, si l'obéissance est bien une attitude qui va dans le sens d'une asymétrisation de la relation, le respect et la confiance constituent au contraire des traits de symétrisation potentielle » (p. 50). La conséquence pratique d'une telle tension oblige donc à considérer la symétrie comme une condition indispensable de l'acceptation de la dimension asymétrique de la relation d'autorité pédagogique : « *la relation d'autorité pédagogique* est perçue, acceptée, comme dissymétrique à la condition qu'elle manifeste et assume, fondamentalement, des éléments symétriques, bilatéraux, dont le noyau fondamental est bien le respect » (p. 56). Il s'agit bien de penser ensemble l'asymétrie et la symétrie ou encore, selon l'expression de Lévine (2004), la transcendance avec l'horizontalité (p. 31). Dans ses réflexions sur l'approfondissement des relations démocratiques, Renaut (2004) résume lui aussi l'enjeu d'une relation d'autorité éducative à la compatibilité entre l'asymétrie de la relation éducateur/éduqué (« dénivellation ») et la symétrie égalitaire des relations démocratiques (p. 19). Pour lui, « la relation moderne à l'enfance ne peut se concevoir que sous la forme d'une relation d'égalité et d'inégalité *en droits* » (p. 150). Enfin, Baziou (2005) revient sur cette double polarité interne à l'autorité (p. 55, 56), établissant un lien avec la finalité principale de l'autorité éducative telle que nous l'entendons : « cette apparente contradiction entre une asymétrie et une symétrie trouve son explication dans l'analyse de la relation éducative. L'éducation est médiatrice entre un enfant qui doit devenir adulte et la société où il doit s'intégrer. Le rôle dévolu à des autorités éducatives est de rendre cet enfant capable d'exercer sa liberté en lien avec d'autres. La relation éducative désigne une finalité de l'autorité : rendre auteur » (p. 56). Pour lui aussi, ces deux polarités de l'autorité sont à maintenir ensemble (p. 69, 70).

Ainsi donc, cette première caractéristique de la relation d'autorité, et tout particulièrement sa dimension symétrique, apporte les termes nouveaux de contrat, de reconnaissance, de respect, de confiance, posant en filigrane la question fondamentale de la légitimité. Repris dans ce chapitre, ces termes contribueront à préciser plus encore les caractéristiques de l'autorité éducative. Quant à la notion d'influence que nous allons maintenant aborder, elle spécifie *a priori* la dimension asymétrique de la relation d'autorité.

## V – 2. Deuxième caractéristique : une relation d’influence

Caractériser l’autorité comme « une relation d’influence de celui qui la possède sur celui qui la subit » (Maccio, 1991, p. 6) nous amène à nous centrer sur les acteurs en situation en référence à la psychosociologie, à la psychologie sociale. Collerette (1991) définit la relation d’influence comme « un processus par lequel un individu produit un effet, suscite une réaction chez les autres » (p. 75) et Burdeau (1995) associe l’apparition de l’autorité dans un groupe à la prééminence des capacités d’influence d’un leader (p. 578). La relation d’autorité est donc incontestablement une relation d’influence, qui pose selon nous deux questions. Premièrement, si l’autorité n’est pas l’émanation « naturelle » de la personnalité, d’où vient-elle ?<sup>116</sup> Comment émerge-t-elle chez un individu ? Quels rôles jouent les phénomènes de leadership et le groupe dans la survenue de l’autorité/influence ? Deuxièmement, jusqu’où l’autorité/influence peut-elle s’exercer ? Comment s’articulent influence et autonomie ?

### V – 2.1. L’étude des processus d’influence

#### *V – 2.1.1. Autorité et leadership*

Depuis les années cinquante, la psychologie sociale a étudié les processus d’influence dans les relations interpersonnelles (Ardoino, 1969, p. 23, 24 ; Collerette, 1991). Différentes recherches dont Collerette fait la synthèse, ont montré que l’autorité n’était plus une affaire de personnalité au sens où l’entend l’autorité traditionnelle. Ainsi, le concept de leadership – préféré à celui d’autorité (p. 34, 60) – souligne dans les processus d’influence l’importance des réseaux informels sur les réseaux formels (p. 35). Du côté formel, nous trouvons l’autorité alors que le leadership se situe sur un plan informel (p. 79, 80). Collerette définit le leadership comme « la capacité qu’à un individu d’influencer les autres dans le sens qu’il désire, sans avoir à recourir, explicitement ou implicitement, à des sanctions formelles ». Il en déduit que « le leadership ne résulte pas de la décision de celui ou celle qui exerce l’influence, mais bien de la volonté de ceux qui choisissent de se laisser influencer » (p. 86). En conséquence, le leader influence souvent « *dans une certaine mesure*<sup>117</sup> les décisions » (p. 160). Quant à

---

<sup>116</sup> Cette question posée par Lobrot (op. cit, p. 15) et Bourricaud (1969) n’est pas traitée ici d’un point de vue socio-psychogénétique, comme au chapitre IV – 1., mais à la lumière de la psychosociologie et des dynamiques de groupe.

<sup>117</sup> Soulignée par nous, cette formule indique le caractère toujours précaire de cette influence en situation.

l'autorité, elle est « la capacité d'influencer les autres dans le sens désiré, en s'appuyant sur la possibilité de recourir à des sanctions formelles. (...) Les gens sont *dans une certaine mesure*<sup>118</sup> obligés de se conformer à l'influence qu'il reçoivent ». La situation d'autorité se distingue donc de celle du leadership, au sens où un résultat d'obéissance est visé. En conséquence, l'intention d'influencer du détenteur de l'autorité résulte d'une volonté (p. 86).

Rapportées à la situation d'enseignement, ces considérations sur l'influence interrogent les possibilités qu'a l'enseignant d'influencer aujourd'hui l'élève en l'obligeant, alors que celui-ci dispose de nombreux moyens de s'y soustraire. Nous retrouvons la question du « faire autorité ». Indiquons ici que pour demeurer dans l'autorité éducative, l'enseignant cherchera à mettre en place un type d'influence qui obtienne le consentement des élèves sans faire preuve d'excès, de force (Maccio, 1991, p. 12 ; Auger & Boucharlat, 1995, p. 77). Notre conception de l'autorité éducative s'approche de la définition que Collerette donne du leadership, sans exclure formellement celle de l'autorité. Si du point de vue de la psychologie sociale, il apparaît clairement que l'autorité est statutaire (la *potestas*) et que le leadership, venant « en surcroît », se réfère à l'*auctoritas*, faut-il opposer autorité et leadership ? Le détenteur d'autorité a-t-il le choix d'utiliser l'une ou l'autre, comme le suggère Collerette (1991, p. 180) ? Notre réponse est négative : nous estimons plutôt qu'un leadership exercé avec efficacité, référé à des compétences faisant autorité en situation, est une condition essentielle de l'incarnation d'une autorité statutaire crédible. Cette affirmation nous invite à approfondir le rôle et les compétences du leader, du point de vue de la psychologie sociale.

#### ***V – 2.1.2. L'influence du leader : rôle et compétences***

Dans une étude de référence, Lippitt et White (1943) ont observé « les effets, sur le comportement de groupe et le comportement individuel, de trois variations expérimentales de style de leadership d'adultes, dans quatre clubs d'enfants de onze ans », qu'ils ont qualifié de « démocratique », « autoritaire » et « laissez-faire » (p. 278). Les trois rôles de leaders prévus ayant été scrupuleusement définis (p. 281, 282) et exécutés, Bourricaud (1969) résume ainsi l'apport de cette étude relativement à l'efficacité de chaque style d'autorité : « *le chef démocratique* opère très peu par ordre direct, par critique ou par commandements arbitraires ; il recourt à la suggestion, prodigue l'information, encourage les membres du groupe, et

---

<sup>118</sup> Voir note précédente.

maintient ses rapports avec ses subordonnés dans une atmosphère à la fois sereine et cordiale. *Les moyens dont joue l'autoritaire* sont essentiellement le commandement, la critique abrupte, l'interruption sans appel. Quant à la suggestion, à l'information, aux encouragements, aux efforts pour se rapprocher des membres du groupe, pour adopter vis-à-vis d'eux une attitude bienveillante et détendue, il y a très peu recours. *L'originalité du non-interventionniste* tient à ce que sa participation à la vie du groupe se borne à fournir des informations, si elles lui sont demandées. Il renonce à exercer toute autre influence, il n'approuve ni ne condamne, n'encourage ni ne décourage » (p. 139). Si ces résultats démontrent la supériorité du leader démocratique dans l'exercice d'une autorité éducative, bénéfique à chacun dans le groupe, les auteurs relèvent plus généralement l'importance de l'influence positive ou néfaste du leader : les limitations autoritaristes ou évacuées « imposées par l'adulte (inhibent) fortement la « liberté psychologique » spontanée (des élèves) » ; « le rôle de leader adulte (est) un puissant déterminant des interactions et de l'expression affective du groupe » ; enfin, « l'histoire antérieure du groupe (c'est-à-dire les climats sociaux précédents) (ont) une influence importante sur la façon dont les (élèves perçoivent) le comportement du leader et (réagissent) à ce comportement » (p. 292).

Depuis lors, d'autres apports ont permis d'affiner l'influence du leader dans le groupe en rapport avec l'exercice de l'autorité, du point de vue de son rôle et de ses compétences. Sur le premier point, la conservation de l'autorité du leader passe tout d'abord par la capacité générique de la personne à assumer les rôles et les fonctions répondant aux besoins du groupe (Ardoino, 1969, p. 25). Plus encore, Mucchielli (1976) considère que l'objectif essentiel du leader est « la centration sur ce qui assure l'existence même du groupe, sa survie, son développement » (p. 60). Trois rôles lui sont alors dévolus : soutenir les relations et les interactions des membres, trouver des solutions pratiques aux problèmes du groupe et s'intéresser à ses objectifs (p. 47), ce qui nécessite une juste « perception des attentes du groupe et des caractéristiques de la situation » (p. 43). Pour Dardelin (1968) encore, le leader doit aider le groupe à croître : « celui qui l'exerce (l'autorité) au maximum est celui qui facilite chez le plus grand nombre la croissance de l'initiative et la régulation de cette initiative par la rencontre des autres ». Son « autorité est d'accroître la liberté de tous ; l'autorité s'exerce en autorisant, en rendant chacun auteur de son acte. L'autorité du chef est de rendre les autres responsables... » (p. 692, 693). Nous retrouvons ici l'étymologie. Le leader dont l'autorité est acceptée par le groupe est donc un auteur : son autorité autorise, rend les membres du groupe auteurs eux-mêmes, autonomes, responsables.

Ces rôles passent par la mise en œuvre de compétences en terme de communication verbale : adaptation aux personnes et écoute de l'autre (Caude, 1976, p. 64, 65), « aptitude à échanger, à communiquer à travers des compromis dans les rapports contradictoires » (Chappuis & Paulhac, 1987, p. 38). Le leader favorise la mise en place de dispositifs permettant la définition d'objectifs collectifs et le contrôle de leur réalisation, l'élaboration de solutions, la possibilité que soient prises des décisions où chacun peut s'engager, assumer une responsabilité individuelle attribuée et reconnue par le collectif qui lui permette de faire autorité dans son domaine de responsabilité. Devant la différenciation des rôles et la multiplicité de compétences qu'ils exigent, Bourricaud (1969) avance l'idée d'une pluralité d'autorités (p. 112, 113, 124, 328).

### ***V – 2.1.3. L'influence du leader s'apprécie en situation***

Le constat de la psychosociologie selon lequel il n'est pas possible d'énoncer les qualités personnelles d'un leader efficace retient notre intérêt. Selon Mucchielli (1976), « les recherches les plus minutieuses pour chercher ce que sont les listes de « qualités personnelles du chef » ont échoué » (p. 55) ; « toutes les recherches de psychologie sociale entreprises depuis la deuxième guerre mondiale tendent à « démontrer » que la variable « personnalité » est une illusion » (p. 53-59). Les recherches de Stogdill rapportées par Collerette (1991) confirment « qu'il n'existe pas de portrait-robot universel du leader idéal. (...) Les qualités requises chez un leader sont largement déterminées par les exigences d'une situation particulière » (p. 29). B. Rey (2004a) confirme aussi ces observations (p. 49).

L'absence de modèle unique de leader exerçant une autorité à l'influence reconnue explique notre choix de ne pas établir de typologie. De même, s'il est possible d'établir des listes de compétences mises en œuvre dans l'exercice de la relation d'autorité, il apparaît que c'est dans le contexte particulier d'une situation que la personne fait autorité. Là se mesure l'efficacité du leader, à sa capacité à assumer différents rôles, à faire face à l'imprévu en situation grâce à ses compétences. Nous voyons là une confirmation de la pertinence de notre hypothèse principale et notre hypothèse secondaire 2.

### ***V – 2.1.4. L'autorité, produit du groupe***

L'étude des processus d'influence conduit à considérer l'autorité comme un produit, un attribut du groupe (Ardoino, 1969, p. 359), voire comme une condition de sa survie

(Mucchielli, 1976, p. 30 ; Bochenski, 1979, p. 118). Mucchielli définit l'autorité comme « une propriété de la structuration d'un groupe » (p. 59), elle naît avec le groupe<sup>119</sup>. Elle est « une qualité de la structure du groupe, ce qui veut dire que le fait même qu'un groupe se structure, s'organise, se donne des buts, se met à exister comme groupe, donne naissance à l'autorité, celle-ci étant un aspect inévitable et normal de la structure elle-même. (...) Dès que s'engage le processus de structuration spontanée d'un groupe, apparaît une fonction collective qui est un pouvoir de régulation et de contrôle des conduites... (...) L'organisation du groupe fait surgir le groupe comme être-supérieur-à-ses-membres et imposant des devoirs spécifiques entre les membres » (p. 23). Cette thèse est partagée par Bourricaud (1969) lorsqu'il présente les résultats de la psychosociologie (p. 94). Guillotte (1999) insiste pour sa part sur la capacité à la co-production de l'équipe éducative : « dans la perspective intercoactionniste (...), nous considérons l'autorité comme une qualité émergente de l'équipe éducative, complémentaire de la compétence, qualité émergente de l' « équipe éduquée » (l'ensemble des élèves), que font émerger ensemble les acteurs (éducateurs et éduqués) en intercoagissant » (p. 167, 168). L'autorité occupe ainsi une fonction régulatrice entre le désir de chaque participant et les finalités collectives du groupe constituant son unité (Mucchielli, 1976, p. 25). La « confiance-estime » (p. 28, 29) est à la base d'une telle autorité. Le besoin de coopération va alors de pair avec l'existence de contre-pouvoirs permettant une « négociation permanente » (p. 82, 83).

## V – 2.2. La dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté »

### ***V – 2.2.1. Le processus d'influence, au cœur de la relation éducative***

Si nous avons montré que la soumission et la contrainte constituaient les ressorts des pratiques d'éducation autoritaristes<sup>120</sup>, nous avons également observé que le refus volontaire d'exercer une influence constituait une influence en soi, en même temps qu'une évacuation de la relation d'autorité éducative<sup>121</sup>. Le processus d'influence est donc inscrit dans l'idée même d'éducation, comme l'affirme Durand (1999) : « je définirai (...) l'autorité comme toute intervention du maître qui s'interpose entre l'enfant et le monde (...) une donnée de fait du

---

<sup>119</sup> Mendel (1971) conteste cette assertion. Pour lui, l'autorité du groupe reste une mystification : « la dernière mystification à l'œuvre dans le phénomène-autorité est celle qui consiste, à propos de l'autorité, à parler de la société ou du groupe comme entité, alors qu'il ne s'agit que du pouvoir de la minorité sur la majorité » (p. 71-73).

<sup>120</sup> Chapitre II – 1. et 2.

<sup>121</sup> Chapitre III – 4.

processus éducatif. Il n'y a donc pas d'éducation sans autorité, sans intervention ou sans influence » (p. 7, 10). Plus catégorique, Prairat (1997) énonce : « refuser d'influencer c'est aussi refuser d'éduquer » (p. 87). Plus que toute relation, la relation éducative implique une intentionnalité du détenteur de l'autorité statutaire vers l'éduqué, puisqu'elle vise sa transformation : « l'intentionnalité de l'acte pédagogique aboutit à la notion d'influence : transmettre son savoir et transformer l'autre » (Béranger & Pain, 1998, p. 139).

#### ***V – 2.2.2. Influencer ou contraindre ?***

Dans une signification positive, l'influence peut donc s'opposer à la contrainte. Faisant le rapport entre l'autorité autoritariste et l'influence, Lobrot (1973) considère cette dernière comme un mécanisme psychologique « fondamental dans le développement de l'individu » (p. 29), qui n'est « pas une chose mauvaise en soi bien au contraire, puisqu'elle peut même entrer « en opposition avec l'autorité fondée sur la crainte et la menace » » (p. 31). Puis, l'auteur distingue deux types de contraintes, les facteurs objectifs et subjectifs, pouvant s'exercer à travers la relation d'autorité. « Extérieurs à nous », les « facteurs objectifs » comportent les contraintes « naturelles » (créées par la nature) et les contraintes « artificielles » ou « construites », « liaisons plus ou moins rigides créées cette fois-ci par l'homme » qu'il qualifie de « phénomènes d'autorité » (p. 124-126). Quant aux « facteurs subjectifs », ils sont les « forces internes à l'individu qui poussent à la contrainte sur soi-même ou au contraire à sa propre libération » (p. 129). L'influence s'apprécie également selon le degré de contrôle de celui sur lequel elle s'exerce. Gordon (d'après Charles, 1997) travaille cette articulation à travers les quatre définitions qu'il donne de l'autorité. L'autorité (P) est l'exercice autoritariste ; les trois autres définitions se rapprochent du triple sens de l'autorité sur lequel nous nous appuyons : autorité statutaire (F), autorité de compétence (C), autorité qui prend en compte la dimension de l'autre comme auteur potentiel de lui-même (E) : « une personne en situation d'autorité peut (l') utiliser (...) pour influencer les autres ou pour les contrôler. Il existe au moins quatre définitions de l'autorité : (1) *l'autorité C* est fondée sur la compétence dans un domaine donné ; (2) *l'autorité F* est fondée sur la description du poste occupé par une personne, ou sa fonction ; (3) *l'autorité E* résulte d'une entente ou d'un contrat ; (4) *l'autorité P* est fondée sur le pouvoir de contrôler d'autres personnes. Les trois premières formes d'autorité constituent des sources d'influence, alors que la quatrième est une source de contrôle » (p. 202). Gordon privilégiera les formes C, F ou E d'autorité, qui constituent des influences bénéfiques.

Mais l'influence associée à l'autorité rejoint parfois la contrainte. Pour Chappuis et Paulhac (1985), « l'autorité c'est, qu'on le veuille ou non, une intrusion dans la conduite du prochain, une contrainte, même légère, même persuasive. Mais c'est parfois une manipulation, une séduction déloyale, ou bien une forme de terreur » (p. 19, 20). Bourricaud (1969) évoque lui aussi les risques de la manipulation (p. 228), lorsque la persuasion dont le leader fait preuve vise à montrer qu'il a raison (p. 377). Ainsi, bien que l'influence exclue la force physique *a priori*, l'intention qui l'accompagne lui fait comporter un élément de contrainte qui ne la rend pas bénéfique en soi. L'exercice d'une influence qui permette au sujet d'être davantage auteur de lui-même oblige donc à demeurer vigilant quant aux « facteurs objectifs » (Lobrot) mis en place par le détenteur de l'autorité statutaire. C'est ainsi qu'en clarifiant la part non négociable de l'autorité enseignante<sup>122</sup>, certaines formes de contraintes symboliques s'avèrent bénéfiques à l'accomplissement des finalités d'une autorité éducative. Prairat (2001) indique en ce sens : « contraindre pour réaffirmer le primat de la loi, pour empêcher la régression d'un sujet ou arrêter un délire de toute-puissance est une action éminemment positive. Les fins éthique, psychologique et politique que nous avons mentionnées sont là pour garantir la positivité de la contrainte. (...) La contrainte est une chose, la violence en est une autre » (p. 87). Pour que l'influence exercée par l'enseignant ne se mue par en contrainte négative, il devient donc essentiel que les moyens mis en œuvre s'accordent aux finalités éthiques sous-tendues. Baziou (2005) les rappellent dans cette très belle formule : « l'autorité ne subsiste qu'en livrant ce qu'elle possède. (...) Le soi en sort enrichi : il est transformé en un plus grand, ou un plus vrai, par la traversé de ce que l'autre lui a donné. L'influence exercée par l'autorité permet d'être soi-même, de s'enrichir de la relation à un autre » (p. 57). Mais il nous invite aussi à reconnaître le caractère paradoxal de la relation d'autorité : « c'est par une relation où règne une domination que l'autorité éducative s'exerce. Elle n'ouvre sur une liberté que sur fond d'une non liberté » (p. 57). En référence à la notion de « violence symbolique » développée par Bourdieu, il affirme que « la relation éducative fait ainsi apparaître le double visage de l'autorité : celle-ci est par excellence émancipatrice puisqu'elle génère un sujet libre, mais elle est aussi et en même temps aliénante » (p. 58). La reconnaissance de la dialectique soumission, contrainte/autonomie, liberté comme constitutive de l'exercice de la relation d'autorité éducative est alors essentielle. C'est en travaillant à son dépassement que peuvent s'éclairer les conditions d'une influence favorable.

---

<sup>122</sup> Chapitre IV – 3.1.



### *V – 2.2.3. De l'influence au détachement et à l'autonomie*

Dans la relation d'autorité éducative, l'inscription de l'influence dans un processus de libération en pose la finalité éthique. La relation d'autorité s'exerce pour permettre au sujet d'exister de moins en moins dans la dépendance au porteur de l'autorité. Selon Prairat (1997), « éduquer ce n'est pas faire passer un individu d'un état captif à un état libre, comme si la réalité obéissait à une loi binaire, mais l'inscrire dans un processus de libération. Arrachement à la pensée particulière, à la clôture narcissique, à la tyrannie des pulsions et des désirs erratiques ; éduquer c'est libérer » (p. 78). L'auteur ajoute : « éduquer, c'est avoir recours à plusieurs modalités d'action ; c'est contraindre, influencer, persuader et... savoir s'effacer » (p. 86). Ainsi, l'influence présente dans la relation d'autorité ne se justifie que parce qu'elle pose comme finalité son propre effacement. Pour Béranger et Pain (1998), « si l'autorité permet l'acquisition du savoir, son but est autant de favoriser l'autonomie du sujet. C'est là une contradiction éducative supplémentaire : maintenir hétéronome un sujet – parfois de façon coercitive – pour le rendre, au bout du compte, autonome » (p. 139). Le travail de dépassement de la dialectique soumission, contrainte/autonomie, liberté passe donc par le soin des processus : processus d'autorisation<sup>123</sup>, processus de libération et d'autonomisation<sup>124</sup>.

Revenons sur le processus d'autonomisation. Busnel et al. (1995) définissent ainsi l'individu autonome : « l'individu autonome détermine lui-même la loi à laquelle il se soumet (...). (II) ne vit pas sans règles mais obéit à celles qu'il a choisies après examen » (p. 32, 33). Cette finalité s'inscrit dans un processus de développement de capacités individuelles (prise de conscience, jugement, raison), où l'influence de l'éducateur – « médiateur de la vie sociale » – est indispensable à l'autolimitation du sujet : « l'enfant ne devient autonome que lorsqu'il a intériorisé les règles de la sociabilité qui l'incluent dans la vie sociale. L'autonomie est une capacité, c'est-à-dire un acquis qui suppose l'intériorisation des règles de la vie sociale, la capacité de s'y repérer, d'y inventer une liberté respectueuse d'autrui, consciemment limitée » (p. 33). L'autonomie n'est donc pas à confondre avec la liberté totale, puisque la relation à l'autre porteur d'une autorité « représentation de cette altérité instituante du sujet » (Baziou, 2005, p. 67), y tient une place prépondérante. Plus encore, la reconnaissance des influences et des liens sociaux – en particulier de devoirs envers chacun et

---

<sup>123</sup> Chapitre IV – 3.2.

<sup>124</sup> Et comme nous le verrons plus loin, « processus de légitimation » de l'autorité éducative.

la collectivité – sont les conditions *sine qua non* de l'accès du sujet à l'autonomie. C'est ce qu'observent encore Busnel et al. : « le concept d'autonomie implique de reconnaître les déterminations de l'univers social comme constitutives de la personne humaine et non comme des entraves. (...) L'autonomie véritable ne consiste donc pas en l'invocation d'une liberté inconditionnée, en l'affranchissement de toutes règles (...). La concrétisation de l'idée d'autonomie suppose la découverte dans et par la vie sociale de ce qui nous lie à autrui. Cela suppose la prise de conscience d'une dette et de devoirs qui dévoilent l'espace véritable de notre liberté. (...) Il est essentiel de comprendre l'hétéronomie comme un moment constitutif de la véritable autonomie » (p. 33, 34).

Si ce processus d'influence de l'autorité éducative fait d'engagement, de dégageant, aboutit progressivement et dialectiquement à une prise d'autonomie du sujet, encore faut-il comme le remarque Leselbaum (1998) que la personne soit traitée dès le début comme un sujet capable de prendre des initiatives et de faire des choix : « lorsque le but de l'éducation d'un enfant ou d'un élève est de le préparer à être autonome, on le traitera comme un « sujet » dès l'enfance et on lui laissera prendre des initiatives pour le préparer à être un homme libre. (...) Quand la progression vers l'autonomie est la finalité de l'éducation et de la formation, on met les élèves en situation de prendre des initiatives et de faire des choix dans le cadre de leur travail scolaire » (p. 110, 111). Permettre que le sujet accède à l'autonomie « au bout du compte » rend donc indispensable de mettre en place un processus éducatif réfléchi, dans lequel un détachement progressif et contrôlé du sujet par rapport à celui qui l'influence est posé d'emblée<sup>125</sup>. Sennett (1981) explique ces étapes pour le sujet, de l'influence au détachement et à l'autonomisation : « on commence par se détacher de l'influence de cette autorité. Puis, après un temps de réflexion, on en vient à se demander : à quoi donc ressemblais-je quand j'étais sous son influence ? Une fois effectués ce détachement et cette réflexion, on peut enfin s'interroger sur la personne détentrice de l'autorité : son influence est-elle légitime ? Question qui ne peut être librement posée qu'en dernier lieu, quand on ne risque plus d'être tenté d'y répondre systématiquement par la négative » (p. 193). Il soulève ainsi la question de la légitimité de l'influence et au-delà de la légitimité du détenteur d'autorité. Avant de nous consacrer au second aspect, posons-nous d'abord la question de la légitimité de l'influence exercée à partir de la liberté du consentement du sujet.

---

<sup>125</sup> Nous pensons à nouveau à la pédagogie institutionnelle et plus généralement à des dispositifs pédagogiques où sont pensés l'« étayage » et le « désétayage » (Meirieu & Develay, 1992, p. 117-120).

#### *V – 2.2.4. Influence, liberté, consentement*

La perspective d'une autorité éducative introduit celui sur lequel l'influence s'exerce comme sujet libre d'accepter ou de refuser l'influence exercée. La tension dialectique entre soumission, contrainte/autonomie, liberté peut alors relever du paradoxe. Arendt (1972a) souligne que « l'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » (p. 140). Charbonnel (1998) va insister sur le caractère paradoxal de l'injonction d'autorité, où le sujet est à la fois contraint et supposé libre : « le risque, constant, de déviation (...) vient du caractère foncièrement paradoxal de l'autorité : sinon contraindre l'autre à être libre, du moins contraindre sa liberté avec son accord » (p. 111). De même, Meirieu (1996) relève ce paradoxe de l'éducateur (« je t'oblige à adhérer librement à ce que je te propose ») qui inscrit l'autorité dans une « double contrainte » : « ou bien l'on l'oblige et l'on renonce à la liberté de l'autre, ou bien l'on prend le risque de la liberté de l'autre et rien ne garantit, alors, qu'il adhère à nos propositions » (p. 40). Ainsi, l'idée d'influence ne met pas l'autre entre parenthèses, au contraire puisque la condition ultime de l'acceptation de l'influence réside dans la reconnaissance par celui sur lequel elle s'exerce de son caractère bénéfique. En ce sens, Bourricaud (1969) parle de « l'acceptabilité » des ordres donnés. Il en déduit que « l'autorité des dirigeants dépend de leur aptitude à rendre leurs ordres acceptables par les dirigés. (...) Ce sont donc les dirigés qui en dernière instance définissent les critères d'acceptabilité » (p. 396, 397). L'acceptation du caractère légitime de l'influence exercée soulève donc le problème de la liberté du consentement du sujet, dont Kant avait eu l'intuition<sup>126</sup>. Prairat (1997) repose cette question difficile : « la vraie question concerne la nature du consentement que l'on donne dans la relation d'autorité. Est-on vraiment libre ? » (p. 85). Nous y ajoutons des questions spécifiques à l'autorité à l'école : comment l'enseignant peut-il être sûr – en considérant que cela soit possible – que l'élève qui consent à lui obéir le fait librement ? De quels moyens dispose-t-il pour s'en assurer ? Quels indices renvoyés par l'élève peuvent lui permettre de répondre favorablement à une telle question ?

Avant que l'étude de la légitimité du détenteur de l'autorité ne nous apporte d'autres réponses, disons d'ores et déjà que pour avoir quelque espoir d'obtenir son consentement, les moyens par lesquels une autorité éducative cherchera à influencer l'élève devront s'accorder aux finalités poursuivies. C'est en ce sens que Reboul (1989) critique l'autorité autoritariste :

---

<sup>126</sup> Chapitre II – 1.3.1.

« peut-on faire des êtres libres par des moyens contraignants, en leur imposant des modèles qu'ils n'ont pas choisis, une discipline qu'ils ne comprennent pas toujours, une évaluation qui n'est pas la leur ? » (p. 74). De même, Gasparini (2000) pose l'enjeu des « formes d'obéissance » utilisées dans la relation pédagogique, entre contrainte et éducation à la liberté, entre soumission et processus d'autonomisation : « la relation pédagogique, dans un rapport toujours tendu entre l'éducation à la liberté et l'éducation à la contrainte, exerce l'enfant à la soumission à des formes d'obéissance qui ne sont pas anodines pour son insertion future en tant qu'adulte dans la vie sociale. Derrière cette conception de la scolarité se profile l'une des contradictions inhérentes au rapport pédagogique : comment peut-on arriver à contraindre l'élève tout en prétendant l'éduquer à la liberté ? Comment peut-on lui donner l'habitude d'obéir tout en travaillant à l'élaboration de son autonomie ? » (p. 12).

### **V – 3. Troisième caractéristique : une relation basée sur la reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité**

Durant notre propos, nous avons rencontré la question de l'autorité légitime. Alors qu'elle n'est plus légitimée par une transcendance<sup>127</sup>, alors que d'autres modes de légitimité tels les droits de l'homme, le contrat, la raison ou la vérité scientifique<sup>128</sup> ont été relativisés par l'individualisme et l'absence de consensus normatif du social, beaucoup se demandent sur quelles bases l'autorité peut se légitimer aujourd'hui. A l'école, la crise de l'institution entraîne une perte de légitimité de la fonction enseignante<sup>129</sup>. Très concrètement donc, nous allons nous demander comment s'acquiert la légitimité, pourquoi un acteur décide d'obéir à un autre, d'accepter et de reconnaître son autorité (Bourricaud, 1969, p. 389 ; Gloton, 1974, p. 64). Chez l'enseignant, nous allons examiner ce qui peut permettre à l'autorité éducative d'être reconnue comme légitime, par-delà le caractère légal de l'autorité statutaire.

#### V – 3.1. Les impasses de la légitimité due à des qualités personnelles

La question de l'autorité légitime est posée selon l'alternative suivante : la légitimité de l'autorité est-elle uniquement due aux qualités naturelles qu'une personne posséderait, dont

---

<sup>127</sup> Chapitre I – 2.

<sup>128</sup> Chapitre I – 3.

<sup>129</sup> Chapitre II – 4.1. et 4.2.

il trouverait la source en lui et dont il ferait la démonstration, ou passe-t-elle par une validation par les membres du groupe de la personne reconnue dans sa position statutaire ; la source de la légitimité émanant alors de ceux sur lesquels l'autorité s'exerce (Burdeau, 1995, p. 579 ; Bourricaud, 1969, p. 12-15).

La proposition par laquelle l'autorité du détenteur d'une position statutaire serait légitimée par des qualités personnelles nous ramène à la conception autoritariste de l'autorité. Nous retrouvons la figure du pouvoir du chef charismatique, dans laquelle la légitimité repose sur la croyance en des qualités supranormales (« les pouvoirs magiques, la révélation, les héros » (Weber, 1947, p. 354) ) et « n'est due qu'à soi-même (...) et, au-delà de soi-même, à quelque don inné » (Mendel, 1971, p. 39). Bourricaud (1969) qualifie cette légitimité d'autoritaire (p. 12). Sennett (1981) confirme que « tout un courant de pensée<sup>130</sup> soutient que c'est précisément sur la crainte qu'elle suscite que repose, psychologiquement, la légitimité de l'autorité » (p. 226). Revault d'Allonnes (2006) s'interroge sur la persistance du charisme et de son pouvoir de séduction (p. 189), supplément de croyance, point aveugle qui ne permet pas de percer l'énigme de ce qui légitime l'autorité (p. 194). Busnel et al. (1995) vont jusqu'à estimer que le concept de légitimité est en lui-même porteur de totalitarisme : « le concept de légitimité, par sa transcendance et son extériorité à la vie sociale, se prête à la perfection au besoin d'une croyance en l'autorité propre aux régimes totalitaires » (p. 155).

Ainsi considérée, l'autorité s'auto-légitime, celui qui la détient étant totalement libre par rapport à l'ordre existant et n'ayant de comptes à rendre qu'à lui-même. Nous sommes à nouveau confrontés à la confusion/proximité entre autorité et pouvoir. En écho aux propos d'Arendt<sup>131</sup>, Sennett (1981) estime que l'exercice de l'autorité assimilé à la contrainte dénote un défaut de légitimité (p. 35, 36). Autrement dit, une autorité légitime exclut *a priori* l'exercice de la contrainte. Ainsi donc, l'autorité reposant sur des qualités personnelles et sur la contrainte n'est pas l'autorité, et c'est encore à une réduction du sens de l'autorité à sa seule dimension statutaire à laquelle nous sommes confrontés. L'autorité commence avec la légitimité. Comme le dit clairement Revault d'Allonnes (2006), « là où s'arrête le pouvoir, là commence l'autorité » (p. 25, 26).

---

<sup>130</sup> L'auteur renvoie en particulier au *Prince* de Machiavel.

<sup>131</sup> « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué » (Arendt, 1972a, p. 123). Nous avons développé cette question au chapitre III – 2.1.

### V – 3.2. L'autorité légitime : une construction qui passe par l'autre

Sur quoi peut alors se fonder l'autorité légitime si ce n'est pas sur la personne elle-même ? Bourricaud (1969) parle de « légitimité démocratique » ou « libertaire », en indiquant que « dans ce cas, le pouvoir légitime se reconnaît à ce qu'il prétend ne nous imposer que des ordres rationnels ou, du moins, raisonnables, et surtout à ce qu'il accepte à tout instant de se mettre en cause, de se légitimer devant nous » (p. 12). De même, Burdeau (1995) indique que la légitimité de l'autorité « pourrait procéder de son investiture démocratique » (p. 579). A suivre encore Bourricaud, ce sont bien sur les techniques et les critères de la démocratie que repose l'autorité légitimée : « ce sont les procédures de délibération, de décision et de vote qui constituent la technique de l'autorité, en même temps qu'elles nous fournissent les critères de l'autorité légitime » (p. 14, 15).

Dans ce cas, la légitimité en appelle à une extériorité. Certes, la position d'autorité est toujours occupée par une personne, mais celle-ci ne se légitime pas d'elle-même. Elle passe toujours au final par l'acceptation des autres. C'est le groupe qui légitime la personne dans l'exercice de sa fonction sociale d'autorité parce qu'il la reconnaît, et cette personne n'est reconnue que parce qu'elle met en œuvre des compétences adéquates à la situation nécessairement validées par le collectif, compétences référées à une éthique de la relation humaine<sup>132</sup>. C'est donc par « l'adéquation de son comportement aux exigences de sa fonction » (Pena-Ruiz, 1987, p. 12) en mettant à la preuve ses savoirs et ses compétences en situation, que l'enseignant légitime son autorité dans les trois significations indiquées<sup>133</sup>.

Ainsi, de même que l'*auctor* se construit à travers d'autres qui, en l'autorisant et en l'instituant, augmentent sa confiance en soi ; et comme l'étymologie *augere* (« augmenter » l'autre, le faire croître, l'autoriser, créer) le laissait entrevoir, la légitimité du détenteur d'autorité est toujours à conquérir (Delsol, 1994, p. 7). L'autorité relève donc de la production, de la construction, visant à la fois le sens et la stabilité (Sennett, 1981, p. 31, 32). La construction signifiante de l'autorité légitime est donc une œuvre précaire, d'autant plus solide qu'elle résultera d'un collectif : « l'autorité n'est plus seulement une donnée instituée qui précède le dispositif, la structure ou l'établissement, il s'agit d'une construction,

---

<sup>132</sup> Chapitre V – 3.3.4.

<sup>133</sup> Chapitre IV – 3.3.

provisoire et instable, résultat d'une mise en œuvre collective » (Pain & Vulbeau, 2000, p. 119). « Création continuée » (Bourricaud, 1969, p. 163), l'autorité s'inscrit alors fondamentalement dans la temporalité (Revault d'Allonnes, 2006). Pour toutes ces raisons, nous parlons de processus de légitimation de l'autorité. C'est cet ensemble de modalités constitutives de l'autorité légitime qu'il nous faut maintenant détailler.

### V – 3.3. Du processus de légitimation de l'autorité

#### ***V – 3.3.1. La reconnaissance, clé du processus de légitimation de l'autorité***

L'exercice de l'autorité commence avec l'intention du détenteur de l'autorité statutaire d'exercer une influence sur l'autre. La reconnaissance se trouve au cœur du processus de légitimation de la relation d'autorité (Bourricaud, 1969, p. 126 ; Best, 1991, p. 18 ; Perdriolle, 2000, p. 17). Kojève (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942) et Gadamer (1976. 1<sup>ère</sup> édition 1960), deux philosophes du XX<sup>ème</sup> siècle, se sont particulièrement intéressés à cette question.

Pour Kojève (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942), l'autorité est un acte dont la spécificité est « qu'il ne rencontre pas d'opposition de la part de celui ou de ceux sur qui il est dirigé ». Cette caractéristique implique chez ces derniers « le renoncement conscient et volontaire à la réalisation de cette possibilité » d'opposition (p. 57). L'auteur définit encore l'autorité comme « la *possibilité* qu'a un agent d'*agir* sur les autres (ou sur un autre) sans que ces autres *réagissent* sur lui, tout en étant *capables* de le faire » (p. 58). Parler d'autorité reconnue relève donc du pléonasme et la question du caractère légal/légitime de l'autorité ne se pose pas : « celui qui « reconnaît » une autorité (et il n'y a pas d'autorité non « reconnue ») reconnaît par cela même sa « légitimité ». Nier la légitimité de l'autorité, c'est ne pas la reconnaître, c'est-à-dire – par cela même – la détruire » (p. 62). Kojève assimile l'autorité à la non réaction chez ceux sur lesquels elle s'exerce du fait d'un renoncement « conscient et volontaire », mais n'interroge pas la validité du consentement. La genèse de l'autorité étant pour lui davantage spontanée que conditionnée (p. 96), il élude la question de sa transmission et les risques de conditionnement qu'elle contient<sup>134</sup>. Il reconnaît pourtant que l'exercice de l'autorité humaine est périssable et contient « nécessairement un élément de *risque* » (p. 65).

---

<sup>134</sup> Revault d'Allonnes (2005) considère au contraire que Kojève, « en distinguant le problème de la genèse et celui de la transmission, (...) inscrit clairement l'autorité dans une problématique temporelle » (p. 213).

Gadamer (1976. 1<sup>ère</sup> édition 1960) fonde lui aussi l'autorité non sur une obéissance assimilée dans son sens traditionnel à une soumission, mais sur un acte d'acceptation et de reconnaissance. Il ajoute néanmoins un élément déterminant l'acte par lequel l'autorité s'acquiert, celui de la raison : « 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. (L'autorité) (...) repose sur un acte de la raison même qui, consciente de ses limites, accorde à d'autres une plus grande perspicacité. Ainsi comprise dans son vrai sens, l'autorité n'a rien à voir avec l'obéissance aveugle à un ordre donné. Non, l'autorité n'a aucune relation avec l'obéissance : elle repose sur la reconnaissance » (p. 118). La mobilisation de la raison dans l'acte de reconnaissance, ouvre ainsi à l'exercice de la démocratie dans la relation d'autorité, en particulier à l'usage de la persuasion par argument, sur lequel nous allons revenir.

Ainsi donc, le terme de reconnaissance mais également d'autres substantifs proches, tels l'acceptation (Delsol, 1994, p. 7 ; Maccio, 1991, p. 43 ; Joffrin & Tesson, 2000, p. 12, 13) ou encore le consentement montrent le rôle essentiel de l'autre dans le processus de légitimation de l'autorité. Là réside la singularité de la relation d'autorité par rapport au pouvoir, dans ce « surpouvoir » (Renaut, 2004, p. 44), ce supplément de consentement que seuls ceux sur lesquels elle s'exerce peuvent délivrer (de Munck, 2003, p. 125). Baziou (2005) pointe la stabilité du consentement consubstantiel à l'autorité, qui en fait la force ; une force « capable de lier les hommes entre eux », « médiatrice d'un vivre-ensemble » (p. 52). Nous reprenons sa très belle définition de l'autorité, « force liant les hommes entre eux à partir d'une relation de dépendance acceptée, et responsable, et à qui il est reconnu le pouvoir d'orienter, d'influencer ou de décider dans l'intérêt de tous ceux qu'elle relie » (p. 69).

### ***V – 3.3.2. La légitimation de l'autorité passe par l'identification de compétences, de savoirs dans l'action***

Ayant déjà déduit de notre détour par l'étymologie l'existence de liens entre l'autorité et l'action<sup>135</sup>, nous indiquons que la légitimation de l'autorité passe par l'identification, par ceux sur lesquels l'autorité s'exerce, de compétences, de savoirs que le détenteur d'une

---

<sup>135</sup> Chapitre IV – 3.3.1.



position statutaire met à l'épreuve (à la preuve) en situation. Collerette (1991) confirme en partie cet énoncé avec ce qu'il appelle les critères informels : « il semble donc exister un ensemble de règles tacites concernant la relation d'autorité, intériorisés par les subordonnés et par rapport auxquelles ces derniers évaluent les comportements de leurs supérieurs pour déterminer si ceux-ci posent ou non des gestes acceptables, donc légitimes » (p. 137).

Dans l'éducation, peu de travaux appuient l'idée d'une légitimation de l'autorité par le « faire ». Verhoeven (1997) relève que la façon d'incarner les rôles n'est plus donnée à l'avance mais passe par « la mobilisation de ressources personnelles multiples » (p. 264, 265). Plus précis, Béranger et Pain (1998) établissent le lien entre le repérage de compétences dans l'action et la capacité reconnue à représenter l'autorité statutaire : « en fait, l'autorité est un phénomène social, psychologique, où celui ou celle qui fait autorité est investi(e) à la fois d'une compétence identifiable sur le terrain, mais en même temps d'une capacité à représenter des idées, les institutions, qui probablement le (la) désignent au respect et à l'affection publics » (p. 135). La nouveauté de notre recherche réside donc dans cette hypothèse que l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle », mais qu'elle résulte d'une construction de savoirs dans l'action. Rappelons que pour nous, le « faire autorité » passe par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances dans deux directions : les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques<sup>136</sup> qui ne sont pas des objets de cette thèse ; les savoirs en terme de communication<sup>137</sup>. Relevons néanmoins la contribution de Tozzi (2006). Pour lui, « le processus de socialisation démocratique des individus et des groupes pourrait permettre de reconfigurer aujourd'hui l'autorité éducative » par « un *rapport non dogmatique au savoir* (...) instituant une communauté de recherche (...), valorisant une culture de la question et du problème (...) (en s'appuyant sur des) *pratiques socioconstructivistes* » ; et par « un *rapport plus coopératif à la loi*, où sont posés à la fois l'interdit de violence et la coélaboration de règles pour vivre ensemble, assurant et associant dans un « espace public scolaire » le droit à la parole des élèves, la pluralité des opinions, la négociation, la décision démocratique et la sanction formative d'un maître juste » (p. 184). Tozzi cite enfin la pédagogie institutionnelle, nous conduisant à envisager que l'autorité éducative soit reconnue, donc légitimée, par l'exercice de compétences démocratiques.

---

<sup>136</sup> Nous entendons la pédagogie dans son sens extensif comme ensemble cohérent de méthodes d'éducation, de modalités didactiques d'enseignement et d'apprentissage des contenus de savoirs.

<sup>137</sup> Nous y reviendrons au chapitre VII.

### V – 3.3.3. *Les modalités de la légitimité démocratique*

Une légitimité qui se construit avec les savoirs de tous les acteurs. Les travaux des sociologues de la régulation sociale<sup>138</sup> renouvellent la question de la légitimité de l'autorité lorsqu'ils affirment qu'elle se construit désormais avec les savoirs visibles et invisibles de tous les acteurs sociaux. Ainsi pour Reynaud (1997), la légitimité « doit sans cesse passer l'épreuve de son adéquation avec le savoir produit au sein de l'espace de régulation autonome » (p. 41). Cette tendance domine les réflexions contemporaines sur les organisations puisque pour Collerette (1991) aussi, « les subordonnés sont de plus en plus actifs dans la définition du consensus social concernant la légitimité de l'exercice de l'autorité à laquelle ils sont soumis. (...) Les pratiques administratives et la détermination des règles de conduite vont de plus en plus être élaborées et adoptées conjointement. (...) L'étendue de l'autorité deviendra le fruit d'une négociation continue entre les représentants légitimes des parties » (p. 144, 148). Il y a plus trente ans, Ardoino (1969) indiquait déjà que la participation des personnes sur lesquelles l'autorité s'exerçait devenait la condition première de son efficacité, dans une dynamique de négociation dont il décrivait les étapes : « une autre définition du commandement moderne, c'est qu'il doit être négocié et faire appel à la notion de « participation ». En ce sens, il est bien l'exercice rationnel de la relation d'autorité dans le cadre de la définition institutionnelle d'un certain pouvoir. La notion de négociation en effet, implique : 1 – la reconnaissance et l'acceptation de l'opposition ou de la contradiction (et par conséquent de la contestation) ; 2 – leur légitimité et leur inéluctabilité profondes ; 3 – la dignité fondamentale liée à l'altérité ; 4 – le désir de dépasser ou de médier ces oppositions ou ces contradictions ; 5 – l'acceptation de la « co-réalité » et de la coexistence, d'où la négociation et le compromis » (p. 363).

Dans le droit-fil des propos précédents, Dubet (2000) parle de légitimité négociée dans le champ de l'éducation : « le problème essentiel est de passer d'une légitimité « objective », allant de soi, à une légitimité démocratique, à une légitimité négociée, produite par les acteurs » (p. 147). Il en est de même dans la relation parentale : « comment réincarner l'autorité : il y faut aujourd'hui de l'assentiment, de la réciprocité, une légitimité négociée... » (L'école des parents, 2000, p. 28). L'autorité éducative établit sa légitimité à la condition que l'adulte n'occupe pas toute la place, qu'il accepte la remise en cause de sa position toute-

---

<sup>138</sup> Chapitre I – 5.3.2.

puissante et donne à chaque élève les moyens d'exercer une part de pouvoir selon ses capacités (Robbes, 2006a). L'éducateur met ainsi en place des stratégies de partage et de contrôle du pouvoir (Guillotte, 1999, p. 26). La réciprocité devient un facteur indispensable de la reconnaissance de l'autorité légitime (Draï, 2000, p. 74 ; Guillou, 1999, p. 10 ; Moreau de Bellaing, 2002, p. 50, 54).

Une légitimité qui s'appuie sur la mise en question, le conflit, le compromis. La prise en compte de l'autre introduit immanquablement la possibilité pour l'autorité instituée d'être interrogée (Draï, 2000, p. 79). C'est même une condition de sa légitimation en démocratie : « dans un état de droit, dans une démocratie, la notion d'autorité implique la reconnaissance d'un droit à sa contestation. Dit autrement, sans exercice de la contestation de l'autorité, cette dernière est-elle encore légitime ? » (AFAE, 2001, p. 125). Baziou (2005) précise en ce sens qu'en démocratie, « une parole autre est toujours possible » (p. 155) et il ajoute : « le problème d'une démocratie est alors de composer sa cohésion ou son unité avec cette pluralité » (p. 155) ; « il s'agit de penser une liaison qui refuse l'exclusion, en en même temps une déliaison qui autorise le lien, c'est-à-dire une unité qui demeure différenciée » (p. 165). Le conflit est alors consubstantiel à la relation d'autorité (Bourricaud, 1969, p. 413 ; Chappuis & Paulhac, 1985, p. 11 ; Maccio, 1991, p. 135). La position du détenteur de l'autorité instituée sera légitimée s'il parvient à faire en sorte que les termes du conflit soient posés, s'il permet que des propositions soient faites pour le traiter et que des compromis soient trouvés pour le dépasser. C'est à ces conditions que le conflit peut être qualifié de « principe créateur » (Mendel, 1971, p. 129), caractère de l'autorité éducative au sens où nous l'entendons, en ce qu'il augmente l'autorité aux bénéfices de son détenteur et du collectif.

Sur la scène scolaire, devant la pluralité des logiques et des normes qui s'affrontent, Verhøeven (1997) constate le caractère indispensable de la construction de compromis « locaux, à partir de situations et d'acteurs » (p. 263)<sup>139</sup>. Elle observe une transformation du rapport à la norme : le besoin de son questionnement incessant et de sa justification (au risque de son rejet) sert la recherche d'une correspondance signifiante entre les pratiques et leurs finalités : « ce mouvement de déformalisation a un impact, au sein de l'organisation scolaire, sur le rapport à la norme, sur le type de légitimité, sur les modes d'interaction scolaire et sur les modes de contrôle social. A chacun de ces niveaux, on constate à la fois un discrédit des

---

<sup>139</sup> L'auteur étudie l'apparition des procédures de médiation au sein d'établissements secondaires.

procédures classiques (formelles et substantielles) et l'émergence d'une logique de justification ou de mise en question permanente du rapport entre finalités et pratiques sociales concrètes » (p. 264). Il s'agit bien d'une demande de légitimation de l'autorité instituée adressée par ceux sur lesquels elle s'exerce : « les élèves ont besoin de comprendre le rapport entre une norme et le principe ou la finalité qu'elle est censée incarner, et exigent parfois de pouvoir proposer leur propre interprétation des principes » (p. 264).

« De l'argument d'autorité au pouvoir de l'argument » (Renaut, 2004, p. 83), « à l'autorité argumentée » (Fize, 2004, p. 238) ou l'exercice de la raison. Nous avons vu avec Gadamer (1976. 1<sup>ère</sup> édition 1960) que l'exercice de la raison participait de l'acte de reconnaissance de l'autorité. La logique ultime d'une telle position contrevient à celles défendues par Kojève (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942) et Arendt (1972a), le premier considérant que la possibilité de discussion ou le compromis éliminent l'acte d'autorité (p. 59), la seconde excluant la persuasion du champ de l'autorité au prétexte qu'elle « présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation » (p. 123).

S'il est vrai que dans l'absolu, l'acte d'autorité se reconnaît au fait qu'il n'est pas contesté au moment où il s'accomplit, nous ne suivons pas Kojève et Arendt pour ce qui concerne l'autorité éducative. Exclure toute discussion, toute persuasion par argumentation et tout compromis, c'est renoncer à en appeler à la raison des acteurs de la relation d'autorité. C'est considérer l'autorité exclusivement du point de vue de l'asymétrie, sans prendre aussi en compte que la dimension symétrique qu'elle contient la légitime et la pérennise<sup>140</sup>. Dans la visée éducative qui est la nôtre, rien n'interdit de recourir momentanément à ce que Leclerc (1996) nomme « l'autorité énonciative » (p. 7-8), c'est-à-dire à la persuasion par arguments pour faire reconnaître l'influence exercée, même si c'est l'objectif d'une influence consentie qui demeure l'ultime but à atteindre. C'est bien en ce sens que Cornu (2005) justifie la « raison d'être » de la parole qui cherche à persuader, comme modalité d'acceptation de l'autorité : « si l'autorité n'a lieu que *reconnue* (ce qui est un point décisif), et si l'on imagine qu'elle le soit autrement que dans l'intimidation, c'est dans des mots adressés qu'elle indique sa *raison* d'être. Bien que non discutée (au sens premier de persuasion), l'autorité peut devoir être présentée pour être acceptée, ce qui ferait intervenir, en un autre sens, la persuasion » (p. 407). Nous avons identifié les risques, et par là même les limites, d'un recours à la discussion

---

<sup>140</sup> Chapitre V – 1.

et à la persuasion : basculement dans l'échange sans fin aboutissant à la vacance d'autorité (autorité évacuée) ; usage de la contrainte physique ou psychique où l'autorité se mue en pouvoir (autorité autoritariste). Il n'en demeure pas moins que la discussion s'avère souvent indispensable en situation pédagogique, avant voire en même temps que l'autorité s'exerce. Loin de la dissoudre, des échanges régulés où la parole est donnée aux élèves dans une perspective d'éducation démocratique, de même que des contraintes posées par l'enseignant – paroles d'autorité référées aux lois anthropologiques – contribuent à son renforcement et participent du processus de légitimation<sup>141</sup>.

Nous considérons donc que la raison, que l'argument énoncé sont des moyens possibles au service de la légitimation de l'autorité éducative. Après Gadamer, Baziou (2005) réhabilite le rôle de la raison dans sa compatibilité avec l'autorité, contre le discrédit jeté sur l'autorité à l'époque des Lumières<sup>142</sup> : « en n'y voyant que l'obéissance aveugle, on a déformé le concept d'autorité, en faisant d'elle le contraire de la raison et de la liberté » et il ajoute : « l'autorité n'implique pas nécessairement le renoncement à la raison. Elle peut au contraire la servir » (p. 62)<sup>143</sup>. Quant à Renaut (2004), malgré une confusion entre l'autorité (encore et toujours considérée dans sa conception exclusivement autoritariste) et le pouvoir qui serait capacité d'action valorisée, il relève la valeur de l'argumentation comme moyen de légitimation de l'autorité (p. 210, 211). Pour Fize (2004) enfin, « l'autorité argumentée » a la valeur d'une « éthique de la discussion » en ce qu'elle « prend en considération l'autre, dont elle cherche la promotion » (p. 238).

#### *V – 3.3.4. Une éthique de l'autorité éducative<sup>144</sup>*

Depuis que nous avons commencé à décrire la troisième caractéristique de l'autorité, nous n'avons cessé d'insister sur le fait que l'autorité se légitimait en passant par l'autre, en se référant à une extériorité. Si la légitimité désigne « la conformité à une exigence que l'on

---

<sup>141</sup> Le discours que Cifali (2006) tient sur l'argumentation résonne avec cette nécessité que la position d'autorité soit tenue : « elle ne saurait être négligée, elle intervient pour nous permettre de tenir une position et de la défendre, pour affirmer et justifier en évitant de dévaloriser notre place » (p. 139).

<sup>142</sup> Chapitre I – 3.

<sup>143</sup> Selon Baziou et Revault d'Allonnes, il semble qu'à travers ses réflexions sur le totalitarisme, Arendt (1989) ait situé l'autorité soit réduite à une coercition (dans sa version autoritariste), soit considéré qu'elle pouvait user de la persuasion par arguments rationnels visant à rechercher un acte de reconnaissance de la valeur de l'obéissance.

<sup>144</sup> Par certains aspects, notre propos s'apparente à ce que Guillot (2006) nomme « autorité de bienveillance » (p. 163-182).

considère comme supérieure à toute règle en vigueur », qu'elle est « de l'ordre du fondement, de l'ordre de la certitude » (Busnel & al., 1995, p. 157), alors les lois anthropologiques fondatrices de toute vie sociale constituent ces références éthiques extérieures. Empruntant à Lefort l'expression de « loi originaire », Revault d'Allonnes (2006) déclare ainsi que les fondements de l'autorité sont à chercher dans le symbolique (p. 111).

L'enseignant s'interdit de recourir à la violence. Nous avons suffisamment évoqué l'autorité traditionnelle dans l'éducation<sup>145</sup> pour affirmer que toutes les façons d'exercer l'autorité n'ont pas la même valeur éducative. Selon nous, la fonction première d'une éthique de l'autorité éducative se fixe pour but de contenir le risque autoritariste toujours possible. Il s'agit bien comme le dit Fortin (1995), que l'enseignant s'interdise de recourir à la violence pour que l'élève fasse sienne cette valeur : « l'école peut-elle, souhaite-t-elle être un lieu de socialisation capable de faire vivre des rapports humains fondés sur des valeurs autres que la force ? » (p. 38). Cornu (2005) se pose une question semblable : « sommes-nous véritablement capables en éducation de montrer et de *penser une autorité hors pouvoir, du moins hors le recours au pouvoir de menacer ?* (...) L'acceptation d'une loi pour l'humain se fait-elle seulement par le ressort de la peur ? » (p. 406). La définition proposée par Béranger et Pain (1998) énonce l'interdit de violence : « l'autorité en classe est le pouvoir d'obtenir un certain comportement de la part d'un élève, d'élèves, ou d'un groupe-classe, sans recours à des contraintes physiques ou morales discriminatoires (liées aux propriétés physiques, familiales, sociales, ethniques, politiques, religieuses...), ou à l'humiliation » (p. 159)<sup>146</sup>.

Du point de vue des élèves, cette fonction éthique première est d'abord identifiée par le terme générique de respect du professeur envers eux. C'est ce respect qui à leurs yeux légitime son influence. Des résultats de recherches présentant les constituants d'une autorité éducative telle que les élèves la reconnaissent chez leurs professeurs permettent d'être plus précis. A propos des formes d'autorité enseignantes propices à l'efficacité pédagogique, Meuret (2004) conclut d'une étude réalisée entre 1990 et 1994 auprès de collégiens français, que « les enseignants efficaces obtiennent que les élèves écoutent et travaillent au nom de leur

---

<sup>145</sup> Chapitre II – 2.1.3. et 2.2.

<sup>146</sup> De telles affirmations ont les deux conséquences suivantes sur notre recherche : l'examen des aspects cliniques nous amènera à accorder une attention particulière aux représentations que les enseignants ont de l'autorité ; dans les situations évoquées lors des entretiens d'explicitation, l'un des critères d'un « faire autorité » éducatif résidera dans le respect de l'interdit d'exercer des violences psychiques ou physiques à l'égard des élèves.

compétence et au nom de leur souci de les faire réussir tous ensemble, de les accompagner dans leurs apprentissages. Ils les traitent comme des personnes » (p. 19)<sup>147</sup>. Darrault-Harris (2003) reprend pour sa part les éléments de définition du « bon professeur » (celui qui fait autorité) qui apparaissent dans une enquête menée par Debarbieux auprès de lycéens : ce professeur est quelqu'un qui les respecte, dont l'humeur est stable, dont les critères d'évaluation sont clairs et permanents, qui est compétent et passionné par sa discipline. Darrault-Harris conclut sur l'importance du respect comme élément de symétrisation de la relation : « le respect manifesté par l'enseignant entraîne sa qualification de « bon prof » » (p. 55). Etant de plus inscrit dans ses obligations légales, l'auteur souligne que « le respect caractérise bien l'attitude morale (...) à laquelle doit, sans faille, s'astreindre l'enseignant » (p. 55). De même que Meuret soulignait que les enseignants efficaces « sont tout sauf « autoritaires » » (p. 19), Darrault-Harris affirme que « la relation d'autorité pédagogique (...) est bien, aux yeux des élèves-lycéens, le résultat d'une évaluation initiale et continue de l'attitude de l'enseignant à l'égard des individus-élèves et aussi du groupe » (p. 56).

L'enseignant considère et respecte l'élève comme être humain et comme être éduicable. La seconde fonction éthique de l'autorité éducative reconnaît en l'élève un sujet digne de considération (Coudray, 1989), une personne humaine respectable en qui l'adulte manifeste une confiance de prime abord (Médioni, 2004, p. 11). Baziou (2005) explique ainsi que la confiance est une reconnaissance, incluse dans l'acte de transmission : « n'est-ce pas ce geste initial de reconnaissance première et confiante qui est aussi contenu dans l'acte de transmettre ? L'acte de transmettre ne concerne donc pas seulement le savoir et, par celui-ci, l'intégration d'un sujet dans une société, mais la foi dans la capacité de quelqu'un à être sujet » (p. 179). Là encore, cette posture éthique relève d'actes que pose l'adulte (AFAE, 2001, p. 114). A partir des positions de Rousseau, Montessori et Dolto quant à la manière de considérer l'enfant, ou encore de l'importance des « rites de présentation » comme marques de respect des personnes chez Goffman, Fumat (2006a) nous invite à interroger l'actualité de la considération due aux enfants : « si l'enfant était véritablement considéré comme une personne, l'adulte devrait lui témoigner tout autant qu'aux personnes, les marques de déférence liées à la considération qu'on lui porte. L'enfant reste celui dont on s'approche sans

---

<sup>147</sup> En mars 2004, un sondage réalisé par le magazine *Okapi*, 755 avait indiqué des résultats allant dans ce sens : 97% de collégiens affirmaient que les professeurs veulent faire réussir leurs élèves et à 90% qu'ils savent les intéresser. Pour 83% d'entre eux, l'autorité est une qualité pour un professeur. Ils étaient enfin 43% à reprocher aux professeurs de ne pas les écouter et 38% à assurer que certains professeurs ne les respectaient pas.

précautions<sup>148</sup>, dont on néglige le consentement, celui dont on parle alors même qu'il est présent... Dans nos représentations actuelles nous ne donnons pas au mot « respect » toute la réciprocité qu'il devrait avoir lorsque nous pensons aux enfants » (p. 68). L'auteur poursuit : « s'ils ont lieu dans une société démocratique, tous les débats sur l' « autorité » doivent au moins reconnaître ce socle commun. L'enfant est une personne et non une chose. Il ne peut être utilisé, instrumentalisé (donc échangé, asservi comme un esclave domestique ou pris comme objet de jouissance privée). (p. 70). Seule cette éthique en actes permet que l'autorité enseignante soit légitimée en retour, comme l'affirme très simplement Fortin (1995) : « l'élève respecté dans son histoire personnelle, respecte celui qui incarne l'autorité à condition que celle-ci ne soit pas arbitraire » (p. 36).

Quant à l'autorité statutaire de l'enseignant transmetteur de savoirs, ce qui légitime au final cette autorité, c'est « sa capacité à faire travailler ses élèves pour qu'ils apprennent » (Médioni, 2004, p. 11), son « engagement (...) dans le projet de faire apprendre quelque chose à ses élèves, la détermination et la persévérance à le faire et le sentiment de légitimité (qu'il) a à conduire cette entreprise » (B. Rey, 1998, p. 23). De même selon Cornu (2005) : « ce qui fait *reconnaître* l'autorité d'un professeur, ce qui le *légitime* et le rend *crédible* dans ce qu'il exige de l'autre, ce n'est pas seulement qu'il en « sache » « plus », *c'est qu'il se porte garant de ce que l'élève apprend aussi quelque chose* » (p. 411). Ainsi, l'exigence première du respect de l'élève passe par ce postulat d'éducabilité des sujets. Certains jeunes professeurs auteurs des mémoires présentés par Davisse et Rochex (1995) en sont conscients (p. 188).

L'enseignant établit son autorité en prenant en compte les intérêts des sujets rapportés à l'intérêt général. Rejoignant sa double dimension psychologique et sociale, la troisième fonction éthique de l'autorité éducative l'établit dans une double articulation entre aspirations individuelles et intérêt général. Chappuis et Paulhac (1987) disent en ce sens que « l'autorité, influence positive, acquiert sa légitimité dans la pratique de la solidarité (...) ; (elle) concerne le développement de la personne d'autrui ; mais aussi le mode de fonctionnement des cellules sociales. Elle régule les rapports qui s'établissent entre les exigences de « l'ego » et celles de

---

<sup>148</sup> Outre la domination traditionnelle de l'adulte par un rapport de pouvoir abusif sur l'enfant (autorité autoritariste), Fumat (2006a) relève « la domination spontanée » (p. 65) tout autant abusive, qui néglige les rituels élémentaires de civilité dus aux adultes : familiarité, tutoiement, témoignages d'affection sans le consentement de l'enfant, franchissement brutal de son intimité, considération de son corps comme d'une propriété (p. 65-69).



l'environnement social et culturel » (p. 15, 16). L'autorité se légitime aussi par le bien qu'elle fait à autrui (Delsol, 1994, p. 71 ; Secrétan (in Bochenski), 1979, p. 12, 13).

Dans une démocratie, l'exercice de l'autorité légitime au service de l'intérêt général est régi par le Droit (Durand-Prinborgne, 2001, p. 10, 11), qui définit les droits et les devoirs de chacun envers les autres et le collectif. Wunenburger (1993) examine ainsi « les obligations mutuelles de l'adulte et de l'enfant, du maître et de l'élève », englobées dans « l'obligation éthique de l'éducation », en insistant sur les devoirs : « il n'y a pas d'éducation sans devoirs envers soi-même ni sans devoirs envers autrui, adulte ou enfant. Autrement dit, contrairement à une approche, souvent encore prédominante, l'éducation (est) (...) d'abord un engagement réciproque autour de devoirs, par rapport auxquels chacun est appelé à une responsabilité » (p. 63, 64). Le premier devoir de l'éducateur est « d'élever l'enfant à l'humanité » (p. 65). Le devoir de l'élève est d'accepter l'influence enseignante, à condition qu'elle soit bienveillante et « pren(ne) soin de la destination humaine » (p. 66). Néanmoins, le devoir d'élever, de rendre l'élève autonome et auteur de lui-même reste premier (p. 66).

L'autorité éducative travaille à sa propre disparition. La pratique de l'autorité éducative s'éclaire enfin de l'examen de ses finalités : sa quatrième fonction éthique trouve sa signification ultime dans le dépassement de la dialectique soumission, contrainte/autonomie, liberté<sup>149</sup>. Influence consubstantielle de l'acte d'éducation<sup>150</sup>, l'autorité est un moyen et non une fin. Elle apparaît à certains moments de l'action éducative, pour disparaître à d'autres. Cette visée éthique est largement partagée. Pour Pena-Ruiz (1987), « la nature de la fin visée par l'autorité en détermine de part en part le caractère et le statut. (...) Toute volonté de perpétuation de l'autorité au-delà de la période dans laquelle elle peut avoir une raison d'être s'apparente à une volonté de domination, à une tyrannie. Si le processus éducatif a pour but de former l'homme libre, l'autorité ne doit y jouer qu'un rôle transitoire, en accord avec la fin visée » (p. 7, 13). Selon Reboul (1989), « qui a besoin d'être éduqué a besoin d'une autorité. Mais la fin de l'éducation est d'apprendre à s'en passer » (p. 77). Pour Hannoun (1975) encore, « en matière d'éducation, il semble bien que l'autorité doive être posée, initialement, comme nécessaire, étant bien entendu que, comme tout acte éducatif, cette nécessité n'a de sens qu'en tant qu'elle vise la négation de l'autorité elle-même » (p. 56, 208). B. Rey (2004b)

---

<sup>149</sup> Chapitre V – 2.2.

<sup>150</sup> Chapitre V – 2.2.3.

affirme aussi que l'autorité « vise finalement sa propre suppression : elle est tendue entièrement vers le moment où elle s'abolira parce que l'élève aura atteint le savoir du maître » (p. 116). Enfin, Prairat (2005) fait de cette « influence temporaire (...) circonscrite dans le temps » une caractéristique de l'autorité éducative (p. 3).

*V – 3.3.5. La dialectique « nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité »*

Relation provisoire, la légitimité de l'autorité passe paradoxalement par la capacité de son détenteur « à la remise en question, à la négociation » (Attuel, 1986, p. 10). Mais loin de l'affaiblir, cette capacité à reconnaître ses limites est l'une des composantes de sa légitimation. Ainsi pour Rémond (2001), « l'autorité est d'autant plus respectée qu'elle ne se présente pas comme infaillible ou omniprésente. Si on sait marquer, reconnaître ses limites, si l'on montre où s'arrête sa compétence, on obtient plus volontiers la reconnaissance que la contestation » (p. 12). Draï (2000) affirme même que surmontée, la mise en question de l'autorité l'augmente : « l'autorité ne se construit que de la mise en question acceptée et surmontée de toute assertion. Elle résulte directement de l'exposition personnelle à l'interrogation d'autrui, non pas dans l'intention de l'endurer mais avec le souci de lui donner réponse, de sorte que la relation ainsi engagée s'augmente finalement de ce qui paraissait devoir la diminuer » (p. 90, 91). Apparaissant renforcée, la relation d'autorité demeure pourtant consubstantiellement à un certain niveau d'instabilité, du fait qu'elle est à construire en permanence. De Gaudemar (2001) l'exprime, tout en indiquant que cette construction fragile passe par la rigueur d'un dispositif qui en garantit l'élaboration : « l'exercice de l'autorité ne se construit ou se construit sans cesse qu'à condition de ne pas croire ses formes définitivement établies, d'accepter cette apparence de construction chaotique mais à condition d'en définir de manière rigoureuse les procédures d'élaboration » (p. 143). Sennett (1981) nous invite enfin à accepter l'incertitude d'une relation d'autorité toujours à construire : « l'autorité (...) est elle-même par nature un fait d'imagination : non pas une chose, mais la recherche d'une solidité, d'une sécurité telles que la force d'autrui apparaisse comme semblable à une chose. Croire que cette recherche pourrait être menée à son terme est en effet une illusion, et une illusion dangereuse, car seuls des tyrans pourraient alors faire l'affaire. Mais croire qu'elle ne devrait pas être entreprise du tout est également dangereux, car cela revient à donner une existence absolue à tout ce qui est » (p. 283).

Dans un texte à nouveau précurseur, Ardoino (1969) revient sur cette tension dialectique de l'autorité entre mise en question, instabilité et recherche de solidité. Il démontre que l'on est passé de « l'autorité-attribut » à « l'autorité-relation » (qu'il nomme déjà « l'autorité négociée »). Celle-ci relève d'une dialectique de l'acceptation et de la contradiction permanentes. La capacité à reconnaître les conflits, à trouver des solutions acceptables permettant au collectif de progresser, devient le marqueur d'une autorité qui finit par être légitimée et reconnue, tout en pouvant être à nouveau contestée par la suite. Ce mouvement permanent de mise en question puis de relégitimation est essentiel à l'émergence d'une autorité éducative (donc créatrice) et une condition de sa perpétuation (p. 362). Reynaud (1997) reprend à sa façon ce processus de solidification de l'autorité légitime : « la légitimité est liée à une action, à l'initiative que prend un acteur et à la réponse que lui font ceux à qui il s'adresse. Elle n'est pas un caractère stable d'une norme ou d'une autorité. Elle s'acquiert et se perd. Elle cherche à se stabiliser dans des structures et des institutions, mais ne peut jamais y être complètement enfermée » (p. 303). C'est là dans une seconde dialectique constitutive du processus de légitimation de l'autorité<sup>151</sup> : l'autorité oscille entre la nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente et une recherche de solidité, de sécurité.

#### ***V – 3.3.6. Au final, c'est la durée qui légitime l'autorité éducative***

Cette nouvelle dialectique établit que la construction d'une autorité suffisamment solide et sécurisante s'inscrit dans la durée. C'est à partir d'une lecture minutieuse de la tradition romaine que Revault d'Allonnes (2006) développe cette thèse<sup>152</sup>, alimentant notre concept d'autorité éducative : « *le temps est la matrice de l'autorité comme l'espace est la matrice du pouvoir*. C'est le caractère temporel de l'autorité – plus précisément la *générativité* – qui en fait une dimension incontournable du lien social : elle assure la continuité des générations, la transmission, la filiation, tout en rendant compte des crises, des discontinuités, des ruptures qui en déchirent le tissu, la trame » (p. 13). Ainsi, la notion romaine d'*auctoritas* marque le rapport décisif à une durée (p. 28) qui, parce qu'elle pense l'antériorité avec la postérité (« il ne s'agit pas seulement de perpétuer ce qui a toujours été mais d'enraciner le changement dans le *continuum* temporel » (p. 29) ) – permet « l'effet créateur » (p. 30).

---

<sup>151</sup> Au même titre que la dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté ».

<sup>152</sup> Voir également Revault d'Allonnes, 2004.

L'idée de durée légitime l'autorité (« la durée donne force au consentement. Elle l'augmente. On peut même dire qu'elle lui est consubstantielle » (p. 29) ) et sa traduction politique passe par la permanence des institutions (p. 31) : « c'est l'augmentation temporelle qui produit la légitimité. *Le temps fait autorité*. Et l'autre nom de cette autorité, c'est l'institution » (p. 33). Cette structure temporelle « révèle la nature *paradoxe* de l'autorité : « celui qui la détient la tient d'une instance qui l'excède parce qu'elle le « précède » : de cet « excès » s'autorise la successivité ou plus exactement la générativité. Autrement dit, la force *liante* de l'autorité ne tient pas seulement à la confirmation de l'institué mais à sa force instituante » (p. 73). Cette position amène l'auteur à considérer que « la crise de l'autorité – rupture du « fil de la tradition » – est d'abord une crise de la temporalité » (p. 73).

L'autorité s'inscrit alors dans un rapport à la « durée publique », où elle saisit le vif du passé pour inventer un futur qui n'est jamais écrit à l'avance (p. 152). Ainsi et comme nous l'avons déjà énoncé<sup>153</sup>, le sens premier et la légitimation de l'autorité est bien à chercher dans les processus conjoints d'autorisation et d'institution qui permettent des créations inédites : « si (...) l'autorité a encore un sens, c'est parce que ceux qui l'exercent autorisent ceux qui viendront après eux à entreprendre à leur tour quelque chose de neuf, c'est-à-dire d'imprévu » (p. 151). Le concept d'institution devient cette autorité qui relie les générations sans qu'elles se reproduisent à l'identique : « le problème fondamental est donc de lier l'autorité et l'initiative et de mettre en évidence que la faculté des commencements ne va pas sans l'autorité de l'institution. C'est en fin de compte la force liante, l'énergie perdurante de l'*institution* qui se maintient à travers la générativité de l'ordre temporel » (p. 153). Le défi n'est pas mince, « dans les conditions d'une modernité auto-instituée et d'une tendance à l'égalisation qui récuse toute forme de dissymétrie » (p. 155, 156).

Revault d'Allonnes se réfère à Merleau-Ponty pour préciser le concept d'institution comme création permanente, « ouverture à un renouvellement indéfini » (p. 242). Dans l'éducation, c'est bien évidemment la pédagogie institutionnelle qui l'a transposé, en attirant l'attention de l'enseignant sur les dangers de faire fonctionner des institutions figées, vides de sens. L'institution est à entendre dans sa signification profonde non seulement comme nécessité, besoin du groupe, attention à chacun mais aussi comme capacité permanente d'institutionnalisation. Revault d'Allonnes ne dit pas autre chose : « inscrite dans une durée

---

<sup>153</sup> Chapitre IV – 3.2.3.

vivante, l'institution se laisse appréhender à travers la réactualisation permanente d'un sens. (...) L'autorité ne se fige alors ni dans la conservation du passé ni dans le dogme de l'avènement du futur » (p. 246). Rappelons encore que l'institution, en tant qu'elle se réfère à une extériorité (les lois anthropologiques), s'oppose au contrat qui en manque et nous fait toucher les limites du procédural (p. 249). Merleau-Ponty (1975) affirme ainsi que chaque « institution est un système symbolique que le sujet s'incorpore comme style de fonctionnement, comme configuration globale sans qu'il ait besoin de le concevoir » (p. 65).

Dans sa permanence, sa solidité mais aussi dans sa fragilité, son instabilité, « le temps est le modèle même de l'institution » (p. 253). Revault d'Allonnes déclare à propos de la spécificité du temps à faire autorité et selon une approche phénoménologique, que ce « « faire » (...) n'est jamais « efficience » pure, il n'est pas maîtrise absolue sur les choses, position d'une « fin » que l'on s'assigne de réaliser mais « opération selon un style ». C'est ce nouveau « genre d'être » – inhérent à une philosophie de la *praxis* ou encore à une phénoménologie de « l'homme capable » – qui ouvre la possibilité d'une lecture phénoménologique de l'autorité, guidée par l'idée que la permanence du monde commun répond à cette trans-temporalité ou à cette générativité » (p. 258). Ainsi, qu'il semble fonctionner selon les critères d'une pratique d'autorité éducative ou qu'il renvoie à quelque retour autoritariste jamais à exclure, le faire autorité ne relève d'aucune certitude (p. 251).

#### V – 3.4. Figures et figuration de l'autorité

Dans notre travail, nous avons croisé le terme de « figure d'autorité » : figures traditionnelle (patriarcale ou paternaliste, autonome, charismatique, « bon maître »), figures archétypales, mythiques, figures plus professionnalisées ou démocratiques. Bien que nous ne cherchions pas à construire des typologies de figures d'autorité, nous allons rendre compte de quelques travaux existant sur cette question en relevant les élaborations correspondant à notre concept d'autorité éducative, sans nous écarter de ce qui légitime l'autorité.

### V – 3.4.1. Figures d'autorité

La notion de « figures d'autorité » apparaît chez Kojève (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942). A partir d'une classification de l'autorité selon quatre théories<sup>154</sup>, il distingue quatre types (simples, purs ou élémentaires) d'autorité, qui s'incarnent à travers les figures suivantes : l'autorité du père (ou des parents) sur l'enfant ; l'autorité du maître sur l'esclave ; l'autorité du chef (*dux*, *Duce*, *Führer*, *leader*, etc.) sur la bande ; l'autorité du juge (p. 67-69). Conformément aux figures dominantes de son époque, Kojève rapproche l'autorité en éducation de la figure du chef (p. 75). Arrêtons-nous sur l'autorité du juge, qui se différencie des trois autres par ce qui fonde sa légitimité : c'est en effet la justice du juge, c'est-à-dire le fait qu'il rende des décisions justes, qui fait son autorité (p. 76). Celui sur lequel l'autorité s'exerce joue donc un rôle dans ce qu'il renvoie de la légitimité de l'autorité exercée. Ayant bien perçu cette différence de nature, Kojève conteste la validité de l'autorité du juge en tant que théorie de l'autorité (p. 77), entendant l'autorité dans sa proximité au pouvoir légitime et non dans un processus de légitimation. Une autorité par essence légitime comme il le prétend peut-elle aujourd'hui reposer sur autre chose que la justice ? Kojève admet que l'impartialité, l'objectivité, le désintéressement engendrent toujours l'autorité (p. 80).

Plus près de nos préoccupations éducatives, Reboul (1989), distingue six figures de l'autorité « à partir de ce qui les rend légitimes » (p. 70), se demandant « laquelle est la plus apte à éduquer, c'est-à-dire à former la liberté ? » (p. 73). Cette finalité éthique de même que les options pédagogiques de l'enseignant l'amèneront à privilégier ou à rejeter certaines figures. Ainsi, les figures du *Roi-Père*, voire du *leader* ou du *modèle* relèvent davantage d'une pédagogie traditionnelle alors que celles du *contrat*, de l'*expert* et de l'*arbitre* qui mettent en jeu une « *autorité fonctionnelle* » (p. 75) s'accordent avec les pédagogies actives. En ce sens, le pédagogue, le démocrate et le coopérateur sont des modèles que Béranger et Pain (1998) identifient comme des enseignants d'autorité (p. 154-157). Prairat (2005) ajoute que la figure de l'autorité éducative « prend (...) la forme d'une autorité de référence » au sens où elle est « la nécessaire sortie hors de soi, le détour qui nous renvoie à nous-même » (p. 4).

---

<sup>154</sup> « 1) La théorie théologique ou théocratique (...). 2) La théorie de Platon (selon laquelle) l'autorité (« juste » ou « légitime ») repose sur et émane de la « justice » ou « équité ». (...) 3) La théorie d'Aristote, qui justifie l'autorité par la sagesse, le savoir, la possibilité de *prévoir*, de transcender le présent immédiat. (...) 4) La théorie de Hegel, qui réduit le rapport de l'autorité à celui du maître et de l'esclave » (Kojève, op. cit., p. 49, 50).

### *V – 3.4.2. De l'autorisation à la figuration et à l'incarnation*

A la suite d'Ardoino, Vulbeau et Pain (2003) reprennent le concept d'autorisation<sup>155</sup> selon une approche interactionniste, situationnelle et institutionnelle, pour rendre compte des nouvelles dynamiques d'élaboration de la relation d'autorité observées chez les jeunes. Postulant « l'imbrication à la fois radicale et paradoxale de l'autorité comme état de fait et de l'autorisation comme processus constitutif d'autorité » (p. 46), ils considèrent que l'autorité se donne en même temps que l'autorisation, en ce que cette dernière est « une position sociale, plus ou moins institutionnelle, plus ou moins subjective, qui fait qu'un sujet se permette – mais aussi qu'il lui soit permis – de faire figure d'autorité, de faire autorité ou de faire l'autorité, suivant les sites ou les situations » (Pain & Vulbeau, 2000, p. 122, 123). Fragile, « l'autorité, comme état de fait, est toujours menacée par un processus d'usure fonctionnelle (...) pour la personne qui en est la représentante », mais « ce processus d'usure peut s'accompagner corrélativement d'un gain d'autorisation pour les personnes qui étaient les « cibles » de l'autorité » (Vulbeau & Pain, 2003, p. 39). Le processus d'autorisation qui permet à une personne de figurer l'autorité est décrit, en insistant sur le rôle majeur de la reconnaissance – par chaque personne, par le groupe, par l'institution d'appartenance – dans le processus de légitimation. L'autorisation est qualifiée de mutuelle : « pour devenir adulte et se responsabiliser, il faut de la décision mais aussi de l'assentiment et de la reconnaissance. L'autorisation n'est pas hiérarchique, elle est mutuelle. Elle est cette décision plus ou moins consciente, plus ou moins liée au réseau de relations et d'institutions, qui permet à une figure – dès lors figure d'autorité et d'autorisation – de faire, à des degrés divers, autorité » (p. 54).

Les notions de figuration et d'incarnation nous ramènent à l'axe des savoirs (deuxième axe de notre recherche), par-delà l'asymétrie statutaire. La figuration relève du repérage de savoirs d'action qui passent par la communication dans toutes ses dimensions corporelles : « par le terme de « figuration », nous désignons tout ce qui a trait à la mise en scène de l'autorité. Que ce soit par le langage, la pose, le maintien, le vêtement, la diction ou le maniement d'accessoires, l'autorité doit être jouée de façon crédible ; mais il existe plusieurs versions de la crédibilité. Les processus qui se jouent sont de l'ordre de la scène. On y fait plus ou moins bonne figure. On peut y perdre la face » (Pain & Vulbeau, 2000, p. 123). Le niveau de la figuration est bien celui de la personne qui légitime son autorité par les

---

<sup>155</sup> Chapitre IV – 3.2.

compétences qu'elle démontre dans l'action : « ce que l'on appelle la figure de l'autorité est intimement lié à la capacité de la personne à pouvoir incarner cette légitimité » (p. 124).

En inscrivant la figuration de l'autorité dans un rapport au temps, l'incarnation se situe sur un plan différent de celui de la figuration, comme le moment où la relation d'autorité fonctionne à la perfection puisqu'elle relève d'une visibilité instantanée : « l'incarnation de l'autorité est un moment décisif de la relation d'autorité, car elle suppose une visibilité statutaire immédiate de la personne qui a l'autorité et un effet immédiat sur la personne qui obéit » (Pain & Vulbeau, 2000, p. 124). Par ailleurs, elle condense les trois significations être, avoir et faire de l'autorité, en tant qu'elle « est la prise en charge physique de l'institution à travers la personne qui en est la figure » (Vulbeau & Pain, 2003, p. 56). L'incarnation passe par l'interaction d'autorité, où sont distingués trois temps constitutifs d'un processus de légitimation : arrangement autour des statuts, mise en œuvre de compétences dans l'action et rapports réciproques d'autorisation : « l'interaction d'autorité met en scène trois types de séquence. D'abord, un rapport de négociation ou d'arrangement entre deux personnes de statut distinct. (...) Ensuite, la personne qui détient l'autorité doit « compléter » sa légitimité originelle par une série de comportements qui montrent sa capacité d'adaptation. (...) Enfin, une circularité des rôles où l'autorité est une distribution alternée et successive entre des personnes prenant en compte leurs intérêts réciproques » (Pain & Vulbeau, 2000, p. 124).

#### *V – 3.4.3. Une typologie des autorisations*

A travers la figuration et l'incarnation, le caractère partiel de l'autorité transparaît, confortant notre approche méthodologique d'explicitation de situations contextualisées : on ne fait autorité que dans un domaine particulier, dans un lieu, un temps, avec un groupe ou des personnes qui doivent toujours être spécifiées. En ce sens, Vulbeau & Pain (2003) dressent une typologie des figures d'autorité « selon qu'elles sont référentes pour les créateurs ; figures fondatrices, ayant participé à la genèse du site ; figures fonctionnelles, si elles participent de l'organisation et des responsabilités ; figures d'usage ou d'habitude, pour désigner les leaders de « droit coutumier », au niveau du groupe et des rapports de force ; enfin, figures de compétence et de savoir-faire pour les leaders et les personnalités sociales » (p. 93).

Ils proposent également une typologie des autorisations, ayant une valeur à la fois descriptive et explicative des conceptions de l'autorité qui ont cours actuellement dans les



lieux de socialisation ou d'éducation des jeunes. « L'autorisation déficitaire » (Vulbeau & Pain, 2003, p. 202-205)<sup>156</sup> est la logique par laquelle une structure ou un dispositif cherchent à combler, à réparer les manques des jeunes, sans leur laisser une place suffisante pour qu'ils puissent figurer l'autorité. La parole est donnée aux jeunes mais le processus d'autorisation ne va pas jusqu'à « rendre institutionnel le travail de figuration » (p. 204). Les adultes conservent alors un rôle central de prescripteur. Avec « l'autorisation par défaut » (p. 205-209), les jeunes sont considérés d'emblée « comme des figures d'autorité disposant d'une compétence située dans les choix culturels » (p. 205). Leur demande est convertie en offre sociale, sans même qu'ils aient eu à la formuler. Une telle logique peut alors conduire à des fonctionnements extérieurs à l'institution et à ses lois. Enfin, « l'autorisation mutuelle » (p. 209-211) se définit comme « un processus interactif d'invention, de consolidation ou de transformation des principes d'autorité d'un espace social » (p. 209). Elle « se situe dans une prise en compte dynamique des phénomènes de cohésion de groupe », dans « un sens de construction et de coproduction ; (...) une démarche d'accompagnement et d'échange » comprenant « des dimensions pédagogiques d'apprentissage en vraie grandeur » (p. 209-210). Ainsi, « l'autorisation désigne une interaction qui prend son sens dans le collectif et l'institution », avec « pour objectif le vivre-ensemble ». Elle se manifeste en premier lieu par l'élaboration de règles communes avec (...) le temps commun (de) la « réunion » » (p. 210). Cette dernière logique correspond en tout point à notre concept d'autorité éducative.

#### **V – 4. Conclusion du chapitre V**

Si l'asymétrie (la dissymétrie) inhérente au statut assure l'indispensable distinction des places générationnelle et institutionnelle, la relation d'autorité ne sera effective qu'en s'appuyant sur la symétrie, laquelle ouvre à la légitimité. Considérer ensemble l'asymétrie et la symétrie (Darrault-Harris, 2003), la transcendance et l'horizontalité (Lévine, 2004) constitue selon nous la première caractéristique d'une autorité éducative.

La deuxième caractéristique fait de la relation d'autorité une relation d'influence. Si l'autorité n'est pas naturelle, il convient d'examiner les moyens dont l'enseignant dispose pour influencer l'élève dans le groupe, de même que ses limites au regard de l'autorité éducative. Un leadership efficace se réfère à des compétences faisant autorité en situation,

---

<sup>156</sup> Notre propos s'appuie également sur une conférence (Pain, 2003, 7 novembre).

parmi lesquelles la capacité générique à assumer des rôles et des fonctions répondant aux besoins du groupe. Le leader à l'autorité acceptée est un auteur : son autorité autorise. Il privilégie la parole et l'écoute pour gérer les relations, il met en place des dispositifs permettant de définir des objectifs collectifs et de contrôler leur réalisation, d'élaborer des solutions, de prendre des décisions où chacun peut s'engager à être auteur à son tour. Mais la psychosociologie affirme qu'il est impossible de définir un modèle unique de leader qui exercerait une autorité à l'influence reconnue. C'est dans le contexte particulier d'une situation que la personne fait autorité, par sa capacité à assumer différents rôles, à faire face à l'imprévu. Les compétences, les savoirs d'action comptent bien plus que la personnalité. L'autorité se révèle comme un produit, un attribut du groupe (Ardoino, 1969), voire comme une condition de sa survie (Mucchielli, 1976 ; Bochenski, 1979). Elle occupe une fonction régulatrice entre désir individuel et finalités collectives.

Le processus d'influence est inscrit dans l'idée d'éducation. Bien que l'influence caractérisant l'autorité éducative s'oppose à la contrainte par la force, l'acte éducatif n'en demeure pas moins intrinsèquement contraignant, de l'ordre d'une violence symbolique. Certaines formes de contraintes qui se réfèrent aux lois anthropologiques peuvent néanmoins se révéler bénéfiques à l'accomplissement des finalités de l'autorité éducative. Ainsi, une première dialectique – la dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté » – est constitutive de l'exercice de la relation d'autorité éducative. C'est en la reconnaissant et en travaillant à son dépassement que les conditions d'une influence favorable peuvent apparaître, car l'influence exercée dans la relation d'autorité éducative s'inscrit toujours dans un processus d'autonomisation qui vise sa propre disparition.

Certes, le détenteur de l'autorité exerce une influence en partie non négociable, mais la perspective d'une autorité éducative introduit l'élève comme sujet libre d'accepter ou de refuser cette influence. La question du consentement interroge alors la légitimité de l'influence exercée : comment l'enseignant peut-il être sûr que l'élève qui consent à lui obéir le fait librement ? De quels moyens dispose-t-il pour s'en assurer ? La première réponse tient certainement au fait que l'enseignant accorde les moyens utilisés pour exercer son influence avec les finalités poursuivies. L'élève va devoir intérioriser un ensemble de contraintes qu'il s'imposera progressivement à lui-même, dans la perspective dynamique d'un processus de libération, d'autonomisation, d'autorisation.

La troisième caractéristique d'une relation d'autorité est basée sur la reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité. Les qualités personnelles nous ramenant à l'autorité autoritariste, c'est vers une légitimité se construisant par l'autre que nous nous orientons, une légitimité toujours à conquérir, un « processus de légitimation ». La reconnaissance est la clé du processus de légitimation de l'autorité. Dans son sens strict, l'autorité ne peut qu'être reconnue (Kojève, 2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942). Néanmoins, la possibilité d'en appeler à la raison (Gadamer, 1976. 1<sup>ère</sup> édition 1960) ouvre à la démocratie. La reconnaissance, l'acceptation ou encore le consentement montrent le rôle essentiel de l'autre dans le processus de légitimation de l'autorité. Il s'agira de se demander par quoi passe cette reconnaissance.

Tout d'abord, la légitimation de l'autorité passe par l'identification dans l'action de compétences, de savoirs que le détenteur de l'autorité statutaire met à l'épreuve en situation. Nous retrouvons là l'un de nos deux objets de recherche. La littérature met l'accent sur les modalités de la légitimité démocratique, étayant la dimension symétrique de la relation d'autorité : cette légitimité se construit avec les savoirs de tous les acteurs ; elle s'appuie sur la mise en question, le conflit posé et dépassé grâce au compromis ; elle utilise la discussion et l'argumentation pour en appeler à la raison des acteurs, pour faire reconnaître le bien-fondé de l'influence exercée, même si l'influence consentie reste l'objectif à atteindre.

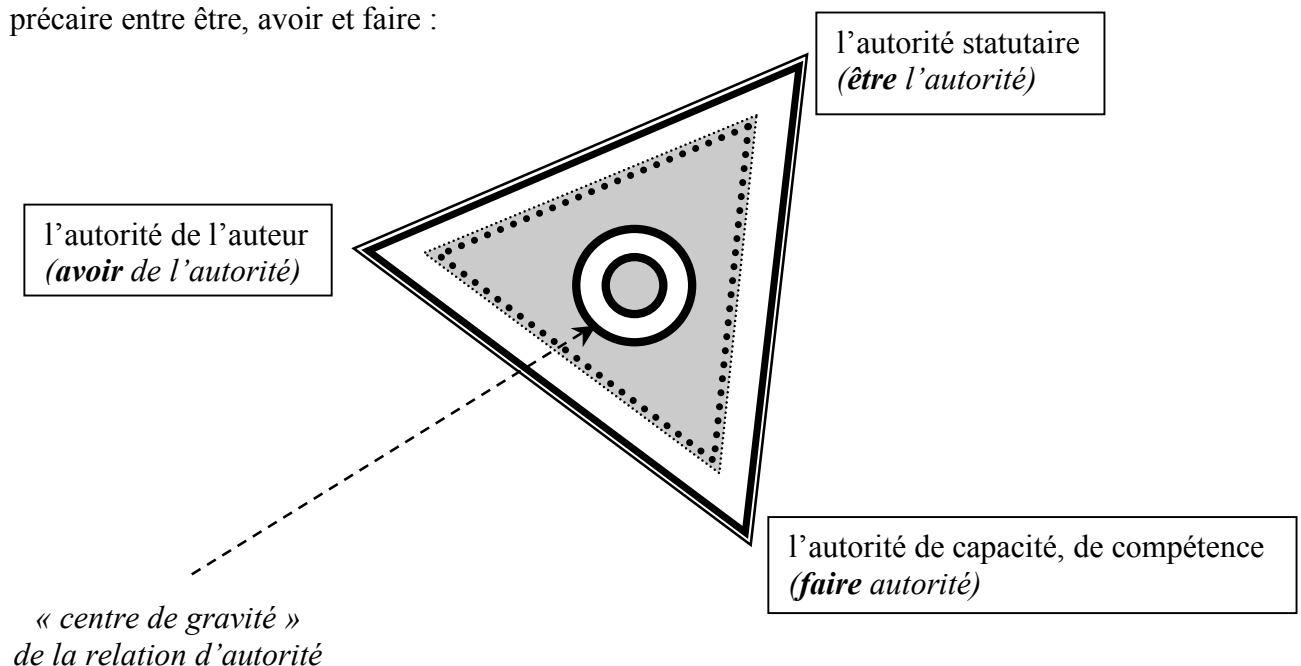
De plus, la légitimation d'une autorité éducative ne se conçoit pas sans une éthique, que nous formulons en quatre points : l'enseignant s'interdit de recourir à la violence ; il considère et respecte l'élève comme être humain et comme être éduicable ; il établit son autorité en prenant en compte les intérêts des sujets rapportés à l'intérêt général ; enfin, l'autorité éducative travaille à sa propre disparition, car sa finalité ultime réside dans le dépassement de la dialectique soumission, contrainte/autonomie, liberté.

Enfin, une seconde dialectique – la dialectique « nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité » apparaît, constitutive du processus de légitimation de l'autorité. Elle établit que la construction d'une autorité suffisamment solide et sécurisante s'inscrit dans un rapport à la durée, dans une continuité générative qui dans un même mouvement, saisit le vif d'une tradition sur laquelle elle s'appuie et fait lien avec les nécessités du renouvellement et de la création permanente. Ici, les concepts d'institution et d'autorisation ont une grande valeur praxique. Au final, c'est l'augmentation temporelle qui produit la légitimité (Revault d'Allonnes, 2006).

Parmi les figures d'autorité que nous propose la littérature, quelques-unes qui rendent visible et légitiment l'autorité éducative : les figures du juge (Kojève, 2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942), du contrat, de l'expert et de l'arbitre (Reboul, 1989), du pédagogue, du démocrate et du coopérateur (Béranger & Pain, 1998), enfin de la référence (Prairat, 2005). En outre, les notions de figuration et d'incarnation (Pain & Vulbeau, 2000 ; Vulbeau & Pain, 2003) rendent compte, à travers des savoirs dans l'action et dans des situations toujours contextualisées, des nouveaux processus par lesquels des sujets sont autorisés et s'autorisent à faire autorité.

## V – 5. Notre définition de l'autorité éducative

Notre détour par la socio-psychogenèse et l'étymologie a mis en lumière qu'il était possible de redéfinir l'autorité, selon une conception éducative qui dépasse l'alternative stérile autorité autoritariste/autorité évacuée à laquelle l'enseignant se trouvait encore très souvent confronté. L'autorité se révèle au fondement de l'humain comme un phénomène à la fois psychologique et relationnel, dans une triple signification indissociable : être l'autorité (autorité légale, statutaire – *potestas*), avoir de l'autorité (autorité de l'auteur – *auctor* – qui s'autorise et autorise l'autre – *augere*) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence). Du point de vue des modalités d'action de l'enseignant, nous proposons le schéma suivant pour indiquer que ces trois significations doivent être travaillées ensemble. Chacun perçoit bien aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'affirmer sa position statutaire (« je suis l'enseignant ») pour que les élèves reconnaissent l'influence du professeur et lui obéissent. L'autorité n'est jamais acquise une fois pour toutes. Elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire :



A partir des trois caractéristiques de la relation d'autorité et des problématiques qu'elle soulève, en particulier celle relative à sa légitimation dans l'éducation, nous proposons cette définition générique de l'autorité éducative.

L'autorité éducative est 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 recours à la contrainte physique une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.

Nous insistons sur le fait que la reconnaissance par l'autre – à partir de l'identification de compétences et de savoirs dans l'action, selon les modalités de la légitimité démocratique et une éthique fondatrice de l'humain en relation – constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative.

Nous ajoutons que deux dialectiques sont constitutives de l'exercice de la relation d'autorité éducative : la dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté », dont la reconnaissance et le dépassement peuvent permettre d'identifier les conditions d'une influence favorable ; la dialectique « nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité », qui inscrit le processus de légitimation de l'autorité dans un rapport à la durée.

## **Troisième partie : APPROCHE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE ET APPROCHE COMMUNICATIONNELLE DE L'AUTORITE EN EDUCATION**

Avant d'aborder notre recherche, il nous reste à examiner les liens entre la question de l'autorité et les travaux rapprochant psychanalyse et éducation, qui prennent aujourd'hui la dénomination de clinique d'orientation psychanalytique<sup>157</sup> (chapitre VI). Nous poursuivons un triple objectif : savoir si l'autorité en éducation a été un objet d'étude pour cette approche et si c'est le cas, faire état de ces résultats ; étayer notre hypothèse secondaire 1, qui énonce que derrière la question de l'autorité chez l'enseignant, c'est le sujet avec son histoire singulière, son vécu éducatif, ses choix et leurs motivations, ses symptômes inconscients qui transparait ; repérer dans les relations entre la psychanalyse et l'éducation des éléments qui permettraient de penser une approche clinique de l'autorité éducative, au sens où nous l'avons définie.

Par ailleurs, ayant défini l'autorité comme relation d'influence, nous postulons qu'elle passe par la transmission de messages, reçus et traités par l'autre. Le contenu de cette transmission, ses vecteurs ou ses modalités, sa qualité nous amènent à faire l'hypothèse que des savoirs sont mis en jeu, dont l'utilisation plus ou moins maîtrisée et adéquate à la situation conditionne l'efficacité de la communication. Ainsi, l'étude de la communication des messages d'autorité en éducation (chapitre VII) vise à conforter notre hypothèse secondaire 2, selon laquelle la communication dans toutes ses dimensions (verbale, corporelle, topographique, matérielle et humaine) apparaît comme une donnée essentielle de la relation d'autorité, jouant un rôle particulier dans la transmission des messages d'autorité. En outre, l'examen du sens de cette communication – pour l'enseignant, pour l'élève – montre que l'inconscient n'en est pas absent.

---

<sup>157</sup> Comme cela fut rappelé lors du deuxième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation, tenu à la Sorbonne, les 24 et 25 novembre 2006.

# Chapitre VI – Approche clinique d’orientation psychanalytique de l’autorité dans le champ de l’éducation

*« L'écart relationnel apparaît quand le corps et le cri, les cris, font loi au lieu de la parole, le corps de l'autre, mon propre corps, mes pulsions, quand la jouissance et la souffrance ne cessent de s'auto-alimenter, quand les images du passé submergent la réalité vécue. Les pulsions agressives qui s'ancrent au plus profond de l'individu ne sont plus dominées, domptées. L'écart relationnel, c'est le drame de l'enseignant qui ne sait plus quoi faire, c'est le drame de l'impuissance quand la domination est l'objet même du travail pédagogique ou tout au moins sa nécessaire condition et qu'elle ne peut se réaliser, c'est le drame de l'angoisse liée à cette impuissance, c'est le drame de celui qui se sent continuellement épié, persécuté. (...) Les écarts dans la relation apparaissent comme le retour du refoulé, l'émergence visible, éclaboussante du psychisme, la démonstration que tout n'est pas réductible (...) à de l'explicite. Toujours une part de l'autre échappe »*  
(P. Jubin, 1993, p. 185, 186).

## VI – 1. L’autorité enseignante : préoccupation centrale des rapprochements entre psychanalyse et éducation

### VI – 1.1. Critique de l’autorité autoritariste : l’enseignant confronté à sa propre enfance

Une lecture des rapprochements entre psychanalyse et éducation permet une première affirmation : l’autorité dans sa conception autoritariste inquiète psychanalystes et éducateurs. Datant ce rapprochement d’une conférence de 1908 prononcée par Ferenczy, J.-C. Filloux (1987) souligne qu’il « met en question le caractère répressif de l’éducation de son époque », voyant « notamment dans la pédagogie un « bouillon de culture des névroses les plus diverses » », parce qu’ « elle « néglige la véritable psychologie de l’homme », cultive le refoulement des émotions et mène à une « cécité introspective » » (p. 69-70). En 1925, une deuxième idée essentielle est énoncée par Bernfeld. Il affirme que par sa nature même, la relation pédagogique confronte l’enseignant à son enfance et en particulier à sa propre période œdipienne en lui refoulée, limitant d’emblée son projet éducatif (J.-C. Filloux, p. 74). Dans le même mouvement, des psychanalystes ou des enseignants (Pfister, Zulliger) souhaitent que l’analyse soit connue des éducateurs pour qu’ils agissent envers l’enfant en se retenant de réprimer violemment certaines pulsions, comme les punitions violentes et les châtiments corporels (Zulliger, 1921. In Cifali & Imbert, 1998, p. 110-112). L’idée se développe qu’éclairée par la psychanalyse, « l’éducation doit être prophylactique, avoir pour objectif d’empêcher la formation de névroses » chez l’enfant (p. 71). Un courant de « pédagogues psychanalytiques » émerge entre 1926 et 1937 (J.-C. Filloux, 1987, p. 76-80).

Dans leur introduction aux textes de certains de ces « pédagogues psychanalytiques », Cifali et Moll (1985) relèvent le paradoxe d'un discours éducatif « de l'amour, du bien, du bonheur, de l'idéal », alors que les actes produits « au nom même de toutes ces « valeurs » » s'apparentent « à un véritable « meurtre psychique ». La solitude de l'éducateur abandonné « au désarroi de son incompréhension » en fait un être « constitutivement affecté par une compulsion de répétition » (p. 14)<sup>158</sup>, qui pratique une autorité autoritariste. Ces thèmes sont présents chez Reich (1926. In Cifali & Moll) lorsqu'il évoque « le désir d'éduquer (...) doublé d'une compulsion sadique à éduquer dont les origines se trouvent dans l'inconscient » (p. 26), ou encore chez Fromm-Reichmann (1934. In Cifali & Moll) lorsqu'il indique qu'un éducateur qui inflige des punitions ou des châtiments corporels (...) agit (...) sous l'emprise de ses pulsions sadiques inconscientes » (p. 41). En 1961, Meng met en rapport les motivations inconscientes de l'enseignant qui punit et son vécu œdipien. Il en conclut que « la contrainte et la liberté sont en premier lieu des problèmes de l'éducateur » (d'après J.-C. Filloux, 1987, p. 81). L'éducation éclairée par la psychanalyse enseigne ainsi que la relation pédagogique place le maître dans un jeu complexe de phénomènes inconscients. Pour Zulliger (1936. In Cifali & Moll), « le pédagogue psychanalytique travaille consciemment avec les phénomènes du transfert, du contre-transfert, du refus, du renoncement, avec le désir d'identification des enfants : il le fait sans « analyser »<sup>159</sup> mais à l'aide de réactions et contre réactions correspondantes, par son comportement » (p. 198). Cette conscience qui interroge le rôle d'une formation réflexive des maîtres à la psychanalyse, nécessite que l'enseignant soit « parvenu à résoudre au mieux son propre infantilisme » dans « un sain équilibre de « ses forces psychiques » (p. 202, 203), qu'il ait la possibilité d'élucider le vécu personnel lié à l'éducation subie pendant l'enfance (Behn-Eschenburg, 1934. In Cifali & Moll, p. 213, 217).

Les critiques des méthodes pédagogiques recourant à l'autorité autoritariste, aux châtiments violents ne cesseront pas, comme Baudouin (1964) en est un autre exemple. Plus près de nous, Miller (1984) reprend l'idée qu'une compulsion de répétition marque la relation « éducative » (p. 8). A partir de l'analyse de ce qu'elle nomme la « pédagogie noire », elle affirme que l'adulte livre un combat contre ses propres pulsions inconscientes que l'enfant fait ressurgir (p. 77). La « pédagogie noire » a pour principaux mécanismes la dissociation et la projection (p. 99) : « le principe pédagogique selon lequel il faudrait « orienter » dès le

---

<sup>158</sup> Voir aussi Cifali, 1994, p. 15 ; Blanchard-Laville, 2001, p. 183, 184.

<sup>159</sup> L'analyse de cas d'enfants dans la classe fut pratiquée par Pfister, et par Zulliger à ses débuts.



départ l'enfant dans une certaine direction naît du besoin de dissocier de soi les éléments inquiétants de sa propre intériorité et de les projeter sur un objet disponible. Le caractère malléable, souple, sans défense et disponible de l'enfant en fait l'objet idéal de ce type de projection » (p. 112). L'auteur donne une explication analytique des causes des agissements de la personnalité autoritariste, à partir du vécu d'enfants tyrannisés par leurs parents (p. 304). Seule une « démarche qui va de la colère au deuil permet de rompre le cercle vicieux de la répétition » (p. 309). Faut-il considérer que toute éducation soit nocive (p. 118) ? Les analyses de Miller trouvent là leurs limites.

#### VI – 1.2. Néanmoins, le rôle premier de l'éducation est que l'enfant apprenne à maîtriser ses pulsions

En 1905, Freud avait soutenu dans son texte *Trois essais sur la théorie sexuelle* que l'enfant était un « pervers polymorphe » soumis à la toute-puissance du principe de plaisir. Il se distancie par là de l'idée d'une innocence ou d'une bonté supposée naturelle. En 1933, la « Sixième conférence » (1984. 1<sup>ère</sup> édition 1933) est un tournant décisif quant au rôle de l'éducateur. Alors que jusqu'à cinq ans environ, l'enfant a « un moi inachevé et faible » (p. 197) et « ne possède pas encore de surmoi » (p. 198), le premier rôle de l'éducation est qu'il apprenne à maîtriser ses pulsions<sup>160</sup>. « Il faut donc que l'éducation inhibe, interdise, réprime » (p. 199). Notre première dialectique de la relation de l'autorité trouve l'une de ses expressions, lorsque Freud interroge les limites, les moments et les moyens de l'interdit : « l'éducation doit donc chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration » (p. 200). Dit autrement, il s'agit que l'éducateur dispense « à l'enfant la juste mesure d'amour et conserve (...) néanmoins une part efficace d'autorité » (p. 200). Il s'agit encore de favoriser chez l'enfant la sublimation à la place de la répression et du refoulement (Cifali & Imbert, 1998, p. 91, 92).

Les « pédagogues psychanalytiques » développent ce thème que certains avaient anticipé. Ils insistent sur la nécessité et l'utilité que l'adulte mette en place des frustrations, un système d'interdits que l'enfant puisse intérioriser, afin qu'il passe d'un moi dominé par les exigences pulsionnelles issues du çà dont il parvient difficilement à se défendre, à une personnalité au développement harmonieux insérée dans la société. Reich (1926. In Cifali &

---

<sup>160</sup> Repris par Cifali et Imbert, 1998, p. 34-35.

Moll, 1985) considère avec attention « la manière dont l'inhibition nécessaire des pulsions se fait » (p. 21). Hermann (1934. In Cifali & Moll) s'intéresse à la structure psychique de l'obéissance, en dégagant trois moyens de l'obtenir : « le premier moyen s'appuie sur l'instinct de domination et va du châtiment corporel jusqu'à la menace d'un avenir néfaste. Le deuxième moyen fait appel au désir d'être aimé et manie aussi bien la séduction que la menace (...). Le troisième moyen opère avec des arguments de raison ou intellectuels qui risquent de provoquer des conflits » (p. 33). L'auteur ne parvient pas à déterminer « la meilleure façon de procéder » (p. 38, 39). Fromm-Reichmann (1934. In Cifali & Moll) pense que pour imposer ces frustrations nécessaires, « il faut toujours choisir un moment où la relation positive avec l'éducateur est assez forte pour que l'enfant accepte cette frustration au nom de l'amour qu'il lui porte et qu'il la supporte sans qu'elle suscite une réaction de haine trop importante », de peur de provoquer un « conflit insoluble » (p. 43, 44). Bornstein-Windholz (1937. In Cifali & Moll) rappelle que le but des éducateurs formés à la psychanalyse est de « donner à l'enfant un moi aussi équilibré que possible, capable de maîtriser les désirs pulsionnels, les exigences du monde extérieur et du surmoi, un moi qui, dans les situations conflictuelles, ne réagit ni par la fuite, ni par la démission, un moi non inhibiteur et qui ne contrecarre pas les tendances vitales » (p. 45, 46). Elle alerte à la fois sur les méfaits d'une éducation « qui pardonne, qui « comprend » d'une certaine manière », empêchant l'enfant d'apprendre « à affronter les résistances » (p. 54) et sur l'aspect néfaste d'un autre modèle éducatif où l'enfant « ressent ses propres agressions comme interdites » (p. 54). En considérant ces propos, mais également en prolongeant la remarque de J.-C. Filloux (1987) quant à l'écart de signification entre deux traductions proposées du terme *versegung* employé par Freud dans sa « Sixième conférence » (interdiction en 1936, puis frustration en 1984) (p. 76), nous comprenons que les tentatives de penser la relation d'autorité à la lumière de la psychanalyse aient pu justifier des pratiques éducatives autoritaristes mais aussi évacuées, comme l'emploi fréquent et ambigu du terme « amour » peut le laisser supposer.

## **VI – 2. De la perpétuation psychique et sociale de l'autorité autoritariste : la socio-psychogénèse mendélienne**

Mendel est certainement l'auteur qui a le plus approfondi l'analyse des mécanismes non seulement « psycho-affectif » mais aussi sociétaux, de soumission à l'autorité autoritariste à l'aide de concepts psychanalytiques. Ce qu'il nomme « le phénomène-autorité » demeure la transmission intergénérationnelle d'une soumission.

## VI – 2.1. Culpabilité, chantage à l’amour, conditionnement à l’autorité

Le mécanisme qui préside à la perpétuation de l’autorité trouve son origine dès la naissance. Il se fonde sur la culpabilité du nourrisson devant la peur de perdre l’amour de sa mère (Mendel, 1971, p. 51). Au fur et à mesure que l’enfant grandit, l’adulte joue sur ce ressort du chantage à l’amour pour habituer l’enfant à se soumettre à son autorité : « le très jeune enfant, avant même l’apparition du langage, associera ainsi de manière irréversible, affirmation de soi et perte de l’amour de l’autre. (...) De cette manière, le sujet ne pourra pas évoluer naturellement vers l’autonomie. Sa peur de perdre l’amour des adultes, soigneusement entretenue et cultivée, le marquera d’une empreinte (...) ineffaçable » (p. 53). Mendel (1971) parle alors « d’un véritable conditionnement, au sens pavlovien du terme – (qui) aura pour conséquence de « dresser » le sujet à se soumettre par la suite, une fois qu’il sera devenu adulte, à ceux qui représenteront l’autorité » (p. 52). L’auteur précise encore que « les fondements de la culpabilité restant inconscients – à la fois parce qu’ils sont apparus trop tôt pour être par la suite manipulables par le langage et parce qu’ils sont l’objet d’un refoulement – la base du conditionnement précoce ne pourra devenir consciente ultérieurement pour le sujet adulte », et il conclut : « un enfant conditionné de la sorte deviendra un adulte aliéné, tout au moins partiellement » (p. 52, 53).

## VI – 2.2. De la peur au syndrome d’abandon

Ce chantage, cette peur de perdre ce premier objet d’amour qu’est la mère marque durablement l’enfant : il aura peur d’être abandonné. Devenu adulte, il sera « un « abandonnique » recherchant désespérément le grand qui le prendra en charge » (p. 53) : « cette peur anachronique d’être abandonné – anachronique car n’ayant rien à voir avec la réalité actuelle, mais se rapportant uniquement au passé – tel est le fondement psycho-affectif du phénomène-autorité chez l’adulte » (p. 53, 54). Dans son ouvrage de 2002 que nous allons maintenant reprendre, Mendel revient sur ce qui nomme le « syndrome d’abandon », en référence aux travaux de la psychanalyste suisse Guex (1973).

## VI – 2.3. D’une source individuelle de l’autorité à sa perpétuation sociale

Mendel (2002) explique qu’en 1910, selon Freud, « l’autorité extérieure tire sa force de son lien avec l’image du père, telle qu’elle s’est gravée dans l’inconscient durant l’enfance.

(...) Il faudra attendre 1921 pour que ces pères soient étudiés par Freud dans le rapport à la société » (p. 51). Mendel note ensuite l'apparition « en 1930, dans *Le malaise dans la culture*, (...) (d'une) description de la manière dont fonctionne le rapport d'autorité entre psychisme et extériorité sociale ». Nous y retrouvons la peur de la perte d'amour à la petite enfance, puis la conscience de la culpabilité entre trois et cinq ans (p. 52).

Mendel (2002) affirme qu'il existe chez Freud deux sortes de « pères » chargés de « deux contenus psychologiques de l'autorité personnelle » (« naturelle »), qui ne sont pas équivalents s'agissant du recours à la force<sup>161</sup> : « l'un correspond à l'image d'un père œdipien « sévère mais juste », et l'autre à une image vectrice de toute-puissance archaïque, de magie et d'arbitraire, de démesure » (p. 59), celui que Freud nomme le père de la horde primitive. Dans la relation, ces deux figures peuvent « interagir (...) avec un secteur particulier de la personnalité de l'interlocuteur et réveiller chez lui (...) la peur ancienne d'abandon d'amour venue de son enfance » (p. 59). Lorsque dans une situation sociale une relation d'autorité se présente à lui, le sujet perçoit des signes qui « induisent, de manière subliminale (...) le sentiment d'une faute ». Selon les figures de l'autorité qu'il a intériorisées, « l'inquiétude du sujet variera » (p. 66), mais elle débouchera « toujours sur l'angoisse d'un retrait d'amour, sous une forme inscrite profondément dans la mémoire du corps » (p. 70), donc sur l'angoisse d'abandon. Cette dernière est « ainsi contrôlée soit depuis l'extérieur (la communauté), soit depuis l'intérieur (les identifications parentales), mais toujours par les autres ». En conséquence, « l'individu restera sa vie durant sous dépendance psychologique des « représentants de l'autorité » (autorité qui) (...) n'est rien d'autre que le nom de cette dépendance psychofamiliale » (p. 71). La spécificité du « phénomène-autorité » réside dans le contrôle social de ce mécanisme de dépendance psychologique.

L'apport de Mendel est décisif pour comprendre les mécanismes socio-psychanalytiques perpétuant les relations de domination exercées par les détenteurs d'un pouvoir social qu'intériorise le sujet. Mais il nous en apprend davantage sur l'abus autoritariste que sur l'autorité elle-même, terme systématiquement connoté négativement. Ce que l'auteur nomme « phénomène-autorité » est l'usage de la force, une violence manifeste<sup>162</sup>.

---

<sup>161</sup> Mendel (2002) analyse en ce sens deux figures historiques de l'autorité, de Gaulle et Hitler.

<sup>162</sup> L'exemple que donne Mendel du face à face avec l'agent de police (ibid., p. 63-68) peut être « lu » différemment si l'on considère que, dans son activité de contrôle dont le but est d'assurer une fonction de protection et de sécurisation de l'automobiliste, l'agent de police met en œuvre des savoirs d'action reconnus comme légitimes par ce même automobiliste au

## VI – 2.4. Quelques propos sur l'autorité de l'enseignant

Dans un article consacré à l'autorité des enseignants, Mendel (1993) critique le « familialisme » aliénant des relations enseignant/élève et la difficulté des premiers à faire le deuil d'une autorité autoritariste, qu'ils n'arrivent plus à exercer mais à laquelle ils ne veulent et ne peuvent renoncer (p. 17, 18). Il revient sur l'exploitation sociale d'une culpabilité fondamentale chez tout sujet humain, qu'il nomme « l'exploitation intéressée par autrui de notre vulnérabilité intérieure à l'autorité » (p. 16). Puis il distingue autorité et fermeté, en référence au psychanalyste Mâle<sup>163</sup> : « se montrer ferme, c'est rester soi-même, porteur explicite de son propre système de valeurs qu'on donne à voir (le contraire, en somme de la non-directivité) face à l'autre considéré comme un interlocuteur valable. User d'autorité, c'est tenter d'éveiller la culpabilité de cet autre, son angoisse d'abandon – « l'infantiliser » » (p. 17). Mendel semble ouvrir sa réflexion à la nécessité que l'éducateur pose des limites<sup>164</sup>.

## **VI – 3. L'autorité dans l'éducation éclairée par la psychanalyse : quelques thèmes**

### VI – 3.1. Personnalité autoritaire, angoisse

Les travaux coordonnés par Adorno (2007. Edition originale 1950) affirment que « la personnalité autoritaire trouve son origine dans l'enfance de l'individu. (...) Un conflit durable (se construit dans cette période) entre un ressentiment envers ses parents, mais qui est refoulé et un besoin plus puissant de se soumettre à leur autorité. (...) Cette ambivalence explique que l'individu peut se comporter de manière exemplaire en respectant les normes sociales et les lois, qui jouent alors le rôle du surmoi, mais qu'il peut aussi libérer sans contrôle ses tendances agressives, jusqu'alors réprimées et non sublimées, en répercutant ce ressentiment vers les individus et les groupes considérés comme socialement inférieurs » (Lecomte, 2001, p. 44-46).

L'angoisse qui domine la personnalité autoritaire est une question que développe Lobrot (1973). Il insiste sur l'éducation en parlant de carences graves dans le développement

---

regard de son intérêt objectif et du respect de sa dignité humaine. Même portée par une forte « asymétrie des rôles », l'autorité ne conduit pas inéluctablement à la violence.

<sup>163</sup> Repris dans Mendel, *ibid.*, p. 18-19.

<sup>164</sup> Comme nous l'avions remarqué au chapitre I – 5.3.4.

de cette personnalité. Pour lui, une angoisse qui dénote la peur de l'autre « déclenche directement les conduites autoritaires » (p. 16). Il approfondit son questionnement sur l'origine de l'autorité, expliquant que l'angoisse et la généralisation sont deux mécanismes de « super-défenses » du moi (p. 57 et suivantes). L'être humain est donc fondamentalement marqué par une angoisse se construisant selon un processus qu'il résume ainsi : l'angoisse est produite par des expériences passées fortement traumatisantes plongeant le sujet dans des affects négatifs. Ceux-ci l'amènent à généraliser et finalement à construire de super-défenses destinées à réduire l'angoisse originelle. Conformément à ses orientations éducatives libertaires, Lobrot considère que des « expériences positives (...) doivent être faites le plus tôt possible par l'individu » (p. 94), au risque d'une « élévation du taux de l'angoisse » (p. 95).

La fonction sociale de l'enseignant contribue à augmenter son angoisse. Après d'autres, Furstenau (1964) observe qu'elle stimule « les dispositions névrotiques susceptibles d'exister » chez les sujets (p. 55). L'auteur estime que « la singularité du rôle du maître tient au fait que celui-ci doit conduire les élèves à adopter ce comportement conforme à l'organisation scolaire, à adopter l'attitude d'enseigné (...) (par des) moyens de contrainte » (p. 57). Mais ces rôles n'empêchent pas les comportements pulsionnels des enfants. Ils génèrent une angoisse chez l'adulte, qui passe d'une « attitude compréhensive à une attitude d'agression plus ou moins manifeste » (p. 58). Par ailleurs, les relations du maître avec sa hiérarchie, de même que sa liberté pédagogique « résiduelle », fragilisent une autorité exercée et vécue personnellement, qui a toutes les chances de réactiver chez l'enseignant « ses propres conflits et désirs inconscients de pouvoir » (p. 61-63). Les risques sont alors grands que le maître exerce un pouvoir selon des sentiments régis par la satisfaction du besoin de dominer l'autre, que l'enseignement soit autocratique ou fondé sur le « laisser-faire » (p. 68-70).

D'autres auteurs relèvent la présence de l'angoisse chez l'enseignant. Kaës (1984a. 1<sup>ère</sup> édition 1975) considère que « le fantasme de former est une des modalités spécifiques de la lutte contre l'angoisse et les tendances destructrices ; c'est pourquoi il est aussi, dans ses formes les plus pures, un fantasme d'omnipotence et d'immortalité ; la destruction, l'angoisse et la culpabilité figurent toujours sur l'autre face » (p. 2). Nous comprenons avec Abraham (1972) que l'angoisse de l'enseignant naît du décalage existant entre l'image idéalisée qu'il souhaite donner de lui-même et la réalité. Pour J. Filloux (1974), « la problématique de l'autorité comme « don naturel », du « en avoir » ou « ne pas en avoir » » est liée à l'angoisse de la castration (p. 176). Un autre versant de l'angoisse chez l'enseignant est la crainte d'être

dominé ; l'une des causes essentielles de l'excès d'autorité selon Hannoun (1975, p. 111). Pour Ranjard (1984) enfin, « l'angoisse spécifique du métier d'enseignant, c'est l'angoisse que suscite normalement le fait d'être seul adulte face à un groupe de jeunes, égaux entre eux, et dont on ne fait pas partie. (...) (C'est) un risque psychologique (et non physique) : le risque de ne pas réussir à s'imposer » (p. 48, 49). Ainsi, « devenir enseignant implique (...) un rapport de proximité à l'angoisse », à travers ses manifestations : dénégation, déplacement sur d'autres sentiments comme la fatigue ou l'énervement, actes manqués, mains moites, contractures, « manies » (p. 50). Cifali (1994) plaide pour que l'enseignant accepte de se « repérer dans son angoisse, (...) de penser dans l'angoisse, (d') admettre le doute » (p. 96).

### VI – 3.2. Groupe et inconscient, fantasmagorie de la formation

Voulant approfondir l'article de Freud *Psychologie collective et analyse du Moi* (1921), Redl (1942) distingue dix rôles joués par la « personne centrale », dans la formation d'un groupe<sup>165</sup> (p. 380). Chaque rôle est associé à des dynamiques affectives et pulsionnelles spécifiques mises en jeu chez les enfants ou les adolescents, dont Redl fait une typologie en référence aux deux topiques freudiennes. Il obtient ainsi dix formes pathologiques de couples complémentaires chefs-subordonnés (p. 382-392). En rapprochant cette étude de nos conceptualisations de l'autorité, seul « l'organisateur » pourrait s'apparenter à une conception d'autorité éducative<sup>166</sup>. Quant aux autres rôles, les trois premiers sont des variantes de l'autorité autoritariste : patriarcale et bienveillante (« le souverain patriarche »), modélisante usant du charisme (« le leader »), spécifiquement autoritariste (« le tyran »). Les deux suivants relèvent de conceptions d'autorité évacuée basée sur l'amour fusionnel (type 4), caractérisant l'enseignant chahuté (type 5)<sup>167</sup>.

Les travaux d'Anzieu (1984) sur l'inconscient dans les groupes sont une avancée majeure dans la compréhension de ces phénomènes. Etablissant un parallèle entre le groupe et

---

<sup>165</sup> Si elle ne concerne pas la relation enseignant-élève, cette étude porte sur ce que Redl nomme « la personne centrale », à travers des observations faites dans des groupes d'enfants ou d'adolescents, en situation scolaire et de colonie de vacances.

<sup>166</sup> « la personne centrale rend un important service au « moi » des membres potentiels du groupe. Il le fait en leur procurant le moyen de satisfaire des pulsions communes indésirables et ainsi les délivre des sentiments de culpabilité, d'anxiété, et de conflit qu'ils ressentiraient autrement dans cette action. Grâce à ce service qu'il leur rend, les pulsions latentes indésirables de ces enfants peuvent se manifester ouvertement. A travers cette résolution commune du conflit, des émotions de groupe apparaissent dans la situation interpersonnelle » (Redl, 1942, p. 387).

<sup>167</sup> Les quatre derniers rôles concernent plutôt les relations entre pairs.

le rêve individuel, l'auteur prétend que dans les groupes, les relations imaginaires et fantasmatiques prennent le pas sur les rapports réels. Il introduit le terme d' « illusion groupale » (p. 67-86) pour indiquer qu'un moi idéal commun nourri de sentiments fusionnels (quête de l'objet d'amour perdu) vient se substituer au moi idéal de chacun, compensant ainsi la menace de perte de l'identité du moi ressentie par le sujet dans un groupe. Ce moi idéal prend la forme du « nous » communautaire, de l'esprit de corps, de l'idéologie d'égalité par annulation des différences, de narcissisme collectif (Maisonneuve, 1968, p. 76, 77 ; Anzieu, p. 83-86). Puis, Anzieu développe la notion d' « imaginaire groupal », véritable psychologie du groupe remplissant en même temps qu' « un rôle de défense (...) un rôle de transition entre la réalité psychique interne et la réalité naturelle et sociale extérieure » (p. 69). Divers processus sont étudiés : illusion groupale, groupe-bouche, fantasmes de « casse », groupe-machine ou séducteur-persécuteur, résistance paradoxale générant une auto-destruction du groupe, perturbation dans un groupe organisé par l'imgo paternelle et le surmoi (p. 67-166).

Chez l'enseignant exerçant l'autorité, nous nous demandons dans quelle mesure le groupe n'est pas un miroir projectif, révélateur des fantasmes et des angoisses du maître lorsque celui-ci joue sur la séduction ou le rejet (Jubin, 1988, 1991), la possession, la toute-puissance, l'omnipotence, l'indifférenciation, lorsqu'il veut façonner un élève conforme (à lui-même, à une norme) ou encore réparer sa propre éducation (Kaës, 1984a. 1<sup>ère</sup> édition 1975, p. 1-75 ; Enriquez, 1981). A partir du mythe de Frankenstein et du personnage de Pinocchio<sup>168</sup>, Meirieu (1996) revient sur la tension pulsionnelle qui préside aux désirs de l'éducateur d'être créateur, auteur de l'autre, touchant ainsi notre concept d'autorité éducative. Les fantasmes d'emprise<sup>169</sup> coexistent avec le désir que l'autre existe indépendamment du maître. La question de l'autorité rejoint des enjeux narcissiques : « l'éducateur moderne veut faire de l'homme une œuvre, son œuvre. (...) Aimer son œuvre, c'est s'aimer soi-même puisqu'on en est l'auteur et c'est aussi aimer quelqu'un d'autre qui ne risque pas de vous échapper puisque vous en avez maîtrisé la fabrication » (p. 23, 26). D'où la

---

<sup>168</sup> Pour décrire une fantasmatique analogue qui met en jeu l'omnipotence de l'enseignant, Kaës (1984a. 1<sup>ère</sup> édition 1975) s'appuie sur le mythe de Pygmalion (p. 39-58).

<sup>169</sup> Blanchard-Laville (op. cit.) explicite la visée inconsciente du processus d'emprise, selon elle inhérent à la relation pédagogique : « l'emprise traduit une tendance à la neutralisation du désir d'autrui, c'est-à-dire à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l'abolition de toute spécificité ; la visée étant de ramener l'autre à la fonction et au statut d'objet entièrement assimilable » (p. 236). Elle le distingue du processus de maîtrise, dans lequel « un travail d'élaboration psychique fondé (...) sur une forme d'acceptation du manque » s'est déjà produit chez le sujet (p. 239).



difficulté pour l'élève d'être sujet lorsque son enseignant le maintient dans sa dépendance, tel un jouet : « se mettre en je » n'est pas facile, surtout quand on est un pantin, un objet fabriqué de la main de l'homme et qui a vocation, précisément, à être manipulé » (p. 30). En outre, cette fantasmagorie de la fabrication est de l'ordre de la confusion des rôles et des places générationnelles – fils semblable au père, père semblable à un dieu – que l'image de Frankenstein et de sa créature traduit. Cette volonté de « faire » l'autre comme soi « inscrit le mimétisme<sup>170</sup> au cœur du rapport de filiation » (p. 47) et conduit à l'impasse (p. 48).

### VI – 3.3. Approche clinique de l'autorité naturelle

#### *VI – 3.3.1. Le contrat pédagogique, masque de l'autorité naturelle*

Pour J. Filloux (1974), la relation pédagogique place l'enseignant dans un conflit entre rôle institutionnel et personne. Il veut plaire aux élèves (p. 35), cherchant par le contact le moyen de faire oublier son autorité statutaire : « la recherche du contact exprime une tentative fantasmagorie d'un déni de la fonction (...) et la mise en scène d'un mode relationnel où s'efface ce qui est de l'ordre de la contrainte, des limites, des barrières, etc. » (p. 52). Une telle fantasmagorie explique les discours de rejet du terme d'autorité chez les enseignants, puisque « dans la position d'autorité, le statut est vécu comme susceptible d'entraîner la perte d'amour des élèves » (p. 61). Elle explique la nécessité de « recourir à une légitimation de type personnel et irrationnel (charisme) pour assurer l'adhésion à ce rapport » (p. 159). L'enseignant opère ainsi « un déplacement du rapport à la loi dans le champ pédagogique (ce par quoi il parvient à masquer aux yeux de l'autre comme à ses propres yeux que le savoir fait force de loi), au profit (...) (d') une autorité personnelle » (p. 110). L'acte pédagogique « tend à devenir autonome de toute exigence extérieure au champ du groupe » (p. 160). Il perd « son statut d'acte fondateur de la loi au profit du rapport maître-élève » (p. 315).

Ainsi s'explique « l'artifice » d'une « autorité naturelle » (p. 120) destinée à voiler le rapport autoritariste, et dont la visée est l' « effacement de tout exercice manifeste de l'autorité » (p. 123). Cette autorité naturelle va alors se fonder sur un « contrat pédagogique » qui régit le droit de l'enseignant à en appeler à la soumission de l'élève en échange du don inconditionnel de lui-même (p. 127). J. Filloux en démonte la fantasmagorie : l'autorité

---

<sup>170</sup> En référence à Girard (1981).

naturelle « procède ainsi d'un processus d'idéalisation et de toute-puissance qui met en scène, dans un clivage de l'objet, l'enseignant comme bon objet idéalisé, père bienveillant et nourricier en opposition avec une image de père castrateur, qui punit, sanctionne, réprime, etc. » (p. 127). L'enseignant y joue « sa capacité à affirmer son pouvoir face au groupe, à s'imposer à lui, à le dominer » (p. 164), un pouvoir « essentiellement d'ordre affectif et émotionnel » (p. 279, 283, 284, 318) où sa position de séducteur prime (p. 325).

Avec nos termes, nous dirions que J. Filloux dévoile les significations inconscientes et les fonctions d'une exacerbation de la dimension symétrique de la relation d'autorité : elles prennent la forme d'une demande d'amour de l'enseignant pour lui-même, qui a pour fonction d'occulter l'autre dimension (asymétrique). Réduite à sa représentation autoritariste, l'autorité est déniée. Une autorité éducative au sens où nous l'entendons serait-elle alors impossible ?

### *VI – 3.3.2. L'autorité naturelle de l'enseignant non-directif*

Selon Baëtto (1982), l'enseignant non-directif n'échappe pas à l'exercice d'une autorité naturelle dissimulée<sup>171</sup> : « il importe d'en avoir sans en faire vraiment usage » (p. 30). Le don de la personne enseignante pour combler le manque de l'enfant, attendant en retour que celui-ci se donne pour combler le sien, fait partie de cette fantasmagorie où l'enseignant domine un élève qui n'est plus sujet de désirs : « l'un et l'autre n'existent plus alors qu'en tant qu'imaginaires, personnes « totales », mais absentes d'elles-mêmes ! L'enfant est condamné à parler hors de son désir ; être tout pour l'autre auquel l'autre-enseignant l'invite » (p. 145).

L'auteur analyse la non-directivité « comme une *castration imaginaire*. Se retenir d'être directif puisqu'il a l'envie contraire ». Celle-ci permet à l'enseignant de maintenir « une image d'autorité toute-puissante (phallus) », de laisser subsister un désir « insatisfait et sans limites puisqu'il l'installe dans des limites impossibles à tenir » (p. 150). Baëtto (1982) estime ainsi que la non-directivité expose l'enseignant à un risque d'emprise sous forme d'une autorité autoritariste bien plus élevée que dans une autre pédagogie : « on peut dire à cet endroit que la pratique non-directive permet, plus qu'une autre pédagogie, la mise en évidence de la problématique de l'autorité. (...) Car le sujet élabore toujours la toute-puissance et l'enseignant autant si ce n'est plus qu'un autre. Il recherche l'emprise de l'autre

---

<sup>171</sup> Nous l'avons évoqué au chapitre III – 4.3.

pour s'en faire reconnaître dans son aptitude à le combler, donc lui paraître le phallus. Par là même s'instaure l'agressivité dans la relation » (p. 150). Pour Pujade-Renaud et Zimmerman (1976) également, loin de délivrer l'enseignant de son pouvoir institutionnel (c'est-à-dire son autorité statutaire), la non-directivité le renforce : « abandonner la parole magistrale ne délivre pas forcément du pouvoir. Ne supprime chez l'enseigné ni la croyance infantile en la toute-puissance de l'enseignant ni les représentations socioculturelles dont il est chargé. (...) Ne pas dire ce que l'on sait ou dire que l'on ne sait pas peut être, de façon non délibérée mais subtile, un moyen de renforcer son pouvoir » (p. 74).

Pujade-Renaud et Zimmerman (1976) reviennent sur les désirs de l'enseignant non-directif : « désir violent d'engendrement symbolique de l'enfant, (...) nostalgie d'une éducation qui serait recommencement radical, (...) négation de la filiation réelle » (p. 109) ; « désir d'utiliser son pouvoir institutionnel, son savoir, son prestige pour séduire l'enfant » (p. 111). Baïetto (1982) parle de la « quête affective » de l'enseignant non-directif (p. 129), de ses « projets sur l'enfant » (p. 151), de ses propos sur « la jouissance » et de sa revendication à détenir « un savoir sur le désir (de l'élève) » (p. 154). S'agit-il de fusionner le « modèle parental » et le « modèle amoureux dans la relation pédagogique ? » (Pujade-Renaud & Zimmerman, p. 112). Pour ces auteurs, « le plus dangereux est d'utiliser les élèves comme substituts de partenaires sous couvert de dévouement ou de « passion » éducative » (p. 63, 64). Zimmerman (in Lapassade & Schérer, 1980. 1<sup>ère</sup> édition 1976) se demande s'il est possible d' « imaginer une utopie où l'enfant aurait enfin la possibilité d'échapper à tout désir de l'adulte ? », et il ajoute : « tant que l'adulte ne renoncera pas à son désir, il ne renoncera pas à son autorité » (p. 11). De ce désir sur l'autre jusqu'au désir « d'avoir l'autre », il s'agit toujours de soumettre par une affectivité qui masque la relation autoritariste. La non-directivité et l'autoritarisme apparaissent comme deux faces d'une conception pédagogique dominée par une fantasmagorie de la dépendance et de l'assujettissement.

#### VI – 3.4. Autorité de l'enseignant et établissement

Les relations d'autorité sont des objets d'études lorsqu'il s'agit d'intervenir dans l'institution scolaire. Ranjard dénonce « les contradictions de l'institution scolaire faite de culture autoritariste et d'injonction à former des projets d'établissement » (d'après Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005, p. 149). Dans le champ de la psychosociologie clinique d'intervention en établissement, les travaux de Giust-Desprairies

(1989, 1997) n'abordent pas directement l'autorité enseignante, même si les représentations fondatrices des conceptions de l'enfant dans son imaginaire (enfant rêvé, représentation de l'élève associée au modèle républicain rendant difficile l'acceptation de l'élève réel et sujet) et les pratiques professionnelles qu'elles induisent pourraient être prolongées dans ce sens.

Seule Hans (1997) s'intéresse spécifiquement à la question de l'autorité, au niveau de l'établissement. Selon elle, l'autorité se déplace de « la sphère individuelle et l'espace pédagogique pour atteindre la sphère de l'établissement », laissant les acteurs démunis pour « penser la réalité collective d'un établissement comme une formation institutionnelle spécifique ayant à élaborer sa propre problématique de l'autorité » (p. 111). Hans dégage un investissement de l'autorité par les acteurs selon une double version, tantôt rationnelle, tantôt charismatique. Leur combinaison est source de tensions « car la première tend à nier les rapports identificatoires contenus dans la seconde et à masquer ses formes de pouvoir<sup>172</sup> » (p. 258). L'auteur dégage un certain nombre de processus relatifs à l'autorité, liés à des phénomènes transférentiels :

- constructions imaginaires de la problématique de l'autorité dans l'établissement scolaire autour de la protection, lorsque les enseignants qui ne parviennent plus à exercer l'autorité dans leurs classes font appel au chef d'établissement. Le pouvoir que les enseignants continuent d'exercer sur les élèves est masqué (p. 359), la loi institutionnelle est brouillée ;
- hétérogénéité des attentes des professeurs à l'égard du chef d'établissement, vécues soit comme menace à l'unité du « corps enseignant », soit comme renforçant son pouvoir ;
- projections inconscientes sur le chef considéré comme mauvais objet, résultant du propre rapport des enseignants à l'autorité et de celle qu'ils exercent sur leurs élèves (p. 360, 361) ;
- « représentations imaginaires de l'autorité vécues sur le mode de la protection » renvoyant « au monde de l'enfance », « à une demande de défense contre ce qui attaque (...) ou menace » (p. 360). Des phénomènes de triangulations chef d'établissement/enseignant/élèves (deux acteurs dont l'un se considère comme une victime s'allient contre un troisième) créent des dynamiques institutionnelles régressives. L'autorité protectrice est alors organisée comme une défense contre la culpabilité liée à l'usage de sanctions négatives (p. 361) ;

---

<sup>172</sup> Pour distinguer l'autorité du pouvoir, Hans (1997, p. 355) s'appuie sur Enriquez (1991) qui semble douter de la possibilité d'une approche clinique de l'autorité, lorsqu'il déclare : « poser les problèmes en termes d'autorité, c'est demeurer à un niveau conscient explicite, sans faire apparaître l'autre scène qui est celle de l'inconscient et des processus historiques » (p. 76).

- signification de « la demande protectrice des professeurs adressée au chef d'établissement (...) comme une demande de reconnaissance » (p. 361, 362) ;
- « représentation de la groupalité » tantôt vécue comme « menaçante pour l'individu » (p. 374), tantôt « vécue en termes de solidarité collective » contre un pouvoir (p. 375) ;
- « norme du bon enseignant faisant autorité de son savoir » fragilisant devant ses pairs celui qui « avoue ne pas pouvoir « tenir sa classe » » (p. 376).

## **VI – 4. Vers une approche clinique d'orientation psychanalytique de la relation d'autorité éducative**

### VI – 4.1. Constats et enjeux

Etabli récemment par Blanchard-Laville et al. (2005), un panorama des recherches relatives aux relations entre psychanalyse et éducation confirme une formulation en terme d' « approche clinique d'orientation psychanalytique » (p. 115). S'agissant de l'accompagnement des enseignants en formation, l'une des questions récurrentes demeure celle de « l'infantile psychique présent et passé chez l'adulte fai(san)t écho à une même source qui alimente aussi le devenir de l'enfant-élève » (p. 148), ce qui confirme la pertinence de notre hypothèse secondaire 1. Mais ce panorama nous apprend surtout que l'autorité enseignante est peu traitée. Seuls sont mentionnés les travaux de Ranjard (1997) et surtout de Hans (1997). L'ouvrage historique de Mendel (2002) portant sur l'autorité en général est signalé, dans une partie consacrée à des évolutions sociétales déjà évoquées<sup>173</sup> (p. 115-116).

C'est donc à partir des répercussions psychiques et éducatives d'analyses relatives à l'état actuel de l'autorité, où les psychanalystes prennent leur part, que nous ouvrons quelques pistes pour une approche clinique d'orientation psychanalytique de l'autorité éducative de l'enseignant. Deux enjeux reliés apparaissent. Tout d'abord, l'enseignant doit pouvoir disposer d'un étayage s'appuyant sur des concepts psychanalytiques, pour favoriser chez lui le travail de passage de rapports d'autorité autoritaristes ou évacués à une relation d'autorité éducative. Second point, ainsi, il se dote de repères l'aidant à sortir autant que possible d'une fantasmatique narcissique, de la toute-puissance, de la domination, de l'omnipotence ; mais aussi de la peur, de l'angoisse et du manque où l'élève toujours est soumis, dépendant, captif

---

<sup>173</sup> Chapitre I – 5.

des désirs de l'adulte. L'objectif est double : que l'enseignant soit davantage sujet et auteur de lui-même ; qu'il autorise – selon une progressivité bornée, contrôlée et qui ouvre au langage – l'élève à exister comme sujet et à advenir à son tour comme auteur de lui-même<sup>174</sup>.

#### VI – 4.2. Quelques conceptualisations cliniques d'orientation psychanalytique pour penser l'autorité éducative

Les évolutions sociétales que nous avons décrites<sup>175</sup> tiennent en deux idées principales : le refus de toute contrainte entravant le libre choix de l'individu, donc de toute règle émanant des institutions ; une tendance de l'individu à s'ériger en poseur de normes. A un niveau inconscient, il s'agit du même fantasme archaïque d'une toute-puissance auto-fondée dans ses normes (Legendre, 1990 ; Lebrun, 2001) qui « profite » de l'affaiblissement de la figure paternelle traditionnelle pour s'affranchir du tiers, de l'extériorité. Ce que nous avons dit de la relation parents/enfants<sup>176</sup> s'observe aussi à l'école. L'absence de référence tierce ne permet pas de légitimer l'existence de places distinctes, pour l'enseignant et pour chaque élève, donc *a fortiori* de reconnaître l'asymétrie inhérente à la situation scolaire et particulièrement au statut d'autorité de l'enseignant. Ainsi, toute parole d'autorité qu'il porte est inopérante. Le rapport de l'enfant à la limite devient problématique, puisque le « non » n'est plus énonçable. Arrivent alors ceux qu'Imbert (1994, p. 21, 22 ; 1996a, p. 29, 30 ; 2000, p. 112) qualifie d' « enfants-bolides » : enfants non marqués par la loi, désymbolisés, hors circuits d'échange<sup>177</sup>. L'enseignant ne semble pouvoir répondre que par le mimétisme, en cédant à la satisfaction immédiate des demandes des élèves, de peur de perdre une relation d'amour qu'il recherche. A moins qu'accroché névrotiquement à sa fonction de détenteur de savoirs, il n'ignore toute demande de peur cette fois-ci de se perdre comme sujet. L'autorité du père traditionnel n'en finit pas de s'éteindre, sans que les enseignants, ni une institution hésitant elle-même entre tradition et laxisme, ne parviennent à représenter une instance paternelle donnant aux élèves un cadre scolaire suffisamment contenant (Lévine & Moll,

---

<sup>174</sup> L'autorité éducative implique ainsi que les conditions du dégageant de la dépendance de l'élève au maître soient pensées d'emblée (voir chapitre V – 2.2.3.) à l'aide de stratégies pédagogiques.

<sup>175</sup> Chapitre I – 5.3.2.

<sup>176</sup> Chapitre I – 5.3.4.

<sup>177</sup> L'enfant bolide : « une expression qui pointe les effets sur l'enfant et l'adolescent d'un processus de *dé-symbolisation* : de désintégration de la dimension du « avec » – des repères, des limites et des inter-dits qui sous-tendent le devenir-auteur » (Imbert, 2004, p. 186).

2001, p. 214-216). Dans les deux cas, l'autre sujet est nié puisque le langage qui permettrait de poser l'inter-dit est forclus. Le lien d'autorité est esquivé, la constitution du surmoi retardée (Marcelli, 2003, p. 228, 229) et l'angoisse interne de chacun projetée vers l'extérieur. Ainsi, l'enjeu psychique de l'autorité éducative réside dans la tenue par l'enseignant de la fonction symbolique de l'école, et par-delà l'école de l'éducation, afin de permettre à l'enfant (mais aussi à l'adulte) de quitter une toute-puissance fantasmatique et mortifère qui empêche non seulement l'acte éducatif mais aussi l'accès à une position subjective. Il s'agit de rendre possible la transmission de ce qui est au fondement de l'humain, c'est-à-dire le langage ; d'instituer le passage d'une génération à une autre. En référence à Legendre<sup>178</sup>, redisons l'importance des concepts de généalogie, de filiation, de place différenciée<sup>179</sup> ou d'interdit structurant le sujet, « capacité, pour chaque être humain, d'entrer dans les liens, en métabolisant ce qui fait obstacle à la vie, l'inceste et le meurtre sous toutes leurs formes » (1990, p. 12 ; 1985, p. 74-78). Arrêtons-nous également sur le concept d'instance paternelle, qu'il convient de distinguer du modèle patriarcal autoritariste (Legendre, 1990, p. 17 ; Lebrun, 2001, p. 18-22), car elle est de l'ordre de la symbolique sociale de la loi.

Récents pour la plupart, les travaux que nous allons présenter ont au moins deux points communs : ils rapprochent la question de l'autorité, souvent dès sa socio-psychogenèse, de celle de l'éducation ; ils font un usage manifeste des concepts lacaniens<sup>180</sup>. De telles contributions dessinent le paysage naissant d'une clinique de l'autorité éducative d'orientation psychanalytique.

#### ***VI – 4.2.1. Transmission du symbolique par le langage : des figures dont la parole fait autorité***

Herfray (2005) soutient que la transmission du symbolique passe par « les effets des paroles d'autorité » (p. 10). Elle relie le transfert à l'autorité – notamment à sa

---

<sup>178</sup> Chapitre I – 5.3.4. L'œuvre de Legendre est explicitement reprise par des auteurs qui développent des analyses similaires aux nôtres ici, quant aux origines de la crise actuelle de l'autorité (Vandewalle, 2003 ; Cornu, op. cit.).

<sup>179</sup> Alors qu'elle rapproche autorité et hospitalité, Cornu (ibid.) affirme : « l'autorité est une question de places, de place et d'élargissement, d'espace pour succéder et non de territoires à défendre. D'espace accueillant aux nouveaux, dans ce qui peut les *élargir* » (p. 403).

<sup>180</sup> l'humain être de langage (parlêtre) ; distinction entre besoin, demande et désir ; rôle de l'instance paternelle et distinction entre réel, symbolique et imaginaire ; articulation du désir à la loi comme condition de l'émergence du sujet.

psychogenèse –, en ce qu'il « est toujours la réactualisation d'une structure qui s'est forgée au fil des premiers rapports objectaux du sujet avec les figures dont la parole a fait autorité et auxquelles il reste plus ou moins aliéné » (p. 41). C'est en ce sens qu'elle emploie le terme de figure<sup>181</sup>, en référence à cet « Autre » protecteur de notre enfance « supposé être, avoir et savoir » que nous ne cessons de chercher (p. 58). Le processus d'éducation et d'accès à la connaissance oblige le sujet à élaborer ce transfert, par un travail de sublimation (p. 42). Tout l'enjeu de l'autorité éducative est de faciliter ce processus qui peut être réparateur, à travers la rencontre d'autres auxquels nous accordons une autorité (p. 44).

L'auteur diagnostique « un grand déficit de figures d'autorité susceptibles de mobiliser du transfert, de mobiliser cette instance importante de l'Idéal du moi », de dire « des paroles pleines et justes offrant au sujet espoir et matière à réflexion » (p. 69)<sup>182</sup>. Elle décrit le processus psychique par lequel la rencontre du sujet d'éducation avec une parole d'autorité peut lui permettre de renoncer à ses pulsions : « la croissance des petits humains implique au départ leur soumission à des paroles dont l'autorité éveille le respect pour que la transmission de l'humain s'effectue. Mais le rapport à la loi ne peut être édicté. Il est fonction de notre rapport à la parole d'un Autre. Et celle-ci ne peut être que « lettre morte » si elle n'est pas vivifiée par l'esprit de bienveillance pour que le sujet puisse la « reconnaître » ; en échange de quoi il pourra renoncer aux satisfactions pulsionnelles immédiates. Et cette parole, il la reconnaîtra s'il l'a apprise dans sa prime enfance. Il l'identifiera dans la mesure où il est lui-même « entendu », « reconnu » et invité à advenir sous la houlette attentive de ceux pour qui il « compte ». La suite de l'histoire (le destin personnel et collectif de chacun) est fonction de cette institution originelle » (p. 80, 81). L'auteur insiste ainsi sur l'importance de figures d'autorité adultes fiables, dotées d'une éthique du respect qu'elles initient, qui par leurs paroles fassent repère pour les jeunes d'aujourd'hui (p. 127-148).

---

<sup>181</sup> L'usage du terme nous apparaît quelque peu différent de son emploi par d'autres (chapitre V – 3.4.). La figure d'autorité d'Herfray se rapproche davantage de celle du sujet « insti-tuteur » que nous avons développée (chapitre IV – 3.2.3.).

<sup>182</sup> Herfray (2005) fait référence à la problématique de l'absence de père telle que la pose Legendre (2000, 1<sup>ère</sup> édition 1989) dans *Le crime du caporal Lortie* : « comment se défaire de l'impression que nous avons affaire dans notre société à tout un régiment de « caporaux Lortie » qui se profilent derrière ceux qui se sont révélés au grand jour ? N'ayant pu se mesurer à leurs pères qui sont restés des fils, n'ayant pu se structurer autour du sens de la dette, ils aboutissent souvent à chercher « plus haut » une autorité à laquelle se mesurer. Et cette autorité mobilise toute la haine dont ils sont habités. Ne trouvant pas ce qu'ils cherchent, en proie à la folie meurtrière qui les habite, ils vont régler la question en tuant, mais pas n'importe qui ! Des hommes investis de pouvoir, mais auxquels ils ne reconnaissent aucune autorité ! » (p. 123).



Ginet (2004) cherche à élucider « la réalité des processus psychiques à l'œuvre dans l'exercice de l'autorité » (p. 44). N'éludant pas les représentations sociales de l'autorité, il considère que les figurations naturelles (ou charismatiques) la désubjectivent, déniaient par là la fondation de l'ordre humain sur des rapports symboliques (p. 44, 45). De telles représentations en disent davantage sur « « l'inanalysé » de nos transferts infantiles sur les figures d'autorité, singulièrement parentales, ainsi que son statut d'attribut phallique » (p. 45). Or Ginet affirme qu'avant d'être un faire ou un agir, l'autorité est « une *parole* adressée (...) à un sujet (...), qui fixe une limite, pose un interdit ou qui désigne une direction, en vue de permettre au sujet qui la reçoit de *grandir* » (p. 46). Il propose en ce sens une définition psychanalytique de l'autorité : « l'autorité serait (...) *l'efficace d'une parole, qui, au sein d'une relation transférentielle, touche au cœur le sujet, pour le faire grandir et le sortir de la confusion pulsionnelle dans laquelle il est initialement plongé* » (p. 48). Une telle parole sollicite l'assentiment et l'obéissance. Elle définit les places selon un effet de désignation<sup>183</sup> (p. 50), « qui en appelle (...) de manière structurelle, à une triangulation des positions psychiques des partenaires » (p. 52).

#### ***VI – 4.2.2. Une approche clinique de l'autorité éducative par la fonction symbolique de la loi***

Dans la continuité des analyses précédentes, Canat (2006a) repère « trois formes dominantes d'exercice de l'autorité d'un point de vue subjectif : une autorité basée sur l'imaginaire de la perte ou de la faute (...); une autorité basée sur la peur réelle et justifiée de la violence physique ou verbale donc de la perte réelle de sa propre existence (...); une autorité prenant appui sur l'inégalité relationnelle au service des lois du langage, de la culture et des coordonnées de l'humain dessinant un espace fini, borné, limité que seule la poésie d'un vivre ensemble accordé sur un désaccord reconnu comme tel peut transcender » (p. 4). La première forme se réfère au modèle psycho-familial de Mendel. La seconde est la mise en actes violents d'une autorité réduite à un pouvoir pulsionnel de jouissance sur l'autre (perversion, tyrannie, toute-puissance jusqu'à la mort du sujet). Quant à la troisième, elle constitue une tentative d'élaboration d'une clinique d'orientation psychanalytique de

---

<sup>183</sup> A travers le concept de Nom-du-Père, Lacan (1966) a relevé l'importance de la parole préalable de la mère sur le père, pour que la parole de ce dernier soit légitimée aux oreilles de l'enfant : « ce n'est pas uniquement de la façon dont la mère s'accommode de la personne du père, qu'il conviendrait de s'occuper, mais du cas qu'elle fait de sa parole, disons le mot, de son autorité, autrement dit de la place qu'elle réserve au Nom-du-Père dans la promotion de la loi » (p. 579).

l'autorité éducative, qui consiste à « prendre sur soi, cette part d'arbitraire du langage, donc cette part inexplicable à l'enfant ou l'adolescent », qui énonce que « la limite n'a pas de sens ; (...) (mais qu'elle) structure et propose un fond sur lequel peut s'installer un être en devenir » (p. 4, 5). L'autorité éducative réside encore dans l' « élaboration d'un espace contenant à ce qui ne tient plus en soi et entre nous (...) afin de sauvegarder la part noble de l'humain qui le conjugue à la culture plutôt qu'à ses composantes archaïques mortifères » (p. 7).

De même que Marcelli<sup>184</sup>, pour Canat (2006b), l'autorité est un principe fondateur du sujet humain et continuateur de son être social (p. 69). Mais son originalité est d'affirmer que chaque sujet n'est pas égal devant l'autorité : « celle-ci peut tout aussi bien être structurante pour certains, effrayante pour d'autres, voire inexistante ». En conséquence, c'est en référence à la dynamique lacanienne de l'émergence d'un sujet structuré par la loi qu'elle nous invite à penser une autorité éducative, dans le travail de l'écart entre loi singulière et loi universelle : « on peut donc relever un fond commun, à savoir la transmission de lois universelles structurant la communauté (lois symboliques, lois du langage, lois sociales...), et des appropriations singulières et multiformes de celles-ci par les individus (...). Le tissage entre lois universelles et lois singulières se fait grâce, ou à cause d'un système faisant interface entre la réalité sociale et la réalité psychique ». Son hypothèse pose « que l'autorité est non seulement liée au texte qu'elle défend, à l'objectif le plus inconscient qu'elle vise, mais également à la structure subjective, langagière et culturelle qui la reçoit. L'autorité n'est qu'un reflet, au niveau conscient, du rapport caché et inconscient de l'individu aux lois de la communauté censées réguler le rapport à l'altérité et à la différence ».

L'auteur examine ensuite les « processus de défense » qu'un sujet met en œuvre dans ses tentatives pour intégrer cet écart : « la prise sur soi et en soi de l'écart entre cadres sociaux et désir individuel – appelé par Freud le refoulement (processus normal ou névrotique du traitement de la réalité par un sujet) ; le rejet de la réalité (psychose) ou le démenti de celle-ci (perversion) ». Son propos s'inscrit dans « ce trouble du vivre ensemble » contemporain<sup>185</sup>, qu'elle observe dans l'éducation spéciale. Si l'individu actuel semble sortir du registre de la culpabilité, il lui substitue un désir d'éternité, d'infini qui se traduit par un renversement de la

---

<sup>184</sup> Chapitre IV – 1.

<sup>185</sup> Canat (2006b) rejoint les analyses déjà évoquées de « l'érosion d'un système sociétal basé sur l'intégration de l'arbitraire des lois du langage et l'inscription dans une temporalité et une filiation » (p. 69). Elle se réfère à Lebrun (2001). Nous y ajouterions volontiers Legendre (filiation) et Revault d'Allonnes (temporalité).

dette : « au lieu d'être dans une certaine dette, on la fait porter à l'environnement ou aux figures représentant l'autorité (l'enseignant, les parents, les éducateurs). Du coup, l'autre nous doit quelque chose et est sans cesse défaillant par rapport à cette demande infinie et multiforme », d'où un sentiment des enseignants d'être démunis voire incompetents (p. 70). C'est là que l'éducation ne peut faire l'économie de créer des conditions psychiques et pédagogiques<sup>186</sup> de la mise en mouvement du sujet : « on ne peut pas malheureusement porter l'incomplétude et la castration de l'autre, on peut seulement lui indiquer des espaces qui s'organisent à partir de celle-ci, des lieux de trans/formation à venir : des ateliers, l'école, la culture... construisant son devenir » (p. 70). L'auteur répertorie enfin différentes formes de lois qui « bordent le lit de l'humain », qu'elle croise avec les concepts lacaniens de réel et de symbolique : les lois relevant de l'ordre naturel (réel)<sup>187</sup>, les lois de l'ordre humain et social (symbolique) (p. 70, 71). Puis elle développe en quoi chacune de ces formes aujourd'hui menacée oblige les enseignants « à rappeler » constamment, « à construire et à reconstruire tous les jours » les modalités de l'assimilation d'un arbitraire qui fait problème (p. 74).

#### ***VI – 4.2.3. Psycho-genèse et fonctions contenantes de l'autorité éducative***

Calin (2006) s'intéresse à la psycho-genèse de l'autorité, du point de vue de son intériorisation chez le très jeune enfant. L'autorité s'inscrivant dans une dépendance première à l'entourage familial (p. 3), « elle ne peut « s'imposer » (par la suite) sans conflit majeur, que *si elle peut et sait solliciter les fondements psychiques archaïques de l'intégration de l'autorité parentale*, voire, si besoin est, en recréer les conditions relationnelles » (p. 4). Trois conditions sont indispensables à la concrétisation de cet enracinement psychique : une relation de dépendance, une capacité de sollicitude et de la frustration (p. 4, 5).

Indispensable, cette logique de l'attachement reste insuffisante : à côté d'elle, Calin (2006) considère que le bébé doit être « *capable de volonté* » (p. 6). Ainsi se pose la question ouverte par Winnicott (1975. Edition originale 1971) de maternage suffisant, en particulier à travers le « *handling* »<sup>188</sup>. Calin se réfère également à « la notion de contenance, de *fonction*

---

<sup>186</sup> Signalons en ce sens la parution récente d'un ouvrage de l'auteur (Canat, 2007).

<sup>187</sup> Certaines approches pédagogiques avec des élèves en décrochage scolaire s'appuient prioritairement sur une confrontation médiatisée à ces lois (Frapin, 2004 ; Landœuer, 2006).

<sup>188</sup> Nous mentionnons également les travaux de Bowlby (1978. Edition originale 1969) sur l'attachement, qu'il nous faudrait approfondir. Celui-ci considère l'attachement comme un besoin primaire du bébé, une « base de sécurité » : l'attachement

*contenante*, articulée à ce qu'elle construit, à savoir l'*enveloppe* psychique » (Anzieu, 1985). Il décèle ainsi deux fonctions – acquisitions psychiques survenant selon lui avant l'autorité – dont il fait l'hypothèse qu'elles seraient au fondement de la possibilité d'une autorité éducative : « la fonction d'apaisement » et « la fonction d'adossement » (p. 6). Calin (2005a) nomme « « fonction d'apaisement » les effets interactionnels induits par la *capacité de certaines personnes, face à d'autres personnes ou groupes de personnes, dans certaines situations, à réduire les angoisses, les tensions, les excitations et plus généralement l'ensemble des mouvements émotionnels et pulsionnels de ces personnes ou groupes de personnes* » (p. 1). Quant à la « fonction d'adossement », l'auteur (2005b) la définit comme « les effets interactionnels induits par la *capacité de certaines personnes, face à d'autres personnes ou groupes de personnes, dans certaines situations, à favoriser chez ces personnes ou groupes de personnes la liaison, la structuration et l'unification de leurs mouvements émotionnels et pulsionnels et de leurs représentations psychiques* » (p. 1). Des conceptualisations proches de ces fonctions chez les enseignants existent. Blanchard-Laville (2001) appelle « *fonction contenante* de l'enseignant (...) sa capacité d'accueil et de transformation des éléments psychiques et émotionnels désorganisés, déliés, bruts, pour les rendre un peu plus tolérables, en somme, la capacité de l'enseignant à métaboliser les éléments négatifs qui lui sont adressés » (p. 222 ; p. 249-265)<sup>189</sup>. Elle y ajoute que « l'enseignant est requis d'assurer tantôt une fonction d'ordre maternel, tantôt une fonction d'ordre paternel », afin d' « assurer souplesse et consistance à cette enveloppe » (p. 252).

#### ***VI – 4.2.4. Permettre à l'enseignant de sortir d'enjeux imaginaires pour favoriser le devenir auteur de l'élève***

Nous terminons par l'œuvre importante d'Imbert, en commençant par sa lecture de *L'Emile* de Rousseau. Il y fonde ses critiques de l'autorité autoritariste et évacuée, évoquant aussi un enseignant englué dans son pouvoir imaginaire au détriment de son pouvoir symbolique : « le génie de Rousseau était déjà d'avoir repéré les effets de la défaillance de la

---

« sécuritaire » est un régulateur émotionnel, prévenant et expliquant d'éventuels troubles du comportement de l'enfant ou de l'adolescent, de même que des réactions d'adultes en situation éducative.

<sup>189</sup> Blanchard-Laville (op. cit.) se réfère non seulement à Anzieu ou à Winnicott mais aussi à Bion : « selon moi, ce sont les notions de *fonction contenante* ou encore de *fonction alpha* ou *capacité de rêverie* et plus largement peut-être de *holding* – toutes des fonctions qui pourraient s'appliquer à la psyché du professeur – qui suggèrent le mieux ce que je veux faire appréhender quand j'envisage la construction de l'enveloppe psychique du groupe-classe par un/e enseignant/e » (p. 262).

loi, non seulement au travers de la manifestation d'un autoritarisme qui vise la maîtrise de son *sujet* au point de le réduire au statut d'*objet* ; non seulement, encore, au travers d'une permissivité dont il montre qu'elle est véritablement déstructurante ; mais, au travers de la figure bien plus complexe, d'un « tantôt... tantôt » où le maître, parce que s'étayant sur des « rapports de force », ne cesse de sacrifier son pouvoir symbolique – pouvoir de séparation, de différenciation, de singularisation –, au seul bénéfice de son pouvoir imaginaire, de la préservation de sa figure de maître (...). Ainsi, (...) on peut voir (...) celui supposé être le maître de la parole, le garant de la loi – devenir l'esclave d'un enfant emporté par la colère, lui céder, jusqu'au moment où excédé il retrouvera sa figure de maître » (1992, p. 134, 135).

L'assujettissement dans lequel le maître réduit l'élève à la conformisation, incapable de permettre l'émergence de son désir (Imbert, 1989, p. 46), ouvre à la fantasmagorie enseignante dans la relation d'autorité (ni « maître-punisseur », ni « maître-bienveillant » (p. 95). La réflexion d'Imbert va porter sur les modalités permettant à l'enseignant de se déprendre d'une toute-puissance qui s'élabore sur son incapacité à tenir le cap d'un pouvoir symbolique (p. 106), de ses velléités d'emprise<sup>190</sup> sur l'enfant (Imbert, 1996c, p. 46). Cherchant à mettre en relief la valeur d'un système de médiations et d'institutions qui fassent tiers entre le maître et ses affects pulsionnels (p. 50), Imbert voit dans la pédagogie institutionnelle la mise « en jeu (d') un travail complexe et permanent de l'enseignant sur la place qu'il occupe dans la classe et le désir qui le mobilise » (p. 73). Il considère alors que la part d'inconscient que l'enseignant mobilise dans sa classe<sup>191</sup> n'a pas reçu suffisamment d'attention de la part des praticiens de la pédagogie institutionnelle. « Les aspects le plus souvent laissés dans l'ombre par les praticiens de la PI et qui concernaient l'enseignant au premier chef, ses résistances, le jeu de ses affects, de ses transferts et contre-transferts, de ses pulsions, en somme toute la part d'irrationnel engagée dans cette pratique professionnelle » deviennent les axes de son travail d'accompagnement des enseignants (Imbert, 1996b, p. 82). L'enjeu principal d'une formation professionnelle doit les aider à repérer et à démêler les processus transférentiels et contre-transférentiels à l'œuvre dans leur pratique de classe : « si

---

<sup>190</sup> Chapitre VI – 3.2.

<sup>191</sup> Imbert (1996c) reprend là l'hypothèse de Bernfeld, qu'il formule ainsi : « l'enfant par sa présence « réveille » un message – comme on « réveille » un agent secret – et l'enseignant se trouve embarqué, sans le savoir, dans une course-poursuite marquée à l'ordre de la répétition : il s'épuise auprès d'un enfant, tel élève, qui n'est autre que cet enfant qu'il fut lui-même. La crise contre-transférentielle bat son plein. Un enfant fait retour du passé, dont la voix tente enfin de se faire entendre. Une voix insiste dont les traits singuliers sont à démêler » (p. 138).

la PI avait un sens, c'était, pour commencer, de permettre à l'enseignant de trouver sa place, de disposer des repères, des garde-fous nécessaires à régler ses emballements narcissiques, ses dérives contre-transférentielles, le jeu de ses pulsions ; autant de facteurs qui peuvent alimenter une folie enseignante... » (1996b, p. 82, 83 ; voir aussi 1996c, p. 73, 206).

Dans un ouvrage récent, Imbert (2004) consacre un chapitre à l'autorité. Il constate l'affaiblissement de la figure paternelle traditionnelle (p. 187-192) tout en mettant en garde contre « l'attachement consenti à un chef » comme moteur de la pédagogie (Zulliger) (p. 202). Reprenant les travaux de Freud sur la psychologie des masses (p. 207-209), il situe l'enjeu éthique de l'autorité éducative du point de vue de l'inconscient du maître en tant qu'il autorise : « l'enjeu éthique du pédagogique ne saurait se trouver dans la constitution d'une « foule », d'une « formation collective » ; l'identification à un « meneur », à un « chef » ; l'assujettissement à un « guide », à un « Père » – pas plus dans « le culte de la vedette ». L'autorité fondatrice d'une *autorisation* ne s'épuise pas dans des enjeux imaginaires ; ni dans un « ordre symbolique brandi comme le spectre d'une possible restauration de l'autorité patriarcale ». Elle aménage des voies, des passages ; elle pourvoit en chemins ; elle interpelle le désir, désidère, défascine – elle invente des institutions qui *ouvrent* » (p. 221).

Imbert (2004) questionne alors les voies par lesquelles l'autorité enseignante pourrait soutenir une fonction symbolique : « par quelles voies les maîtres peuvent-ils asseoir leur *auctoritas*, leur capacité à faire croître, à démêler, à différencier, à *autoriser* ? Quelles limites, quels inter-dits, quels tiers, quelles médiations – quelles institutions – peuvent-ils les préserver de l'emballement imaginaire, de la « mégalomanie », de l'autorité sans limites évoquée par Durkheim ? Quelles sont pour eux les voies du passage obligé par la castration » (p. 193). Il travaille le concept d'autorisation, insistant sur la fonction de soutien, la dimension institutrice (ces deux termes ont une étymologie commune) de l'enseignant *auctor*, dont la praxis vise l'autorisation créative du sujet<sup>192</sup>. Ainsi, face aux risques de dérapages qu'entraîne la relation duelle, devant les phénomènes de transfert et de contre-transfert, de projection et d'identification massives sur la personne de l'enseignant, la pédagogie institutionnelle s'attache à favoriser « les « transferts latéraux » sur d'autres objets ou personnes que le maître, les identifications « projectives » et « introjectives » qui font progresser l'individu vers l'acceptation du caractère contingent associé à certaines formes d'autorité » (Robbes,

---

<sup>192</sup> Chapitre IV – 3.2.3.

2006a). J. Oury ne cesse de le dire : « l'enjeu de la pédagogie institutionnelle n'est autre (...) que le réglage plus ou moins automatique des identifications imaginaires (...) en fonction d'une loi », ajoutant que « le remaniement des identifications, c'est ce qui fait progresser l'individu » » (Cifali & Imbert, 1998, p. 60 ; Imbert, 1992, p. 181). La pédagogie institutionnelle serait-elle une pédagogie de l'autorité éducative ? Elle est reconnue comme « une tentative, parmi les plus avancées à ce jour, pour intégrer la réflexion psychanalytique dans une pratique de classe « ordinaire » » (Blanchard-Laville & al., 2005, p. 141).

## **VI – 5. Conclusion du chapitre VI**

Des premiers rapprochements entre psychanalyse et éducation jusqu'à aujourd'hui, l'autorité autoritariste est une préoccupation commune aux psychanalystes et aux éducateurs. La nature même de la relation pédagogique confronte l'enseignant à son enfance en lui refoulée. Malgré un discours généreux, il reste englué dans un combat contre ses pulsions inconscientes, se traduisant par des actes souvent violents envers les enfants qu'il répète compulsivement sans les comprendre.

La psychanalyse considère néanmoins que le rôle premier de l'éducation est de permettre à l'enfant d'apprendre à maîtriser ses pulsions, en favorisant leur sublimation. Notre première dialectique de la relation de l'autorité trouve l'une de ses expressions, dans une éducation cherchant son chemin « entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration » (Freud, 1933). Si certains « pédagogues psychanalytiques » s'efforcent d'approfondir cette formule, il reste que les tentatives pour penser la relation d'autorité à la lumière des apports de la psychanalyse ont pu justifier à la fois des pratiques éducatives autoritaristes et évacuées.

En analysant les mécanismes psycho-affectifs et sociétaux perpétuant l'autorité autoritariste à l'aide la psychanalyse, Mendel (1971, 2002) apporte une contribution majeure à la compréhension du « phénomène-autorité ». Dès l'enfance, la soumission à l'autorité cultive et imprime durablement dans le psychisme une culpabilité, en jouant sur un chantage reposant sur la peur de perdre l'amour de la mère. Transféré sur tout adulte en position d'autorité statutaire, ce conditionnement aura pour conséquence psychique le développement d'un « syndrome d'abandon », d'autant plus efficace qu'il est contrôlé socialement. Mendel assimile l'autorité à l'usage de la force.

L'autorité dans l'éducation éclairée par la psychanalyse se décline à travers quelques thèmes : 1 - la personnalité autoritaire est dominée par l'angoisse. Celle-ci est réactivée par la situation d'enseignement ; 2 - les relations dans les groupes sont régies par des phénomènes inconscients, qui prennent le pas sur la fantasmagorie de chaque sujet tout en s'appuyant en partie sur elle (Anzieu, 1984). Le groupe n'est-il pas un révélateur des fantasmes et des angoisses du maître, d'autant plus qu'il existe une fantasmagorie propre à la formation (Kaës, 1984a. 1<sup>ère</sup> édition 1975) ? ; 3 - la relation d'enseignement repose sur un contrat pédagogique destiné à masquer l'autorité dite « naturelle » – donc autoritariste – de l'enseignant (J. Filloux, 1974), par l'exacerbation de la dimension symétrique de la relation d'autorité sous la forme d'une demande d'amour de l'enseignant pour lui-même. La possibilité d'une autorité éducative est ainsi remise en cause ; 4 - une telle fantasmagorie semble plus encore à l'œuvre chez l'enseignant non-directif (Baeïtto, 1982) où les désirs « d'avoir l'élève » sont moins dissimulés. Autoritarisme et non-directivité s'avèrent être deux faces d'une fantasmagorie de la dépendance et de l'assujettissement ; 5 - les problématiques liées à l'autorité enseignante se déplaceraient de l'espace de la classe au niveau de l'établissement scolaire. Elles généreraient des phénomènes transférentiels entre acteurs de statut identique ou différent, favorisant des dynamiques de régression ou de changement institutionnel (Hans, 1997).

Compte tenu du panorama précédent, une approche clinique d'orientation psychanalytique de la relation d'autorité éducative répondrait à deux enjeux liés : favoriser chez l'enseignant un travail de passage de rapports d'autorité autoritaristes ou évacués à une relation d'autorité éducative, en s'appuyant sur des concepts psychanalytiques ; le doter ainsi de repères l'aidant à sortir autant que possible d'une fantasmagorie narcissique, de la toute-puissance, de la domination, de l'omnipotence mais aussi de la peur, de l'angoisse et du manque où l'élève toujours lui est soumis. Davantage auteur de lui-même, l'enseignant a quelque espoir d'autoriser l'élève à advenir comme sujet à son tour. A partir des évolutions sociétales actuelles, l'enjeu psychique de l'autorité éducative réside dans la tenue par l'enseignant de la fonction symbolique de l'école et de l'éducation, afin de permettre à l'enfant de sortir de sa toute-puissance. La transmission par le langage qui fonde l'humain institue le passage d'une génération à l'autre autour des concepts de généalogie, de filiation, de place différenciée, d'interdit structurant, d'instance paternelle (Legendre, 1985, 1990 ; Lacan).



La transmission du symbolique passe par des figures d'autorité susceptibles de mobiliser du transfert, figures fiables dotées d'une éthique du respect qu'elles initient et dont la parole fait repère. Pour que la rencontre d'un sujet d'éducation avec une parole d'autorité lui permettant de renoncer à ses pulsions ait lieu, l'enfant doit avoir été considéré comme sujet dès les débuts de sa vie (Herfray, 2005 ; Ginet, 2004). Chaque sujet n'est pourtant pas égal devant l'autorité : structurante pour certains, elle est effrayante voire inexistante pour d'autres. Une autorité éducative n'est donc possible que dans le travail de l'écart entre loi singulière et loi universelle, dans une interface entre réalités sociale et psychique. Les enseignants se doivent de rappeler constamment, de reconstruire sans cesse les modalités de l'assimilation de l'arbitraire (Canat, 2006b). Chez le très jeune enfant, l'intériorisation de l'autorité repose sur une dépendance première à l'entourage familial, indispensable mais insuffisante. Deux acquisitions psychiques survenant avant l'autorité seraient au fondement de la possibilité d'une autorité éducative : « la fonction d'apaisement » et « la fonction d'adossement » (Calin, 2005a, 2005b, 2006). Chez l'enseignant, une fonction contenante est conceptualisée, en tant que capacité à métaboliser les éléments négatifs qui lui sont adressés (Blanchard-Laville, 2001). Les conceptions autoritariste ou évacuée de l'autorité ne permettent pas à l'enseignant d'être porteur de la loi symbolique. Elles l'enferment au contraire dans la préservation d'une « figure de maître », qui le rend tout autant esclave de lui-même qu'elle n'assujettit l'élève (Imbert, 1989, 1992). Parce qu'elle propose un système de médiations et d'institutions qui peuvent faire tiers entre l'enseignant et ses affects pulsionnels, la pédagogie institutionnelle rend possible un travail permanent sur sa place et son désir dans la classe. L'enseignant commence à repérer, à démêler les processus transférentiels et contre-transférentiels à l'œuvre (Imbert, 1996b, 1996c). L'éthique de l'autorité éducative tient dans une pratique inventant des institutions, favorisant des transferts latéraux et des identifications passagères qui ouvrent aux enjeux symboliques en préservant des enjeux imaginaires. La dimension institutrice de l'enseignant *auctor* passe par une praxis qui soutient l'avènement de sujets qui puissent s'autoriser (Imbert, 2004). La pédagogie institutionnelle serait-elle une pédagogie de l'autorité éducative ?

# Chapitre VII – L'autorité en éducation et la communication

*« Ton corps, ton vêtement, ta voix, tes gestes, ta place dans le décor de la classe, c'est ton premier outil pédagogique »  
(H. Brunel, 1991, p. 116).*

## VII – 1. Communication verbale et non verbale

Si l'on distingue généralement communication verbale et non verbale, les diverses recherches répertoriées soulignent les complémentarités. Pour Watzlawick, Beavin et Jackson (1972. Edition originale 1967), communication et comportements humains sont « pratiquement synonymes » (p. 15, 16). La non-communication entre humains est impossible et même les refus de communiquer sont porteurs de messages (p. 45, 48). La communication est également toujours une interaction (p. 47), présentant un contenu (« langage digital » non exclusivement composé d'éléments verbaux) et une relation (« langage analogique »<sup>193</sup>) (p. 52, 60-65). Dans la classe, le maître a selon Hannoun (1989) une action possible sur son discours, à trois niveaux : le niveau logico-sémantique du sens et des structures de la phrase, le niveau des caractéristiques orales (élocution, diction, volume), enfin, le niveau de la sémiologie non verbale (...) : attitude, gestes, mimiques » (p. 101). Le sens d'une communication n'est donc pas à chercher exclusivement dans les mots, mais aussi dans un langage du corps qui les accompagne. La parole reprend l'agir en même temps qu'elle produit des effets sur les corps (Pujade-Renaud et Zimmermann, 1976, p. 84).

### VII – 1.1. Compétences verbales

#### *VII – 1.1.1. Le message des mots, le véhicule de la voix*

A un premier niveau, la communication verbale transmet le message explicite d'un émetteur à un destinataire au moyen de mots ayant une signification socialement codifiée. Dès lors, des compétences peuvent être travaillées. Ainsi le choix des mots employés pour énoncer des consignes « claires, précises, directes, courtes, explicites », préparées à l'avance et

---

<sup>193</sup> Voir plus loin, au chapitre VII – 1.2.

affinées par l'expérience, dont l'enseignant vérifie la compréhension par les élèves (Légault, 1993, p. 51) en en demandant une reformulation<sup>194</sup>. Véhicule de transmission des messages, la voix est un objet majeur de sens (Légault, p. 85, 86) qui peut faire l'objet d'un travail. Selon Hannoun (1989), « trois facteurs physiologiques » peuvent être perfectionnés : « apprendre à parler d'une voix audible, forte, distincte en améliorant l'expiration, sa puissance et son rythme ; apprendre à varier les tonalités de la parole en jouant sur toutes les potentialités de la phonation ; enfin, bien articuler les mots en faisant pleinement jouer son rôle à chaque organe de la bouche » (p. 250). B. Rey (2004a) préconise un volume de voix modéré, que l'enseignant parle « d'une manière distincte, c'est-à-dire en articulant », et lentement (p. 82), sans « submerger les élèves sous un flux ininterrompu de paroles » (p. 83). Pour notre part, nous avons repéré cinq catégories de variables<sup>195</sup> : 1 - la hauteur, l'intonation et les modulations de la voix sont porteuses de significations et d'efficacité. La tonalité peut être aigue, médium ou grave. Le ton<sup>196</sup> peut être monocorde ou modulé, la voix peut varier en hauteur ; 2 - la puissance, le volume : la voix peut être faible (ne pas porter), normale, forte ou de colère (allant jusqu'aux cris) ; 3 - le rythme, le débit : la vitesse de la parole peut être plutôt lente, modérée ou rapide ; 4 - la respiration : l'enseignant peut avoir une respiration bloquée, suffocante, un souffle court ou au contraire profond, ample, fluide ; 5 - l'adéquation entre la hauteur, l'intonation, les modulations de la voix et le sens explicite du message.

### ***VII – 1.1.2. La communication verbale du message d'autorité***

La communication verbale du message d'autorité a été étudiée par Bochenski (1979), qui en décrit sept moments. Les quatre premiers existent dans toute situation de communication, mais les trois suivants sont spécifiques à la situation d'autorité : « 1. Le porteur veut communiquer quelque chose au sujet (...). 2. (Il) communique effectivement avec assertion quelque chose au sujet (...). 3. Le sujet saisit les signes (...). 4. Le sujet

---

<sup>194</sup> Chappuis et Paulhac (1985) insistent sur ce point : « l'erreur de beaucoup de « détenteurs d'autorité » (cadres, professeurs, patrons) est de croire que la répétition fidèle de leurs ordres est la preuve qu'ils ont bien été compris. C'est au contraire dans une reformulation différente et proche – similaire et non identique – que l'interlocuteur peut convaincre son vis-à-vis qu'il a bien saisi son message, qu'il l'a assimilé, c'est-à-dire fait sien, en le changeant ! » (p. 27).

<sup>195</sup> Cette synthèse a été élaborée à partir de grilles d'observation que nous avons travaillées au cours de notre D.E.A. (Robbes, 1997, p. 186-193 ; p. 189 et 193 pour la voix).

<sup>196</sup> Dès 1909, Fœrster (1967. 1<sup>ère</sup> édition 1909) mettait en rapport le ton de voix de l'enseignant et la discipline scolaire : « si tant d'instituteurs n'arrivent jamais à obtenir une discipline convenable, c'est que leur ton aigre et irrité semble faire entendre que l'ordre qu'ils réclament n'est qu'une manière de « défendre » leur personne et leurs aises » (p. 219).

comprend les signes (...). 5. Le sujet non seulement comprend les signes, mais comprend que ce qui lui est communiqué l'est avec assertion. 6. Il comprend aussi qu'ils viennent du porteur d'autorité. Enfin – et c'est tout à fait essentiel – 7. Le sujet reconnaît, accepte ce qui lui est communiqué » (p. 40). Ainsi, nous retrouvons dans la communication verbale du message d'autorité les trois caractéristiques de l'autorité éducative : dans la notion de « porteur d'autorité » (6) l'identification du transmetteur comme détenteur d'une position asymétrique ; dans l'idée d'assertion (5) la volonté d'influencer l'autre ; enfin la reconnaissance et l'acceptation (7) qui assurent à l'énonciateur l'efficacité et la légitimité du message<sup>197</sup>.

Dans la classe, tout en sachant la place que tiennent certaines modalités de communication « démocratiques » dans des pédagogies dites nouvelles, nous relevons ici uniquement des compétences signalées par des auteurs s'intéressant à l'autorité de l'enseignant. Estrela (1994) remarque que « la distribution équitable de la communication étendue à tous les élèves de la classe et un système de règles qui permette cette équité sont des facteurs importants pour l'établissement d'un climat de discipline en cours » (p. 57). *A contrario*, une communication verbale monopolisée par l'enseignant (p. 22) vectorise son positionnement central. De nombreux auteurs citent les capacités d'écoute et de dialogue du détenteur d'autorité. Pour Assemat (1991), « l'autorité naît (...) dans la capacité à écouter, à déceler les obstacles, à faire progresser, à dialoguer » (p. 24). Mettant en évidence les effets de la communication de l'enseignant sur le comportement des élèves, Ginott (d'après Charles, 1997) développe l'idée de « *communication congruente* », c'est-à-dire d'« un mode de communication qui reflète l'acceptation et la reconnaissance des sentiments de l'élève à propos de la situation en cause et de lui-même » (p. 80). Il préconise l'emploi d'un « *message sain* », « centré sur la situation et non sur le caractère de l'élève » (p. 81), d'« *une attitude centrée sur la solution* » en cas de problème (p. 86). C'est en cas de conflit que la communication verbale tient une place essentielle. Pour Guérin (2001), l'adulte dispose de différents types de messages verbaux qui guident l'enfant vers une gestion éducative de la situation : « prévenir l'enfant des conséquences possibles de son comportement. (...) Aider l'enfant à se décentrer (« Est-ce que tu éprouverais la même émotion dans cette situation ? »). (...) Entendre l'émotion qui lui fait perdre le contrôle. (...) Proposer des alternatives » (p. 114-116). Dans cet esprit, elle suggère d'utiliser « le message JE de confrontation » proposé

---

<sup>197</sup> Mucchielli (op. cit.) met lui aussi l'accent sur l'acceptation de la communication : « l'autorité, c'est le caractère d'une communication qui fait qu'elle est acceptée par celui qui la reçoit comme devant diriger sa conduite » (p. 27).

par Gordon (1995. 1ère édition 1976), qui « se compose de trois parties : la description du comportement qui me pose problème ; en quoi ce comportement m'affecte ; comment je me sens face à ce comportement » (p. 126)<sup>198</sup>. Guérin dresse enfin une liste de compétences à acquérir par l'enseignant développant une autorité éducative dans sa communication verbale : développer sa souplesse relationnelle, écouter l'enfant, parler des difficultés, écouter le langage physique et émotionnel, s'en tenir aux faits en évitant les jugements, favoriser l'expression de ce que l'enfant ressent et pense (procédures et instances de régulation) (p. 59).

## VII – 1.2. Compétences non verbales

### *VII – 1.2.1. Définir la communication non verbale*

Précisons ce qu'est la communication non verbale à travers deux définitions. Watzlawick et al. (1972) nomment « communication analogique » une définition étendue : « il faut y englober posture, gestuelle, mimique, inflexions de la voix, succession, rythme et intonation des mots, et toute autre manifestation non verbale dont est susceptible l'organisme, ainsi que les indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout *contexte* qui est le théâtre d'une interaction » (p. 60). Pujade-Renaud (1977) en donne la définition suivante appliquée à la relation pédagogique : « je désigne par communication non verbale tous les processus permettant aux enseignants et aux enseignés d'entrer en relation par des modes autres que ceux du langage verbal. A l'intérieur de ce champ très large, je circonscris un secteur plus restreint que je dénomme communication corporelle. Cette dernière comprend tous les processus relationnels, institutionnels ou non, codés ou non, dans lesquels le corps est directement producteur de signaux : mimiques faciales, gestes, émissions sonores non linguistiques, regards, odeurs, modifications de tension, diffusion thermique, etc. A l'intérieur de la communication corporelle peuvent à nouveau être délimités les domaines les plus étroits : communication gestuelle, dialogue tonique, expression faciale, etc. » (p. 45).

---

<sup>198</sup> Les techniques de communication préconisées par Gordon (1980. 1ère édition 1974 ; 1990. 1ère édition 1989 ; 1995. 1ère édition 1976) ont pour objectif d'amener chacun à une meilleure maîtrise de soi. Les techniques d'aide sont tournées vers l'écoute de l'élève (écoute passive, réactions d'acceptation, invitation à la communication, écoute active) et l'évitement des obstacles à la communication (douze obstacles sont relevés : commander, menacer, sermonner, conseiller, argumenter, critiquer, ridiculiser, analyser, complimenter, rassurer, questionner et s'esquiver). Les techniques de prévention concernent l'utilisation des messages de prévention à la première personne (voir ci-dessus), l'établissement démocratique de règles de conduite, la gestion de la classe démocratique (...) où l'enseignant partage le pouvoir avec les élèves et invite ces derniers à participer au processus de prise de décision (d'après Charles, 1997, p. 212-217).

Ces définitions nous permettent de préciser que les recherches présentées ci-dessous ont trait à l'opérationnalité de la communication non verbale de l'enseignant, et non aux significations d'une communication corporelle qui sera abordée par la suite.

### ***VII – 1.2.2. Efficacité du langage non verbal***

L'efficacité d'une communication non verbale dans la relation pédagogique est relevée (Jones, d'après Charles, 1997, p. 156), parce qu'elle constitue l'essentiel du message (Thirion, 1992, p. 67), parce qu'elle « pourrait régler la majorité des cas d'indiscipline dans une classe » (Légault, 1993, p. 68). Sur ce point, Lasley « dans ses études sur l'intervention de l'enseignant pour contrer l'inconduite a conclu que l'enseignant efficace avait tendance à utiliser davantage les interventions non verbales, discrètes (regard-proximité) par rapport aux interventions verbales qui souvent dérangent le processus enseignement/apprentissage » (d'après Légault, p. 72).

Genevois (1992) relate longuement la recherche de Neill (1986). Les enseignants efficaces utilisent une communication non verbale riche et opératoire, alors que les enseignants inefficaces communiquent peu corporellement : « dans la première situation (ensemble du cours), les enseignants efficaces montrent plus de mimiques traduisant l'enthousiasme<sup>199</sup> et donnent du relief à leur discours. Ils fixent plus du regard les enfants. Ils utilisent plus d'illustratifs ainsi que des intonations variées. Ils utilisent également plus de gestes de contrôle ou de décision (doigt pointé, frappe de la main ou du poing). Les inefficaces, eux, ont des mimiques beaucoup plus neutres, peu de mouvements de tête marquant l'intérêt porté au travail des élèves. Ils émettent souvent des paroles peu claires, manipulent des objets, écrivent au tableau, s'occupent de l'équipement. Ils émettent également plus de « signaux barrières » tels que les bras croisés et passent moins de temps en position « relaxe » (mains dans les poches par exemple). Dans la deuxième situation (où l'enseignant explique son cours), on trouve chez les efficaces plus de mimiques de satisfaction ou d'embarras en rapport avec le contenu expliqué. Ces enseignants savent fixer la classe, la balayer du regard, indiquant qu'ils suivent très bien si l'élève comprend ou non

---

<sup>199</sup> Légault (1993) revient sur les comportements d'enthousiasme en se référant à Collins, qui « a défini l'enthousiasme à partir de huit dimensions : ton de voix varié ; yeux animés et contact visuel consistant ; gestes fréquents avec la tête, les bras et le corps ; mouvements du corps et mobilité ; expressions faciales démonstratives ; sélection de mots variés ; acceptation des idées et des sentiments d'autrui ; niveau d'énergie élevé – vitalité » (p. 60).

(...). Dans la dernière situation (affrontement avec les élèves au cours de remarques critiques), on remarque chez les efficaces de nombreux gestes de contrôle, adressés aussi bien à l'ensemble de la classe qu'à des élèves en particulier, de nombreux illustratifs, des attitudes de « descente au niveau des élèves » (...). Au total, on a donc un comportement très peu menaçant dans une situation pourtant de menace latente. On retrouve chez les inefficaces toujours les mêmes signaux non verbaux de défense » (p. 96, 97). Du côté des élèves, Neill montre qu'ils repèrent avec une grande acuité les signaux non verbaux agressifs de l'enseignant et s'en servent pour le caractériser (p. 97).

Cette recherche nous suggère deux constats : une communication non verbale riche et adaptée permet aux enseignants d'adopter des comportements de relaxation ressentis comme bienveillants par les élèves ; la présence de signes non verbaux assure le maintien d'une relation de qualité. Genevois (1992) conclut : « certains signaux, même peu fréquents, sont très opératoires pour garder un contact harmonieux avec l'élève, et permettre au message de passer. (...) Les attentes profondes des élèves sont que l'enseignant fasse attention à eux. La fonction phatique (de contact) compte ainsi par dessus tout. (...) Plus il y a de comportements menaçants, moins la tenue de la classe est efficace » (p. 98).

### ***VII – 1.2.3. Gérer simultanément deux situations et intervenir au moment approprié***

Selon Légault (1993) encore, « les techniques mentionnées (...) pour aider l'élève à se maîtriser devront être utilisées en même temps que vous poursuivez votre enseignement » (p. 70). Nous trouvons chez Kounin (d'après Charles, 1997) l'habileté de l'enseignant « à identifier l'élève qui a besoin d'être repris », « à s'occuper en priorité des déviances les plus graves lorsque deux ou plusieurs comportements répréhensibles ont lieu simultanément ». Cette compétence que l'auteur nomme « vigilance » fait que l'enseignant « sait intervenir au bon moment, (...) n'attend pas qu'un mauvais comportement se soit propagé pour agir » (p. 62). Pour Guérin (2001), la capacité à intervenir au moment opportun et de façon appropriée sont deux compétences de l'adulte en matière d'autorité éducative, construisant le rapport mutuel et le rapport de l'enfant à l'autorité : « s'il intervient trop souvent ou trop tôt, les enfants restent dépendants de l'adulte. (...) S'il intervient trop tard, le conflit s'envenime. (...) S'il n'intervient pas du tout, l'enfant ne fait plus confiance en l'adulte pour le protéger ou lui fixer des limites » (p. 110, 111).

#### *VII – 1.2.4. Proxémique<sup>200</sup> et distance*

Partant de nos élaborations relatives à la proxémique (Robbes, 1997, p. 187, 188, 191, 192), nous distinguons cinq paramètres : 1 - la disposition spatiale de la classe (tables deux par deux face au tableau, disposition en groupe, disposition en U) ; 2 - la lumière (intensité forte, moyenne ou faible) ; 3 - la température (modérée, excessive dans la chaleur ou le froid) ; 4 - le dispositif pédagogique adopté peut être frontal (les élèves écoutent l'enseignant), individuel (chaque élève travaille seul), interactif (l'enseignant et les élèves se parlent dans un jeu de questions-réponses), groupal (les élèves se parlent, l'enseignant n'intervient pas). L'alternance des dispositifs est un élément majeur d'efficacité ; 5 - la disposition spatiale de l'enseignant par rapport au groupe-classe (devant, sur le côté, au fond, au milieu, sur l'estrade). Certaines positions facilitent ou altèrent le contrôle visuel de la classe. La distance physique approximative entre l'enseignant et l'élève ou le groupe d'élèves (notée en mètres) est également à considérer. D'une façon générale, la mobilité de l'enseignant dans l'espace est à prendre en compte (B. Rey, 2004a, p. 81).

Revenons sur la distance physique entre individus, car elle est un aspect essentiel de la relation humaine. De Landsheere et Delchambre (1979) citent les travaux de l'éthologue Ruwet, selon lequel « chaque individu (...) maintient toujours autour de lui un espace de sécurité où aucune intrusion du voisin n'est tolérée. Cette distance individuelle résulte de la double tendance à attaquer et à éviter le congénère » (p. 45, 46). Nous en déduisons qu'en situation où la relation d'autorité risque de basculer dans le rapport de force, l'enseignant s'impose une distance qui tout en le protégeant, lui permet autant qu'il le peut de maintenir la relation<sup>201</sup>. De plus, Ruwet nous éclaire sur la double signification de la distance lorsqu'il affirme, toujours d'après de Landsheere et Delchambre : « cette prise de distance correspond à deux types d'organisation : la hiérarchisation sociale, où les rapports sont régis par des

---

<sup>200</sup> « La proxémique est la science de l'espace humain. Hall (1963, 1966), la définit comme l'ensemble des observations articulées et des théories relatives à l'usage culturel particulier que l'homme fait de l'espace, ou, plus explicitement (1968), comme « l'étude de la façon dont l'homme structure inconsciemment le micro-espace : observation des distances maintenues entre les hommes dans les transactions quotidiennes, de l'organisation de l'espace par l'homme, dans sa maison, dans sa ville » » (de Landsheere et Delchambre, 1979, p. 46 ; voir aussi Cosnier, 1982, p. 255-304).

<sup>201</sup> Légault (op. cit.) remarque en ce sens que « la plupart des cas d'indiscipline se produisent loin de l'enseignant. (...) L'enseignant expérimenté a appris à se rapprocher calmement de l'élève qui est en perte de maîtrise de lui-même. Souvent, seulement le fait de s'approcher à proximité est suffisant » (p. 69), alors que la verbalisation peut aggraver la situation (voir aussi Jones, d'après Charles, op. cit., p. 161).



relations de dominance/soumission, et la territorialité, où les sujets revendiquent propriété et pouvoir sur une aire qu'ils conquièrent, occupent, défendent » (p. 46). La proxémique rejoint ainsi la question de l'autorité, dans sa dimension statutaire mais aussi dans l'émergence de l'élève sujet. L'autorisation passe donc par un « faire » de l'enseignant qui prend en compte la question de l'espace physique – et pas seulement celle de la place symbolique.

### *VII – 1.2.5. Gestualité de l'enseignant*

Parfois plus signifiante et efficace que la parole, la gestualité est considérée comme un véritable discours qui la prolonge et l'amplifie (Chappuis & Paulhac, 1985, p. 158), la soutient ou la complète, voire la remplace (Hannoun, 1989, p. 245 ; Corneloup, 1990, p. 85). Les interactions avec les comportements des élèves sont manifestes (Prum, 1991, p. 17).

Quels gestes sont efficaces ? Légault (1993) en donne des exemples : « la main ouverte (arrêt), le doigt sur les lèvres (silence), le claquement des doigts (attention), le pouce en l'air (approbation) » (p. 70) (voir aussi Jones, d'après Charles, 1997, p. 162). Zimmerman (1982) valorise le silence comme outil pédagogique de bienveillance et de régulation, ainsi que les propos d'une enseignante l'illustrent : « avant quand il y avait la pagaille en classe, c'était des « chut », « taisez-vous » ou alors une petite chanson calme. Maintenant je me couche sur le tapis avec eux. Ils ont vite compris et la qualité du silence n'a plus rien à voir avec avant » (p. 142). Charles (1997) décrit une enseignante qui soigne sa communication corporelle, le rythme de ses déplacements en cas de crise : « 1. Je me tourne lentement et calmement vers le ou les contrevenants. 2. Je dirige mes pieds en direction de l'élève, ce qui signifie que je me prépare à appliquer la discipline. Le message que je transmets n'est pas ambivalent. 3. Je regarde l'élève droit dans les yeux. 4. Je garde mes mains le long du corps pour ne pas paraître agitée. 5. Mon visage n'exprime aucune émotion. Je ne souris pas, ce qui pourrait être perçu comme un signe d'ambivalence ou de soumission. 6. Je respire lentement et profondément, je reste détendue et je me déplace lentement » (p. 306).

Nous considérons que la gestualité de l'enseignant peut comporter trois catégories (Robbes, 1997, p. 187, 188, 192) : 1 - la posture corporelle<sup>202</sup> (debout, assis, face à la classe,

---

<sup>202</sup> Légault (ibid., p. 69) et Jones (d'après Charles, ibid., p. 157, 161) affirment que la qualité du maintien et de la posture communiquent, font sentir l'autorité de l'enseignant.

dos tourné à celle-ci ou en « accord postural » avec l'élève). Ce dernier terme emprunté à l'entretien d'explicitation qui l'a lui-même repris de la programmation neuro-linguistique (Vermersch, 1994, p. 111-113 ; Vermersch & Maurel, 1997, p. 215, 216) signifie que la position du corps de l'enseignant n'est pas en opposition avec celle de l'élève. Il a en effet été remarqué qu'une opposition de posture entre deux personnes qui communiquent (présence de « signaux barrières ») perturbait leur communication ;

2 - le tonus corporel de l'enseignant se décline en trois variables : « contracté » est le signe d'une crispation, d'une raideur. La tête peut être relevée ; « calme » indique un corps solidement ancré dans le sol par les jambes, un bassin placé, une cage thoracique et des épaules détendues. Les mains peuvent se placer dans les poches. Le corps est à la fois tonique et détendu, mais sans raideur excessive ; « baisse de tonus » : la tête peut être baissée.

3 - les gestes intentionnels de l'enseignant peuvent être adressés à un élève en particulier ou au groupe-classe. Six types de gestes peuvent être repérés :

- arrêt des gestes en cours : il semble souvent qu'avec l'arrivée d'une perturbation, un arrêt des gestes fonctionnels se produise. Les enseignants qui, devant l'installation d'une situation perturbée, continuent à travailler ne sont en général pas les plus efficaces ;
- indicatifs : les gestes sont exécutés sans hésitation, avec détermination. Le doigt est pointé, la main indique des mouvements précis, tranchants dans l'espace ;
- de colère, de menace (associé généralement à des paroles) : l'enseignant brandit un doigt menaçant, tape sur la table en utilisant sa main ou un objet, secoue sa chaise... ;
- d'apaisement : l'enseignant fait un geste de diversion, un geste pour calmer ;
- contact amical : l'enseignant touche l'élève en plaçant une main sur son épaule ;
- contact agressif : l'enseignant tire les oreilles ou le bras d'un élève, lui donne des coups...

Toutefois, nous savons avec Bernstein (1975) que les significations attribuées aux gestes peuvent être différentes selon le milieu social d'appartenance. Estrela (1994) a ainsi observé « que certains élèves ne réagissent pas aux interventions d'ordre disciplinaire du professeur (...) effectuées de façon non verbale, ce qui est fréquemment interprété par ce dernier comme une marque d'insolence ». Elle a aussi « recueilli des témoignages d'incidents disciplinaires provoqués par l'interprétation offensante que le professeur fait de certains gestes des élèves » (p. 54). Il peut ainsi exister un écart entre l'intention de l'émetteur du geste et l'interprétation qu'en fait son destinataire. Plutôt que de rechercher des gestes à portée universelle mécaniquement efficaces, nous considérons que la signification effective des gestes doit toujours être resituée dans le contexte spécifique de la situation vécue.

### VII – 1.2.6. *Visage et regard*

Sans doute parce que le visage est un vecteur privilégié de l'humain, l'expression faciale a une importance particulière. Légault (1993) considère que le visage « peut et doit continuellement donner des signaux à l'élève » ; il répertorie l'enthousiasme, le sérieux, l'approbation, l'encouragement, l'ennui, le désintéressement, la désapprobation (p. 70 ; voir aussi Jones, d'après Charles, 1997, p. 162). Dans toute communication, des parties du visage sont en mouvement. Nous retenons quatre catégories (Robbes, 1997, p. 188, 192) : 1 - mimiques nombreuses ; 2 - mimiques d'ouverture (l'enseignant sourit, invite l'élève à participer ou à se calmer) ; 3 - mimiques de contraction (une légère contraction des muscles de la mâchoire ou un froncement de sourcils peuvent être repérés) ; 4 - mimiques de dépression (le visage est inexpressif ou apparaît triste pouvant révéler un malaise).

Le regard est un instrument puissant et signifiant<sup>203</sup>. De Landsheere et Delchambre (1979) relèvent son rôle « dans la prise de contact », « l'expression des sentiments » (p. 47), les mécanismes de dépendance et d'approbation, de dominance et de fuite par rapport à cette dominance (p. 49, 50). Concrètement dans la classe, Légault (1993) observe que « les yeux des enseignants habiles balayent la classe continuellement et parfois s'arrêtent sur les yeux d'un élève. Le regard fixé directement dans les yeux rend mal à l'aise. L'effet est certain lorsque l'élève se sent regardé » (p. 69). De même pour Jones (d'après Charles, 1997), « le fait de regarder *un élève droit dans les yeux* est particulièrement efficace pour faire comprendre qu'on maîtrise la situation. Les enseignants expérimentés balayent continuellement la classe du regard et fixent les individus » (p. 160). B. Rey (2004a) prône que l'enseignant regarde les élèves « de façon à ce qu'ils sentent que c'est à eux qu'on s'adresse » (p. 81). Il conseille également que l'enseignant évite de regarder toujours vers la même personne ou vers les premiers rangs (p. 81). Quatre variables peuvent s'appliquer au regard (Robbes, 1997, p. 188, 192) : 1 - un regard fixe ou soutenu, accompagné de peu de mouvements de tête, marque l'établissement d'un contact ; 2 - un regard détourné s'observe lorsque les yeux (voire la tête) ne regardent pas la situation. L'enseignant semble « ailleurs » ; 3 - le balayage de la classe : l'enseignant suit des yeux l'ensemble du groupe-classe en arrêtant son regard sur un ou quelques élèves, puis recommence à suivre des yeux l'ensemble ; 4 - l'alternance des trois variables précédentes.

---

<sup>203</sup> Nous avons signalé au chapitre IV – 1. le rôle essentiel qu'il jouait dans l'établissement de la relation d'autorité.

## VII – 2. Sens de la communication corporelle de l’enseignant

### VII – 2.1. Une communication inconsciente

Observer des comportements non verbaux est une chose, en découvrir le sens pour chaque individu dans la relation s’avère plus difficile. Ainsi, les travaux portant sur la communication non verbale ne se limitent pas à l’examen d’une efficacité instrumentale de type comportementaliste. Il existe une signification inconsciente de la communication corporelle. Ainsi, selon Pujade-Renaud et Zimmermann (1976), « les processus non verbaux ne sont pas réductibles au seul jeu dramatique de l’enseignant-acteur » (p. 12). Leur sens doit aussi être cherché du côté d’ « attitudes inconscientes ou semi-conscientes » (de Landsheere & Delchambre, 1979, p. 21). Hannoun (1989) indique encore : « nous communiquons donc par l’ensemble de notre comportement, par ce que nous agissons tout autant – sinon plus – que par ce que nous disons. En ce sens, nos formes de communication sont souvent inconscientes ou, tout au moins, involontaires chez nous » (p. 75).

### VII – 2.2. Une place du corps de l’enseignant, qui n’a rien de naturel

Selon Mendel (1971, p. 68 ; 2002, p. 63-68), l’ancrage statutaire du détenteur d’autorité s’incarne dans des attitudes corporelles, attributs et signes extérieurs à valeur symbolique. Dans la classe, Pujade-Renaud (1984) considère que le langage du corps traduit la dimension statutaire de l’autorité enseignante, en assurant une fonction médiatrice de la relation pédagogique (p. 13) qui n’a rien de naturel (p. 78). L’auteur se demande ainsi si l’enseignant « n’userait (...) pas (...) d’une maîtrise corporelle qui lui assurerait (...) une position narcissique sur la scène pédagogique » (p. 14). J. Filloux (1974) parle en ce sens d’un « « langage du corps » (qui) inscrit (...) ce qui est de l’ordre de l’autorité en termes de « contention » » (p. 275). Plus positivement, Blanchard-Laville (2001) considère « l’importance des aspects corporels de l’enseignant pour ce qui est de la fabrication de l’enveloppe psychique » (p. 221), en particulier « le rôle des canaux de communication non verbaux pour ce qui est de « tenir » un groupe-classe » (p. 222)<sup>204</sup>.

---

<sup>204</sup> L’auteur distingue « la fabrication de l’enveloppe sonore », à travers la voix et ses nuances (p. 223-227), la fonction intégrative du visage et du regard, qui « fait confiance » et assure narcissisme et identité de l’élève (p. 227-230), tout en étant « convaincu (e) que (...) ces signes corporels ne sont en fait que des traductions de l’état psychique interne du mode de lien avec les élèves » (p. 230).

La position « centrale ou périphérique » du corps de l'enseignant dans l'espace « structure le rapport de forces » (Hess & Weigand, 1994, p. 145). Notons le rôle joué par l'estrade que Pujade-Renaud (1983) aborde du point de vue du sens que l'élève lui donne : « la signification symbolique du statut professoral est lisible dans la surélévation. L'ordre spatial est métaphore de l'ordre institutionnel. (...) Estrade, élévation, autorité du professeur et respect dû à ce dernier sont clairement associés par l'enseigné. L'estrade est tout à la fois un lieu métaphorique et un lieu de théâtralisation de l'autorité et de la hiérarchie » (p. 42). Ainsi, « (...) le moment de « l'entrée », (...) et surtout entrée en début d'année, s'avère être un temps fort susceptible de déterminer le succès ultérieur de la pièce » (p. 154).

Par ailleurs, le corps n'échappe pas aux représentations socioculturelles de l'autorité liées à la différenciation sexuelle. Estrela (1994) précise ainsi en se référant à Mosconi : « l'autorité est liée à l'homme et la difficulté à l'exercer à la femme. Pour les élèves interrogés par Mosconi, l'autorité est envisagée comme un attribut masculin en relation avec des signes extérieurs tels que la taille et la voix, ce qui conduirait les professeurs à tenter de s'identifier à elle en effaçant leur féminité ou en utilisant le registre de la séduction » (p. 65). Pujade-Renaud (1984) avance cette hypothèse pour l'autorité dite « naturelle » (p. 70).

### VII – 2.3. Un corps exposé, objet d'interprétations contradictoires

Pour Pujade-Renaud (1984) encore, « le corps de l'enseignant (peut) être opérant tout autant par les messages qu'il (émet) que par les indices (...) prélevés et interprétés (...) par les élèves » (p. 16, 17). S'il n'est jamais certain que l'élève comprenne les communications implicites de l'enseignant, il les interprétera toujours. Le sens produit à partir des messages émis par l'enseignant est donc essentiel. Du côté enseignant, le corps est « en proie aux regards » (Pujade-Renaud, p. 27). L'enseignant craint « d'affronter la classe (le corps-classe) dans sa présence physique » (p. 36), ce que son appréhension du bruit révèle (p. 38). Des dimensions contradictoires du verbal et du non verbal, séductrices et agressives, apparaissent (Pujade-Renaud & Zimmermann, 1976, p. 116), appuyées par une surexposition narcissique et confortée par l'image que l'élève renvoie à l'enseignant, « par l'écho de sa parole ressaisie dans le regard, l'attitude, la voix de l'enseigné » (p. 52). Les élèves reconnaissent pourtant « une fonction pédagogique certaine » aux compétences du « professeur-acteur-animateur » (Pujade-Renaud, 1983, p. 53). A propos de sa présentation et de sa présence, ils « soulignent l'importance d'une qualité indéfinissable et pourtant évidente dans la manière d' « être là » :

de se tenir debout ou de s'asseoir, de se couler dans telle attitude, de dégager une attirance ou de provoquer telle répulsion. Bref d'un usage relationnel du corps, en deçà de la parole ou liée à cette dernière, et qui joue un rôle considérable dans l'échange social et, *a fortiori*, dans la communication entre enseignants et élèves » (Pujade-Renaud, 1983, p. 63, 64 ; voir aussi p. 135). « Le problème semble moins comment le professeur « est », mais plutôt comment il se « sent ». Autrement dit, comment il assume sa « personne physique » » (p. 65).

#### VII – 2.4. Un savoir professionnel sur la communication corporelle ?

Dans le sens de notre hypothèse principale, Pujade-Renaud (1984) pense que « des attitudes moins défensives » pourraient s'élaborer : « l'enseignant devient capable de s'entraîner à entendre, et non plus subir, ces diverses sonorités, à les décoder comme des indicateurs d'une humeur de la classe et du niveau de la communication entre elle et lui » (p. 39). Un savoir professionnel s'élabore, en réaction à l'« angoisse du morcellement du corps de l'enseignant, de son intégrité corporelle et psychique » (p. 46). Néanmoins, ces compétences sont rapportées exclusivement à l'autorité « naturelle », qui ne relèverait pas d'un don mais résulterait de la maîtrise de savoirs liés au corps (p. 52). Cette « autorité infuse, diffuse (est) référée à des facteurs physiques (taille, allure, prestance, voix, « poigne ») » (p. 53). Ces éléments (proxémique, gestualité, figure, regard, voix...) sont repris en détail.

Tout d'abord, l'enseignant a besoin de s'approprier l'espace de la classe, dans « un rapport très corporel et affectif » (Pujade-Renaud, 1984, p. 56). La mobilité de l'enseignant joue un rôle tout particulier. Elle « assure un pouvoir. Elle permet d'avoir la maîtrise du jeu de rapprochement et de distanciation par rapport aux élèves » (Pujade-Renaud, 1984, p. 57), du jeu de « contact-distance » (1983, p. 125-138 ; 1984, p. 118-128). En insistant sur l'aspect professionnel de cette mobilité corporelle et sur son caractère inconscient, l'auteur met au jour une fantasmagorie de l'emprise dont la vocation défensive permet à l'enseignant de lutter contre ses peurs, ses menaces de captation, ses angoisses de disparition comme sujet<sup>205</sup> (1984, p. 58). Nous voyons dans les propos suivants une invitation à ce que l'enseignant prenne conscience des savoirs corporels qu'il mobilise, dans une optique professionnalisante<sup>206</sup> : « cet « art » n'a rien d'infus. Il s'agit bien d'un « métier » qui, s'il n'a pas fait l'objet de cours

---

<sup>205</sup> Chapitre VI – 3.1., 3.2. et 3.3.

<sup>206</sup> C'est l'une des finalités de la méthodologie de l'entretien d'explicitation.

de formation professionnelle, s'est appris « sur le tas » ou par imitation et identification à des enseignants que l'on a eus étant soi-même élève ou que l'on a vu opérer à l'occasion de stages pédagogiques. L'usage du corps en classe s'apprend et se travaille. Mais, comme beaucoup de processus passant par le corps, il s'intègre à l'expérience quotidienne du sujet sur un mode quasi inconscient » (1984, p. 58).

De même, Pujade-Renaud (1984) aborde l'usage du regard, montrant que des savoirs sont à l'œuvre : « le regard magistral se travaille en situation pédagogique en liaison avec une certaine technique d'utilisation de l'espace, avec une façon également d'associer le regard et les gestes, le regard et la parole, ou encore de faire alterner mobilité et fixité du regard. (...) La supposée « nature » quasi magique du regard enseignant s'étaye en fait sur cette organisation garantie par l'institution. (...) Ce regard « panoptique »<sup>207</sup> s'avère être produit institutionnalisé et produit du « métier » plutôt que don de nature » (p. 59).

Les modulations de la voix sont elles aussi des objets d'étude. Selon Pujade-Renaud (1984), il existerait une « voix professionnelle », « dépouillée d'affects (...), extérieure à l'enseignant lui-même », distincte de la « voix personnelle » (p. 65, 66). L'auteur soutient l'existence d'un clivage grandissant chez le sujet entre la personne et la fonction, à travers « la fabrication d'une voix-masque » (p. 67). Pour l'élève également, « la voix (de l'enseignant) semble (...) fréquemment chargée d'équivoque. Voix pédagogique et voix affectivée s'alternent constamment » (1983, p. 83).

Enfin, le rôle du vêtement est examiné (Pujade-Renaud, 1984, p. 80-85 ; 1983, p. 84-101), en tant qu'indice par lequel « l'élève « habille » psychologiquement et moralement l'enseignant » (1983, p. 98). Nos élaborations (Robbes, 1997, p. 187, 191) nous amènent à distinguer cinq aspects susceptibles d'interprétation de la part de l'élève, dont nous n'ignorons pas qu'ils laissent place à une grande part de subjectivité : 1 - non soigné : l'enseignant semble peu préoccupé par son habillement (présence de tâches, de déchirures...); 2 - standard : rien de particulier concernant l'habillement de la personne n'attire l'attention de l'observateur ; 3 - « en retard » sur la mode : l'habillement de la personne apparaît manifestement en décalage, en comparaison avec celui de personnes d'âges équivalents ; 4 - élégant, séducteur : l'habillement de la personne est très soigné et peut même

---

<sup>207</sup> En référence au *panopticon* de Bentham (in Foucault, 1975, p. 197-229).

être ostentatoirement provocateur ; 5 - dissimulateur du corps : contrairement à la catégorie précédente, le vêtement dissimule les formes du corps.

### VII – 2.5. Un nouveau langage du corps est-il possible ?

Pujade-Renaud nous apprend d'une part que l'usage du corps est un savoir que l'enseignant développe, d'autre part que son inconscient agit et parle à travers ces comportements. Pour l'auteur, bien que les savoirs corporels ne soient pas « naturels », ils auraient comme but exclusif l'exercice d'une autorité enseignante auto-centrée, intériorisant des attitudes et des « positions » plutôt autoritaristes (1984, p. 134). Qu'en est-il alors des finalités poursuivies ? Ne peut-on faire l'hypothèse qu'un changement des positions physiques contribuerait à modifier les compétences à l'œuvre et les statuts des partenaires ? Pujade-Renaud (1983) affirme en ce sens que pour l'élève, nié dans son existence corporelle et désirante, « le rétablissement d'une vie relationnelle, corporelle et affective, facilitée par le changement spatial, favorise la circulation du langage » (p. 50). Ne retenant pas la notion de « savoir inconscient »<sup>208</sup>, peut-on faire l'hypothèse que l'enseignant détiendrait des savoirs d'ordre communicationnel qu'il orienterait vers une conception éducative de l'autorité ? Sans minimiser la part de l'inconscient, la question de la prise de conscience est posée.

## **VII – 3. Communiquer comme au théâtre**

Nous terminons cette synthèse des rapports entre autorité en éducation et communication par la mise en parallèle de la communication enseignante avec celle de l'acteur de théâtre. Souvent évoquée dans la littérature pédagogique consacrée à l'autorité, cette correspondance questionne de l'(in)authenticité de la relation pédagogique.

### VII – 3.1. Langage verbal et théâtralité

Hannoun (1989) parle de « la comédie des mots » (p. 100) et s'élève contre les promoteurs de l'authenticité dans la relation pédagogique : « réclamer, pour communiquer, la spontanéité et l'authenticité des interlocuteurs, c'est croire en l'harmonie préétablie de leurs

---

<sup>208</sup> Beillerot (1995-1996) souligne que le terme de « savoir inconscient » n'a pas de sens : « si quelqu'un ne peut pas dire comment il fait, il n'y a pas de savoir ».



pulsions, c'est s'enfermer (...) dans l'illusion des malentendus et des malcompris » (p. 93). Selon lui, « communiquer par le langage verbal réclame donc le frein initial de la spontanéité et, de ce fait, une certaine dualité de soi. (...) Il s'agit de « peser ses mots » comme on a habillé le corps, parce que l'on ne parle pas seulement pour soi mais essentiellement pour l'autre qui ne possède pas obligatoirement les mêmes schèmes langagiers que soi. Il faut donc se moduler à lui, et, parfois, se transformer, jouer à n'être pas totalement ce que l'on est pour aller vers l'autre et être compris de lui » (p. 93).

Dans une étude comparative de l'enseignant et du comédien, Runtz-Christan (2000) remarque l'incertitude due au « clivage entre la voix professionnelle et la voix personnelle » (p. 23). Selon elle, la voix « fonde (...) l'unité de l'individu (...) au carrefour du corps et du langage puisqu'en effet, la structure de la voix possède un « statut bivalent de force et de sens, de désir et de discours ». Ainsi naît la théâtralité, « de cette ambivalence fondamentale, de ce jeu de tension, de disjonction-conjonction entre corps et langage » (p. 41).

### VII – 3.2. Mise en scène du corps de l'enseignant

L'analogie entre la situation de l'enseignant et celle de l'acteur porte aussi sur la mise en scène du corps. La problématique de l'authenticité de la relation pédagogique divise les auteurs selon deux points de vue : les premiers considèrent que l'utilisation par l'enseignant de techniques de communication proches de celles de l'acteur traduit l'inauthenticité de la relation pédagogique ; pour les autres, l'enseignant n'est pas un acteur mais le théâtre peut l'aider à mieux communiquer dans sa classe et paradoxalement, à être davantage lui-même.

#### ***VII – 3.2.1. L'enseignant-acteur établit une relation inauthentique***

La critique de l'inauthenticité de la relation pédagogique au moyen d'une communication fabriquée s'accompagne d'un questionnement implicite de la distinction rôle/personne. Pour Gloton (1974), « la relation maître-élève, dès les petites classes, n'est pas une relation de personne à personne mais de personnage à personnage » (p. 132). Ranjard (1984) voit dans l'identification du débutant au personnage du professeur-acteur la seule façon de réussir, au détriment de son être, « une véritable déformation professionnelle de la personne » (p. 54-56). La communication non verbale des messages d'autorité répondrait donc à un « *code scolaire non verbal* » rarement énoncé ou étudié, comprenant « règles de

politesse, normes de préséance, styles convenus de regards, de maintien, de mimiques, d'intonations indicatives, etc... » (Pujade-Renaud & Zimmermann, 1976, p. 26). Au « masque dont se travestit le maître » (Hannoun, 1989, p. 75) répondraient des agissements d'élèves, chacun construisant « son attitude selon des codes qui peuvent très bien être étrangers à son être propre, pourvu qu'ils répondent aux exigences de la situation » (p. 77).

### ***VII – 3.2.2. Paradoxalement, l'enseignant-acteur est un enseignant plus authentique***

Qu'on l'admette ou pas, l'enseignant met en œuvre des compétences relevant de l'acteur. Ainsi pour Letombe (1996), « la personne de l'enseignant se trouve, proprement, en représentation » (p. 42). L'auteur prône une formation au théâtre comme aide à l'acceptation de soi, tout en indiquant les questions que le théâtre peut poser à la situation pédagogique : il s'agirait d'informer l'enseignant « de tous les signes non verbaux qu'il émet qui permettent ou nuisent à la communication dans la classe. Quels sont ses déplacements dans l'espace ? Occupe-t-il toute la classe ou se réfugie-t-il dans un espace restreint ? Quels types de gestes fait-il, sont-ils nombreux et larges ou, au contraire, peu nombreux et réduits ? Comment place-t-il sa voix, parle-t-il fort ou faiblement, cela le fatigue-t-il ou non ? A-t-il conscience de son regard : regarde-t-il partout dans toutes les directions ou ne voit-il qu'un espace limité ? Pense-t-il à son visage, à son expression ? Fait-il tout cela volontairement ou par simple habitude ? » (p. 42).

C'est Hannoun (1989) qui affirme avec force l'analogie entre l'enseignant et l'acteur, puisque la comédie lui apparaît comme l'essence même du métier d'enseignant (p. 9) et son inauthenticité inévitable. Les multiples contradictions de la position enseignante (conflits face à l'institution, mécanismes inconscients<sup>209</sup>, fondements réels du désir d'enseigner) justifient qu'il « (dissimule) une partie de sa personne, « (voile) l'inavouable en lui » (p. 11). L'auteur définit le « maître-comédien » caractérisé par l'inauthenticité, la dualité de soi mais aussi la maîtrise professionnelle : « ainsi, le maître est, par son corps, maître-comédien ou il n'est pas. Sa tâche exige de sa part la maîtrise de son attitude pour parvenir à réaliser ses buts éducationnels. (...) Le maître-comédien, en effet, est celui qui « ne se laisse pas aller ». Il

---

<sup>209</sup> La fantasmagorie de la position éducative est évoquée (p. 17-23) pour alimenter le fait que « l'authenticité du maître s'avère impossible en raison même du poids d'un inconscient inavouable » (p. 18).

parvient à vouloir ce qu'il est, ce qu'il fait, le visage qu'il présente à ses élèves » (p. 85, 86). Ainsi, « la comédie jouée est assumée pleinement comme moyen pensé et voulu, comme stratégie pédagogique » (p. 157), « dans le but de servir au mieux les fins éducationnelles visées » (p. 159). Le maître-comédien « assume son masque comme outil d'éducation » (p. 234). Là réside le paradoxe de l'enseignant, puisque « la conscience du maître-comédien (...) devient facteur d'authenticité » (p. 187).

Hannoun (1989) est malgré tout conscient de la difficulté de cette position, qui n'évade pas l'inconscient présent dans la relation pédagogique mais vise seulement à « adoucir (...) la « loi tragique » de la relation éducationnelle condamnée, dès son origine, à s'enfermer dans le cycle domination-soumission » (p. 102). Il conçoit alors la formation des maîtres comme devant permettre « des prises de conscience » (p. 213), y compris dans une perspective psychanalytique, suggérant une « formation psychologique et dramatique du maître (comme) (...) condition de son efficacité future » (p. 215). Ainsi, le travail corporel et le travail de l'inconscient ne se contredisent pas bien au contraire. Approfondissant le paradoxe, Hannoun va jusqu'à affirmer que l'inauthenticité du maître-comédien va de pair avec son aptitude à la distanciation psychique : « il y a théâtralisation pédagogique lorsque le maître parvient à une certaine distanciation de soi vis-à-vis de soi-même et de la situation éducationnelle, assurant ainsi la maîtrise de son comportement – physique, psychologique, relationnel et mental – comme moyen de parvenir à une fin éducationnelle consciemment déterminée » (p. 165). De tels propos viennent justifier l'originalité de notre double choix méthodologique.

### VII – 3.3. La « présence » ou l'enseignant auteur de lui-même

Souvent évoquée s'agissant de la communication corporelle des messages d'autorité, la présence se définit comme une certaine « consistance corporelle » qui transparaît sur la personne et lui permet d'aborder plus sereinement ses relations de communication. Pour Chappuis et Paulhac (1985), elle est « ce « sentiment d'existence » (...) lié à la confiance en soi qui naît de l'expérience de son propre corps. (...) Le corps est « l'instrument de la présence », son fondement. (...) La présence est « d'abord » corporelle. (...) Tous les métiers relationnels souffrent de l'oubli de cette exigence : il faut, conjointement à toute recherche d'efficacité être visible pour autrui en même temps qu'être sensible à sa présence » (p. 157).

Parce qu'elle rend visible une certaine confiance en soi, la présence a à voir avec la dimension de l'enseignant suffisamment auteur de lui-même (*auctor*) pour permettre aux élèves d'être auteurs à leur tour (*augere*)<sup>210</sup> puisque selon Runtz-Christan (2000), « au moment où l'enseignant et le comédien sont présents (...) ils possèdent cette autorité qui n'est pas un rapport de domination, mais un rapport de service rendu à autrui » (p. 84). En même temps, le positionnement de l'enseignant porteur d'une autorité éducative impose qu'il ne soit ni trop envahissant narcissiquement, ni qu'il se situe trop en position d'extériorité mais qu'il laisse du jeu (p. 51), fasse preuve de « retenue » voire se mette « en retrait » pour permettre à l'autre de « se mettre en jeu » (p. 78). Conformément aux significations « avoir » et « être » de l'autorité<sup>211</sup>, Runtz-Christan distingue la présence « subjective (celle (...) du sujet) » de la présence « objective (celle du rôle ou de la fonction) » (p. 99). Elle affirme aussi que lorsqu'il est suffisamment consistant et solide, le « moi » (au sens freudien) accroît la présence (p. 87).

Runtz-Christan (2000) rejoint Hannoun lorsqu'elle estime qu'un travail de « prise de conscience de la nécessaire distance » (p. 114-120) est indispensable chez l'enseignant, qui « consistera à déterminer quelle distance il doit maintenir pour d'une part, rester lui-même présent et, d'autre part, entretenir la présence de ses élèves » (p. 52). La présence n'est donc pas « un style pédagogique » mais bel et bien une nécessité : « elle structure la relation professeur/élève, elle assoit l'autorité, elle donne à voir et à entendre le savoir » (p. 111). Afin de développer cette compétence, l'auteur dresse une liste d'aspects pouvant être travaillés (p. 70, 104). Dans ce sens, Thirion (1992) affirme que l'enseignant gagnerait à construire sa « silhouette psycho corporelle » en travaillant la respiration (p. 19), le placement du corps : bassin correctement placé, épaules relâchées, bon enracinement dans le sol (p. 26-28). Pujade-Renaud et Zimmermann (1976) parlent eux aussi « d'une éducation corporelle fondamentale : respirer, se tenir debout, marcher, entrer en contact avec le sol, l'espace, les autres, regarder et affronter le regard, crier, enraciner sa voix dans le corps et le souffle » (p. 21).

#### **VII – 4. Conclusion du chapitre VII**

L'étude des relations de communication montre l'imbrication des approches verbale et non verbale. Dans la transmission des messages d'autorité, le professeur utilise des vecteurs et

---

<sup>210</sup> Chapitre IV – 3.2.1. et 3.2.2.

<sup>211</sup> Chapitre IV – 3.2. et 3.1.

des modalités empruntés aux deux domaines ; autant de compétences professionnelles à développer, donc d'apprentissages possibles.

L'enseignant met en œuvre des compétences verbales : mots qu'il choisit et dont il s'assure de la compréhension ; usages de la voix (hauteur, intonation et modulations ; puissance, volume ; rythme, débit ; respiration ; adéquation au sens explicite du message). Comparativement à d'autres situations, la communication verbale du message d'autorité se spécifie par la présence des trois caractéristiques l'autorité éducative : le transmetteur doit être identifié comme détenteur d'une position asymétrique ; il a la volonté d'influencer l'autre ; cette influence doit être reconnue et acceptée (Bochenski, 1979). En outre, certaines modalités s'apparentant à une communication « démocratique » sont signalées : distribution équitable de la parole, capacités d'écoute et de dialogue, acceptation du conflit comme facteur de progression, communication congruente, messages centrés sur la situation, guidage de l'élève, message « je ».

Les compétences non verbales sont étudiées à deux niveaux, celui de l'opérationnalité et celui des significations. Au niveau opérationnel, les enseignants efficaces utilisent une communication non verbale riche, alors que les enseignants inefficaces communiquent peu corporellement. La capacité à gérer deux situations simultanément et à intervenir au moment approprié sont deux compétences en matière d'autorité éducative. D'autres aspects sont à ajouter : la proxémique (usage de l'espace) et la distance enseignant/élève, fondamentale en cas de risque de basculement dans le rapport de force ; la gestualité (posture, tonus corporel, gestes intentionnels adressés à autrui), sans négliger l'écart entre l'intention de l'émetteur du geste et l'interprétation qu'en fait son destinataire ; les expressions du visage, le regard (fixe ou soutenu, détourné de la situation, « balayage » de la classe avec arrêt puis reprise ; alternance).

Mais l'observation de comportements non verbaux efficaces ne permet pas d'en connaître le sens qu'en donne chaque sujet dans la relation. La communication corporelle de l'enseignant recèle des significations inconscientes (Pujade-Renaud & Zimmermann, 1976 ; Pujade-Renaud, 1983, 1984). Le langage du corps de l'enseignant « parle » la dimension statutaire de son autorité (maîtrise sur l'autre, contention, position narcissique, rôle de l'estrade, représentations socioculturelles de l'autorité liées à la différenciation sexuelle), assurant une fonction médiatrice de la relation pédagogique qui n'a rien de naturel. Exposé, ce

corps est l'objet d'interprétations contradictoires de la part des élèves, influençant considérablement la communication réciproque. Un savoir professionnel sur la communication corporelle est-il pensable alors que l'enseignant, cherchant à lutter contre ses peurs et ses angoisses, met en place sur un mode défensif une fantasmagorie corporelle de l'emprise (par l'espace, la mobilité, le regard, les modulations de la voix, le vêtement) ? Bien que non naturels, les savoirs corporels figurent une conception volontiers autoritariste de l'autorité. Un changement des positions physiques contribuerait-il à modifier les compétences mises en œuvre et les statuts des partenaires ? Sans négliger les dimensions corporelles inconscientes, l'enseignant peut-il prendre conscience qu'il détient des savoirs d'ordre communicationnel susceptibles d'être orientés dans le sens d'une conception éducative de l'autorité ?

L'enseignant maîtrisant la relation d'autorité devrait-il posséder des savoirs proches de ceux de l'acteur (travail de la voix, mise en scène du corps, « présence ») ? Une telle position questionne l'(in)authenticité de la relation pédagogique selon deux points de vue : l'utilisation par l'enseignant de techniques de communication proches de celles de l'acteur traduit-il l'inauthenticité de cette relation ? Ou doit-on considérer que si l'enseignant n'est pas un acteur, des savoirs empruntés au jeu théâtral peuvent paradoxalement l'aider à mieux communiquer dans sa classe, en étant à la fois plus professionnel et davantage lui-même (Hannoun, 1989) ? Ainsi, loin d'être contradictoires, travail corporel et travail de l'inconscient poursuivraient un même objectif de distanciation psychique. La « présence » de l'enseignant rendrait alors visible le sujet suffisamment auteur de lui-même.

## **Quatrième partie : NOTRE RECHERCHE**

Nous allons maintenant présenter notre recherche et sa méthodologie (chapitre VIII), en commençant par justifier notre double choix méthodologique et réfléchir à la validation scientifique de nos résultats. Puis, nous présenterons la population interviewée. Nous reviendrons alors sur l'entretien clinique de recherche, les raisons de ce choix, notre consigne, nos modalités d'analyse et de validation des discours. Nous nous attarderons ensuite sur la présentation de l'entretien d'explicitation, technique encore peu utilisée dans la recherche comportant certaines spécificités. Les raisons de ce choix étant clarifiées, nous dirons selon quelles modalités ces entretiens peuvent être validés et quelle méthode d'analyse des données nous avons élaborée. Puis, nous terminerons par l'énoncé de notre consigne de départ. Enfin, à partir d'une interrogation récurrente dans les Sciences de l'éducation, nous clarifierons les termes de capacité, de compétence, de savoirs d'expérience, de savoirs pratiques, de savoir-faire ou de savoirs d'action. Cela nous permettra de spécifier les savoirs que nous cherchons à mettre au jour grâce à l'entretien d'explicitation.

C'est alors que nous présenterons nos résultats de recherche, en commençant par les représentations actuelles de l'autorité des enseignants telles qu'elles apparaissent à travers nos entretiens cliniques. Ces propos seront regroupés selon huit thématiques transversales et cinq développements (chapitre IX). Puis, nous aborderons des savoirs actions mobilisés par les enseignants en situation d'exercice de l'autorité. Notre présentation débutera par un récit synthétique de chacune des seize situations recueillies. Viendra ensuite l'analyse des résultats, présentée comme suit : les prises d'information effectuées par chaque interviewé dans sa situation ; les opérations d'effectuation repérées, les savoirs d'action utilisés ; les buts et sous-buts poursuivis qui guident l'action. Enfin, lorsque cela a été soulevé par l'interviewé, nous reviendrons sur la situation, en tant qu'elle constitue un moment signifiant de la pratique professionnelle. Nous observerons également les relations qui peuvent exister entre les propos d'entretiens cliniques et les situations évoquées dans l'entretien d'explicitation, autour de problématiques inconscientes (chapitre X).

# Chapitre VIII – Présentation de notre recherche et de notre méthodologie

*« Il y a eu un âge heureux de l'école, qui était, comme il se doit, l'âge d'or de l'ignorance. Il est révolu, et avec lui le temps des solutions univoques, « scientifiques » et définitives. Mais c'est un immense progrès que l'accès à une mesure précise de l'impossible. L'humanité n'avance qu'en se vouant aux problèmes qu'elle est incapable de résoudre »*  
(M. Gauchet, 2002, p. 169).

## VIII – 1. Justification de nos choix méthodologiques, validation scientifique de nos résultats

### VIII – 1.1. Les actions, leurs significations conscientes et inconscientes

Du chapitre précédent, nous retenons que l'enseignant met en jeu son statut d'autorité à travers une gestion corporelle de ses relations avec ses élèves, qui constitue des modalités de communication du message d'autorité. Cette communication relève de savoirs mobilisés en situation, dont l'utilisation plus ou moins maîtrisée conditionne l'efficacité. Ces savoirs techniques et « psychiques »<sup>212</sup> peuvent être appris (Chappuis & Paulhac, 1985, p. 140 ; 1987, p. 38), acquis (Hannoun, 1989, p. 241, 245), incluant des « prises de conscience ».

Dans l'exercice de son autorité, l'enseignant va travailler la proximité et la distance. La tenue d'une relation d'autorité éducative semble en effet résider dans la recherche de « la bonne distance relationnelle » (Le Luyer & Sauret, 1997, p. 90). Deux dimensions mettent en jeu le langage corporel et ses significations. La première dimension se traduit en termes de savoirs dans l'action, d'attitudes corporelles plus ou moins adéquates à la situation rencontrée. Néanmoins, ce n'est pas par l'application mécanique d'attitudes mais par une réflexion continue et réitérée sur son action dirigée vers l'élève, que l'enseignant apprend, construit, évalue la pertinence de ses réponses, réajuste ou modifie ses comportements. La deuxième dimension est la dimension inconsciente au sens freudien. La proximité/distance de l'enseignant s'y travaille à travers « une analyse incessante des incidences autoritaires de la place du « maître » (...) (qui) ne peut pas ne pas faire autorité, à côté » (Pain, septembre 1995, p. 11). Qu'il s'en défende ou s'en protège, l'enseignant est présent avec son inconscient, de

---

<sup>212</sup> Hannoun (1989) utilise l'expression de « moi physique » (p. 245).



même que l'élève. La relation d'autorité éducative ne peut être investie ni par la toute-puissance de l'un (« avoir l'autre »), ni laissée à la toute-puissance de l'autre (« se faire avoir »). Accompagner de sa position et à côté, autoriser le sujet à s'élever progressivement à une position d'auteur de lui-même, telle est bien la finalité éthique de l'autorité éducative.

#### VIII – 1.2. Le discours préféré à l'observation

L'utilisation d'une méthodologie d'observation des savoirs corporels pourrait se justifier. Notre choix a été différent pour plusieurs raisons : étant donné notre thème de recherche, l'observation directe s'avère délicate, particulièrement pour des enseignants confrontés à des situations qu'ils peuvent vivre difficilement ; d'autre part, rien n'indique que nous puissions observer des situations où les enseignants feraient preuve d'autorité. Une observation longue, voire des observations répétées seraient sans doute nécessaires ; enfin, les réflexions sur les méthodologies d'observations montrent que la présence d'un observateur peut fausser les données collectées. Cette remarque s'applique particulièrement aux situations de « crise », où un calme inhabituel ou au contraire un déchaînement paroxystique pourraient être observés. Mais d'autres arguments justifient plus fondamentalement notre choix.

Premièrement, si les situations observées permettent de faire émerger des savoirs se traduisant en terme d'attitudes, de compétences corporelles telles que les travaux d'inspiration éthologiques en produisent, l'observation ne nous dit rien de la façon dont le sujet élabore ses savoirs dans l'action, des processus cognitifs qu'il mobilise dans la relation d'autorité en classe (prises d'information sur la situation, prises de décisions relatives aux opérations d'effectuation et à l'enchaînement des actions). Avec l'observation, l'observateur met en jeu sa subjectivité en donnant un sens ou en interprétant un comportement de l'observé qu'il voit ou pense voir. L'observé est en situation d'extériorité, « objet » sur lequel une connaissance est prise. Plutôt que d'observer le « faire », nous choisissons d'approfondir ce que le sujet dit de son « faire ». Avec l'entretien d'explicitation, l'interviewé retrouve en lui-même les savoirs qu'il mobilise dans l'action, grâce à un questionnement précis l'amenant à faire des prises de conscience puis à donner un sens aux actions effectuées. L'interviewé « sujet » est co-producteur d'un savoir sur lui-même que le chercheur l'aide à mettre au jour.

Deuxièmement, le choix de l'entretien d'explicitation se justifie d'autant plus que les savoirs en œuvre dans la relation d'autorité sont souvent peu conscients. Les comportements ne sont pas toujours réfléchis. Ils se révèlent généralement dans l'instantané de l'action.

Troisième argument, alors que la communication corporelle joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité, l'observation ne dit rien des intentions, des motivations conscientes ou inconscientes qui guident l'action de l'enseignant utilisant tel savoir dans telle situation spécifique. L'entretien d'explicitation permet d'avoir accès à ces savoirs liés au corps ainsi qu'aux intentions de l'interviewé (buts poursuivis en cours d'action, commentaires internes), l'aidant à construire le sens de son action. Quant à l'entretien clinique de recherche, il permet au sujet, sur un autre plan, de tenter de clarifier ses représentations inconscientes, de donner du sens à ses comportements en lien avec son histoire singulière. Or, ce sont précisément ces deux aspects que notre recherche veut élucider, tant il nous apparaît que les attitudes corporelles matérialisant la relation d'autorité se construisent dans l'action réflexive et qu'elles sont porteuses d'un sens qui doit être cherché dans les discours des interviewés sur les situations qu'ils vivent, par-delà l'observable.

Ainsi se justifie notre choix d'une double méthodologie à base d'entretiens. Si des savoirs professionnels relèvent de la communication corporelle, de son opérationnalité et de son sens dans des situations spécifiques, le travail personnel de positionnement de l'enseignant en tant qu'auteur de lui-même, au-delà du statut, passe aussi par l'élucidation des dimensions inconscientes qu'il porte. Phénoménologique au sens où elle s'intéresse aux faits dans leur complexité, notre approche veut « comprendre l' « en-deçà » de ce qui se manifeste spontanément à nous (...), les phénomènes à partir du sens que prennent les choses pour les individus dans le cadre de leur « projet du monde » » (Pourtois & Desmet, 1997, p. 23).

### VIII – 1.3. Un choix méthodologique basé sur la triangulation

Nous indiquerons plus loin les critères de validation interne de nos résultats pour chaque type d'entretien, mais nous voulons ici insister sur le fait qu'en répondant à l'exigence de triangulation – c'est-à-dire à la volonté d'appréhender la richesse et la complexité des phénomènes d'autorité à l'aide de plusieurs méthodes – notre méthodologie vise l'augmentation de la confiance dans nos résultats (Pourtois & Desmet, 1997, p. 52). A partir des différents types de triangulations distingués par Cohen et Manion (repris par Pourtois & Desmet, p. 53, 54), nous considérons que notre approche met en œuvre :

- une triangulation spatiale, au sens où notre population comprend un échantillon diversifié d'enseignants exerçant à l'école maternelle, élémentaire, au collège ou au lycée ;

- une triangulation théorique : références à une clinique de l'éducation d'orientation psychanalytique ; théories de l'action, du praticien réflexif et des savoirs d'action ;
- une triangulation par combinaison de niveaux : niveau plutôt intra subjectif avec l'entretien clinique, niveau subjectif ouvert sur l'interaction avec l'entretien d'explicitation ;
- une triangulation méthodologique : deux méthodologies sont utilisées avec un même interviewé. Nos entretiens cliniques de recherche sont analysés à la fois d'un point de vue « horizontal » (thématique) et « vertical », selon les termes de Michelat (1975)<sup>213</sup> ;
- enfin une triangulation interne : la complémentarité des deux types d'entretiens permet dans une certaine mesure, de mettre en relation des informations recueillies grâce aux deux méthodologies. Ainsi par exemple, si l'on suit ce que dit Thabuy (1996) des enjeux poursuivis par l'interviewé dans l'entretien d'explicitation<sup>214</sup>, des liens entre les discours de l'explicitation et les analyses interprétatives issues de nos entretiens cliniques peuvent être recherchés, en repérant notamment les buts ou sous-buts référés à des problématiques inconscientes sous-jacentes, lorsqu'ils émergent dans l'entretien d'explicitation en résonance avec ceux apparus dans l'entretien clinique. De même et réciproquement, en nous appuyant notamment sur l'hypothèse du moment signifiant de la pratique professionnelle évoquée dans l'entretien d'explicitation (Faingold, 2001), il nous semble possible d'envisager que certains propos de l'entretien clinique préfigurent la situation qui sera évoquée dans l'entretien d'explicitation. Ainsi donc, sans oublier que les informations recueillies sont de nature différente, un rapprochement de nos deux types d'entretiens pourrait permettre d'établir des liens entre le sens conscientisé et les significations inconscientes des actions de l'enseignant dans la relation d'autorité ; ce que Pourtois et Desmet nomment « validité de signifiante » (p. 57-58, 106, 218), bien que nos résultats de recherche ne soient pas *a priori* soumis aux interviewés. Notre travail s'inscrit donc dans cette nouvelle épistémologie des recherches en sciences humaines décrites par ces auteurs (p. 98-116), où il s'agit d'étudier le sujet en subjectivité et en interaction, de s'attacher au particulier (trajectoire temporelle, personnelle et professionnelle du sujet ; évocation d'une situation spécifiée), de trianguler les méthodologies utilisées, de rechercher la signifiante, enfin d'analyser l'implication du chercheur<sup>215</sup>.

---

<sup>213</sup> Chapitre VIII – 3.3.

<sup>214</sup> « La classification des sous-buts en catégories, en nommant ce qui sous-tend l'action d'une manière globale, détermine la ligne de partage entre la description des phénomènes et l'explication de ces phénomènes, la détermination de causes probables ; la formulation des buts ouvre la voie à la recherche des enjeux, à ce qui se joue donc pour chacun(e) quand (il) elle agit comme (il) elle agit » (Thabuy, 1996, p. 130).

<sup>215</sup> Voir à la fin du chapitre IX le texte « Enquête d'autorisation... ».

## VIII – 2. Présentation de la population interviewée

### VIII – 2.1. Variables communes à l'ensemble de notre échantillon

#### *VIII – 2.1.1. Des enseignants exerçant en Zone d'Education Prioritaire*

Nous avons choisi d'interviewer des enseignants exerçant en ZEP (Zone d'Education Prioritaire). Si aucune recherche n'établit qu'ils aient une relation à l'autorité dans le sens d'un excès de laxisme ou d'une crispation autoritaire, l'hypothèse d'une difficulté à y enseigner constitutive de la création même des ZEP n'est pas contestée<sup>216</sup>. Par conséquent, en choisissant des enseignants exerçant en ZEP, nous augmentons la probabilité de rencontrer des professionnels préoccupés par leur autorité. Confrontés à des difficultés, ils ont dû mettre en place des solutions opératoires en terme de savoirs, dans l'action quotidienne.

Quant au choix des écoles et des établissements, nous avons tenté autant que possible de privilégier « l'effet établissement » en nous intéressant aux écoles et établissements performants, puisqu'on y trouve généralement un « climat » agréable, une atmosphère paisible et studieuse (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1997, p. 23). Les critères élaborés par ces auteurs permettent de dresser le profil des écoles efficaces : « centration sur les savoirs et les apprentissages scolaires, stabilité et motivation de la majorité des maîtres, solidarité du groupe d'enseignants, direction forte et active, organisation pédagogique démocratique, attentes plutôt positives à l'égard des élèves et des familles populaires » (p. 24)<sup>217</sup>. L'ensemble de ces éléments a guidé notre choix. Pour l'affiner, nous nous sommes appuyés sur un outil statistique de mesure de la violence en milieu scolaire, mis au point et géré par l'inspection académique du département d'exercice de notre population<sup>218</sup>. Nous avons ainsi

---

<sup>216</sup> Rochex (in Bautier, 1995) affirme ainsi qu'« enseigner en ZEP ou en banlieue, c'est, en effet, être confronté à la nécessité de travailler explicitement à constituer ce qui, dans un état antérieur du système éducatif, ou dans d'autres conditions d'enseignement, pouvait (peut encore) être considéré comme allant de soi, ou comme un acquis à partir duquel l'action de l'école pouvait (peut) s'exercer » (p. 188). Voir aussi Thin, 2002.

<sup>217</sup> Si l'étude concerne le premier degré, nous retrouvons de tels critères dans d'autres recherches qui se sont intéressées à l'efficacité des écoles et des établissements de ZEP. L'article cité fait référence à ces travaux.

<sup>218</sup> Cet outil statistique existait antérieurement à la mise en place du logiciel national Signa (rentrée 2001). Il mesure les faits ayant donné lieu à dépôt de plainte, à signalement à la justice ou aux services sociaux, mais aussi les incidents de gravité moindre (incivilités). Conduisant à l'époque une politique volontariste de prévention de la violence et d'aide aux établissements, ce département était reconnu pour sa culture du signalement et la qualité de ses productions statistiques.

pu repérer ces écoles et établissements qui, s'ils connaissent des phénomènes de violence, semblent plutôt mieux les maîtriser que d'autres, à population scolaire similaire. Le responsable de cet outil statistique est un enseignant, chargé de mission dans les domaines de la politique de la ville, des ZEP et de la violence en milieu scolaire. Sa connaissance des établissements et des circonscriptions, l'accueil favorable que nous pouvions attendre des chefs d'établissement, des IEN (Inspecteurs de l'Education Nationale) ou des directeurs d'écoles ont été une aide précieuse pour établir notre terrain de recherche et entrer en contact.

### *VIII – 2.1.2. Des exigences éthiques*

Certes, la mise au jour de savoirs relatifs à une gestion maîtrisée de la relation d'autorité s'apprécie selon son efficacité, mais d'abord selon une éthique. Nous voulions interviewer des enseignants répondant aux exigences de respect de la dignité et de la personne de l'élève, c'est-à-dire n'exerçant pas de violences psychiques ou physiques érigées en principes de fonctionnement, n'utilisant pas de sanctions dégradantes, humiliantes ou anti-éducatives. N'ayant pas choisi l'observation, valider cette variable pouvait sembler difficile même s'il est rare qu'un enseignant observé adopte des comportements transgressifs graves. Nous avons croisé des informations fournies par le chargé de mission avec les propos des différents responsables (IEN, directeurs d'écoles, chefs d'établissement). Enfin, nous sommes restés vigilants lors de la retranscription et de l'analyse des entretiens.

### VIII – 2.2. Variables déterminant le choix de notre échantillon : type d'établissement, sexe et âge

Notre population se compose d'un échantillon d'enseignants volontaires exerçant dans un même département. Cet échantillon se veut (autant qu'il est possible vu le caractère volontaire des demandes d'entretiens) représentatif de la population enseignante de notre département d'étude durant l'année scolaire 2002-2003. Nous avons donc veillé à respecter les proportions d'enseignants du département dont notre population est issue<sup>219</sup>, pour les trois variables prises en compte pour le constituer : type d'établissement (maternelle, élémentaire,

---

<sup>219</sup> Les informations statistiques ont été obtenues pour le premier degré, auprès du service de l'informatique et des statistiques de l'Inspection académique (enseignants en poste au 1/09/2003 exerçant en ZEP), pour le second degré auprès du service statistique du Rectorat (sources: MEN / DPD – BCP : base regroupant les bases académiques EPP. Personnels enseignants en activité en 2002-2003 dans le département concerné, exerçant en ZEP, REP et zones sensibles). **Annexe 1a.**

collège, lycée) ; sexe (homme, femme) ; âge (20-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60 et plus). Si le choix d'une répartition par type d'établissement paraît évident pour la représentativité de l'échantillon, la variable « sexe » demeure attachée à des représentations culturelles et sociales différentielles à propos du thème de l'autorité que nous ne pouvons ignorer. Il en est de même pour la variable « âge », où des représentations différentes de l'autorité peuvent exister selon les générations<sup>220</sup>. Ces trois variables nous amènent à la répartition ci-dessous :

âge/sexe – type d'établissement	20-29	30-39	40-49	50-59	60 et plus	TOTAL
<b>M - maternelle</b>						
<b>F - maternelle</b>	M(m)1	M(m)2				<b>2</b>
<b>M - élémentaire</b>		E(e)5				<b>1</b>
<b>F - élémentaire</b>	E(e)1 E(e)2	E(e)4	E(e)3			<b>4</b>
<b>M - collège</b>	C(c)6	C(c)5		C(c)2		<b>3</b>
<b>F - collège</b>	C(c)4	C(c)1 C(c)3				<b>3</b>
<b>H - lycée</b>		L(l)2 L(l)3				<b>2</b>
<b>F - lycée</b>		L(l)1				<b>1</b>
						<b>16</b>

Le codage adopté pour repérer notre population et distinguer les deux types d'entretiens menés avec elle, se lit ainsi : la lettre correspond au type d'établissement : maternelle (M ou m), élémentaire (E ou e), collège (C ou c), lycée (L ou l) ; la majuscule fait référence à l'entretien clinique de recherche, la minuscule indique l'entretien d'explicitation ; enfin, le chiffre qui suit la lettre permet de distinguer chaque interviewé. Ce codage va nous servir à citer les entretiens, lors de la présentation de nos résultats.

Ainsi, notre échantillon est à la fois « représentatif » et diversifié<sup>221</sup>. Outre les trois variables ci-dessus, d'autres éléments de diversité sont constitutifs de notre population<sup>222</sup>.

<sup>220</sup> Voir l'analyse de Schweisguth (2000) au chapitre I – 5.4.

<sup>221</sup> « Dans une enquête qualitative, (...) il est surtout important de choisir des individus les plus divers possibles » (Michelat, 1975, p. 236).

<sup>222</sup> Un bref questionnaire permettant d'obtenir ces informations complémentaires (**Annexe 1c**), a été rempli par nos soins à l'issue de l'entretien clinique de recherche. L'ensemble de ces informations est récapitulé dans l'**Annexe 1b**.

### VIII – 2.3. Modalités des prises de contacts

Pour le premier degré, les contacts ont d'abord été pris avec l'IEN, puis avec les directeurs des écoles retenues. Pour le second degré, nous avons contacté directement le chef d'établissement. Puis nous avons demandé aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement d'informer leurs enseignants que nous faisons une recherche sur l'autorité et que nous souhaitons réaliser des entretiens, avec des enseignants intéressés et volontaires. S'ils nous ont indiqué certains collègues en particulier, nous en avons tenu compte. Lors du premier contact avec les enseignants susceptibles de participer à notre recherche, nous avons fourni ces mêmes informations : « nous faisons une recherche sur l'autorité », en précisant que nous allions mener deux entretiens différents espacés de quelques semaines. Après accord et échange de coordonnées téléphoniques, les contacts ont été pris directement.

### VIII – 2.4. Notre corpus d'entretiens

Entre le 21 octobre 2003 et le 30 juin 2004, nous avons interviewé seize enseignants, chacun étant invité à participer d'abord à l'entretien clinique de recherche, puis quelques semaines plus tard à l'entretien d'explicitation. Notre corpus comprend d'une part seize entretiens cliniques de recherche de 45 minutes à près de deux heures, enregistrés sur cassette puis retranscrits. Chaque entretien comprend 38 lignes par page. Au total, nous disposons d'un matériel de 248 pages<sup>223</sup>. Nous avons analysé ces entretiens selon les méthodologies habituellement utilisées en sciences humaines et sociales, que nous préciserons ci-après. Nous disposons d'autre part de seize entretiens d'explicitation, également enregistrés puis retranscrits. A raison de 38 lignes par pages, nous disposons d'un matériel de 578 pages<sup>224</sup>. Précisons que l'analyse exhaustive n'est pas requise. En centrant l'interviewé sur le moment qu'il choisit de raconter, il s'agit de repérer les prises de consciences relatives aux savoirs d'action à l'œuvre. Outre le sens des mots, les regards redondants et les gestes réitérés de l'interviewé ont souvent une importance capitale dans le surgissement d'un savoir revenu à la conscience. Nous indiquerons plus loin les modalités retenues pour analyser ces entretiens.

---

<sup>223</sup> Trois entretiens cliniques significatifs sont reproduits dans l'**Annexe 2**.

<sup>224</sup> Pour les trois mêmes interviewés, l'**Annexe 3** permet de disposer des entretiens d'explicitation.

### VIII – 3. L’entretien clinique de recherche

#### VIII – 3.1. Pourquoi l’entretien clinique de recherche ?

Non-directif dans sa conduite, l’entretien clinique de recherche permet de « rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles » (Michelat, 1975, p. 230), du rapport des enseignants à l’autorité en général et dans la classe. L’état de la littérature de recherche sur ce thème étant concentré sur les années soixante-dix<sup>225</sup>, nous voulons porter notre attention sur l’actualité du discours inconscient des enseignants concernant l’autorité. Comment se la représentent-ils aujourd’hui ? Les thématiques, les problématiques et les représentations sont-elles différentes des résultats antérieurs ?

Ce choix répond aussi à notre hypothèse secondaire 1 : derrière la question de l’autorité chez l’enseignant, c’est le sujet avec son histoire singulière, son vécu éducatif, ses choix et leurs motivations, ses symptômes inconscients qui transparait. Notre redéfinition de l’autorité à partir de l’étymologie *auctor* (être auteur de soi-même, s’autoriser)<sup>226</sup> a renforcé notre conviction de chercher à mieux comprendre comment le sujet tentait de se construire comme auteur de lui-même, à travers son histoire personnelle et/ou son parcours professionnel.

#### VIII – 3.2. Consigne

La consigne de notre entretien clinique de recherche a été formulée ainsi : « vous avez accepté de parler avec moi de l’autorité. Que représente pour vous aujourd’hui l’autorité de l’enseignant dans la (sa) classe ? »

#### VIII – 3.3. Modalités d’analyse

Chaque entretien a été découpé en propositions faisant l’objet d’une analyse de contenu formelle et sémantique, afin de dégager des thématiques transversales aux interviewés (« lecture horizontale » (Michelat, 1975, p. 242) ). Dans chaque proposition, nous

---

<sup>225</sup> Chapitre VI – 2. et 3.

<sup>226</sup> Chapitre IV – 3.2.1.



avons été attentifs au vocabulaire employé (sémantique, fréquence et répétition de mots, insistances), aux éléments de langage (petits mots, connecteurs, « ratés », tics, lapsus, silences) relatifs à l'hésitation ou à l'ambivalence (malaise ?). Conformément à la visée interprétative de la démarche clinique (contenu latent des discours), nous avons recherché un sens profond au-delà des formes et du contenu manifeste (Michelat, p. 240 ; Castarède (in Chiland), 1983, p. 119, 144).

Mais le regroupement thématique s'est avéré insuffisant pour rendre compte de la richesse des propos recueillis. Comme l'indique Bardin (1977), l'analyse du discours ne peut se limiter à l'analyse des constituants formels ou sémantiques élémentaires<sup>227</sup>. Outre des rapprochements artificiels au risque de contresens (car dans un énoncé les thématiques sont souvent enchevêtrées), un traitement exclusivement thématique occulte voire omet le cheminement de la pensée subjective, passant à côté de la cohérence interne du discours. Nous avons donc opéré ce que Michelat (1975) nomme une « lecture verticale des entretiens » (p. 242), en nous inspirant de la technique d'analyse de contenu (« analyse de l'énonciation ») décrite par Bardin : « le discours n'est pas un produit fini mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvements (...) où s'affrontent les motivations, désirs, investissements du sujet et les contraintes imposées par le code de la langue et les conditions de la production » (p. 224). Ainsi, dans la présentation de nos résultats, nous avons inséré à la suite de certaines thématiques, des développements (groupe de propositions constituant des séquences) formulés par des interviewés, lorsqu'ils venaient illustrer tel aspect se rapportant aux thématiques en question. Ces respirations « donnent corps » à un questionnement, témoignent d'une cohérence interne. Elles montrent l'importance qu'il y a à considérer comme une totalité le cheminement, la progression de l'interviewé dans sa réflexion. De telles séquences nous rappellent que la pensée d'un sujet est quelque part toujours irréductible aux catégorisations du chercheur. Cette double présentation constitue aussi pour nous l'élément essentiel de validation de nos analyses et de nos hypothèses interprétatives. Les redondances, les recoupements de sens en démontreront la cohérence, en même temps que des écarts ou des distorsions soulèveront de nouvelles questions ou interprétations possibles.

---

<sup>227</sup> « On nomme généralement *discours*, dans la pratique des analyses, toute communication étudiée non seulement au niveau de ses éléments constituants élémentaires (le mot par exemple) mais aussi et surtout à un niveau égal et supérieur à la phrase (propositions, énoncés, séquences) » (Bardin, 1977, p. 223-224).

## VIII – 4. L’entretien d’explicitation

L’entretien d’explicitation est né dans le cadre de la psychologie du travail et des théories de la prise de conscience de Piaget, comme l’indique Vermersch (1994) qui l’a mis au point (p. 19). Il emprunte à la programmation neuro-linguistique (Grinder, Bandler) la prise en compte des registres sensoriels (visuel, auditif, kinesthésique). Il doit également à Rogers (l’écoute empathique) et à Erickson (l’hypnose)<sup>228</sup>.

### VIII – 4.1. Pourquoi l’entretien d’explicitation ?

Notre postulat qu’une part irréductible de l’autorité relève de la personne, et notre hypothèse principale selon laquelle la maîtrise chez l’enseignant d’une relation d’autorité éducative résulte de savoirs et non d’un « don naturel » nous ont conduits à utiliser une technique permettant la mise au jour des savoirs peu explicités qui conduisent ces actions. Faingold (1993) note « la difficulté (qui) consiste à accéder aux savoirs implicites de l’acte pédagogique et à pouvoir décrire le comment de leur fonctionnement, dans la mesure où ils relèvent d’un registre de la conduite auquel le sujet n’a pas directement accès » (p. 210). Perrenoud (1996b) déclare aussi que « nous ne savons pas constamment ce que nous faisons (...) comme si notre action « allait de soi », était « naturelle », n’exigeait aucune explication ». Il poursuit : « cette inconscience n’est pas nécessairement le produit d’un refoulement, de mécanismes de défense tels que la psychanalyse les décrit. C’est souvent un « inconscient pratique », selon la formule de Piaget » (p. 182). Ainsi, l’entretien d’explicitation vise à mettre en mots la face cachée de cette routine, à conceptualiser ce « non-conscient (...) conscientisable » (Vermersch, 1994, p. 77) des différents domaines de nos actions. Faingold (1993) justifie son emploi : « l’entretien d’explicitation permet d’élucider ce qu’il y a derrière « le feeling », « le flair », « l’intuition » pédagogique par la description des prises d’information sensorielles et du traitement pré-réfléchi de ces informations dans le contexte de la classe » (p. 210). Cette position s’appuie sur la pratique des enseignants experts dans l’action, qui nous intéresse ici particulièrement s’agissant des situations où l’autorité enseignante est en jeu : « l’expertise est une aptitude à prendre de l’information sur les élèves, à la traiter immédiatement et à réguler son intervention en

---

<sup>228</sup> Des présentations résumées de l’entretien d’explicitation et de ses origines existent (Paquay & Sirota, 2001, p. 163-169 ; Vermersch & Maurel, 1997, p. 259, 260).

fonction de ces traitements complexes, mais jamais de manière automatisée puisque les situations pédagogiques sont toujours uniques et les élèves toujours différents... » (p. 221).

Nous avons vu que les registres corporels constituaient des modalités de communication du message d'autorité, et que cette communication relevait de savoirs mobilisés en situation. A ce premier niveau, l'entretien d'explicitation trouve une justification essentielle : il permet d'explorer le vécu corporel des actions et non l'unique canal de la communication verbale. A un second niveau, l'emploi de l'entretien d'explicitation se justifie par notre volonté de ne pas établir de portrait-type du « bon maître », de typologie des figures d'autorité : dégager un modèle unique d'enseignant porteur d'une relation d'autorité éducative ne nous semble ni opératoire ni souhaitable. L'entretien d'explicitation vise le singulier : les informations recueillies sont spécifiques à la situation évoquée, respectant la façon dont l'enseignant s'est construit ses savoirs d'expérience. Si des lignes de force apparaissent à l'issue des entretiens, il n'est pas sûr qu'un savoir repéré chez un enseignant soit transférable pour tel autre dans une situation analogue. Troisième niveau, l'entretien d'explicitation est une technique utilisable pour la recherche (Faingold, 1998, p. 2), mais aussi en formation professionnelle (Vermersch, 1994, p. 28 ; Faingold) et en rééducation (Thabuy, 1996). Elle est à la fois un instrument de recueil de données pour le chercheur et un outil de prise de conscience de savoirs d'expérience, de fonctionnements personnels, pour l'interviewé. Dans le domaine de la recherche en éducation, « l'explicitation des savoirs d'expertise des enseignants » est un enjeu majeur de la connaissance de la pratique professionnelle et de la formation des maîtres (Faingold, 1993, p. 222). Cherchant la mise au jour de savoirs d'action utilisés par les enseignants dans une relation d'autorité éducative, nous nous inscrivons dans cette orientation.

#### VIII – 4.2. Qu'est-ce que l'entretien d'explicitation ?

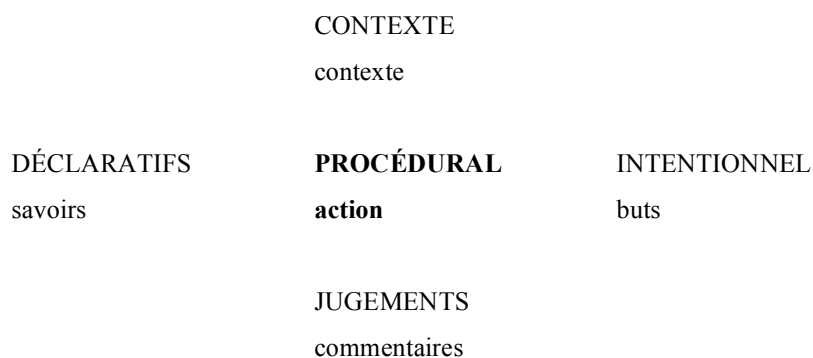
##### ***VIII – 4.2.1. L'objet de l'entretien d'explicitation : la verbalisation de l'action***

« L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation » (Vermersch, 1991, p. 63) qui permet la mise au jour du fonctionnement cognitif préréfléchi de l'action. Il a toujours lieu après la réalisation de l'action. Vermersch (1994) justifie l'intérêt de verbaliser l'action : « ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés hors de

l'engagement dans l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maîtrisés en question de cours), pour cerner les représentations ou les pré-conceptions sources de difficulté » (p. 18). Il poursuit : « quand on a la description du faire, (...) on peut découvrir quels sont les savoirs qui sont fonctionnels, c'est-à-dire qui sont réellement utilisés dans l'action » (p. 49), « cette information-là, le sujet ne sait pas la mettre en mots tout seul » (p. 53).

### *VIII – 4.2.2. Faire référence à une action réelle et spécifiée*

L'explicitation porte sur une action réelle et spécifiée, qui a eu lieu en un temps et dans un lieu repérables. Vermersch (1994) précise que « pour obtenir la verbalisation de la dimension procédurale de l'action, (...) l'interviewé, dans sa mise en mots, doit faire référence à une tâche ou une situation réelle et spécifiée. (...) Tel exercice particulier, réalisé tel jour » (p. 33, 52). L'interviewer cherche à « recentrer le questionnement sur le déroulement précis des actions du sujet en écartant les registres de discours relevant de rationalisations ou d'auto-justifications » (Faingold, 1993, p. 204), ce que Vermersch nomme « informations satellites de l'action ». Le schéma suivant (d'après Faingold, 1998, p. 3, 4 ; voir aussi Vermersch, 1994, p. 45) reprend cette théorisation :



### *VIII – 4.2.3. Qu'entend-on par action ?*

Vermersch (1994) vise ainsi « le déroulement de l'action effective ou dimension procédurale de l'action », constitué par les savoirs pratiques, le déroulement des actions élémentaires, les actions mentales, matérielles, matérialisées (p. 44). L'action est donc à entendre dans un sens élargi : « les actions du sujet ne concernent pas seulement les actions

matérielles (...) ou matérialisées (...). Elles incluent les actions de communication (...), les actions de prise d'information (...), les actions mentales » (Vermersch, 1991, p. 68). Faingold (1998) précise encore que pour Vermersch, « le concept d'action s'est élargi à toutes les opérations mentales simultanément mobilisées dans la situation évoquée » (p. 4). Ainsi, bien que les informations satellites de l'action ne soient pas l'objet de l'explicitation, le sujet peut dans l'effectuation d'une tâche mobiliser des informations sur le contexte, les intentions, les jugements ou les savoirs, qui relèveront de l'entretien d'explicitation dans la mesure où il les aura effectivement intégrés à l'action elle-même.

#### ***VIII – 4.2.4. Appréhender la succession des opérations constitutives de l'action***

Le repérage des actions effectives d'un sujet dans une situation spécifiée impose une technique rigoureuse de questionnement<sup>229</sup>. Vermersch (1994) propose « quatre niveaux (...) d'une description d'un déroulement d'action ». L'entretien d'explicitation porte surtout sur les niveaux 2 et 3. « Au niveau 2, l'unité d'analyse est la tâche ». Le niveau 2 comprend trois fragmentations : première fragmentation, « la tâche peut être fragmentée en différentes étapes. Leur définition se confond avec les sous-buts qu'elle vise » ; deuxième fragmentation, « chaque étape se décompose en actions élémentaires » ; troisième fragmentation, « pour chaque action élémentaire, on peut décomposer en opérations d'exécution et d'identification ». Au « niveau 3, l'unité d'analyse est l'opération ( (...) d'exécution ou de prise d'information) » (p. 141-145).

Revenons sur l'importance de la troisième fragmentation, celle de l'action. Faingold (1997) précise que « le terme action désigne ici non seulement l'ensemble des actions matérielles et mentales, mais également, au sein de l'activité mentale, deux aspects essentiels et indissociables que met en évidence Pierre Vermersch en désignant l'action comme « une succession d'opérations d'identification et d'opérations d'exécution » (p. 192). Ce point de départ issu des théories piagésiennes a été rapproché du modèle Test/Operation/Test/Exit (T.O.T.E.) repris lui-même dans différentes applications de la programmation neuro-linguistique. Appliqué à la verbalisation de l'action dans l'entretien d'explicitation, il permet de repérer cette succession d'opérations constitutives de l'action, donc d'appréhender des

---

<sup>229</sup> Nous abordons la technique de la conduite de l'entretien d'explicitation dans l'**Annexe 4**.

ensembles d'actions. Faingold décrit ce modèle : « toute action étant orientée vers un but (conscient ou préréfléchi), le sujet qui agit :

- prend dans l'environnement les informations significatives grâce auxquelles il va identifier les éléments contextuels lui permettant de se repérer par rapport à son but (*test d'entrée*). La question est alors : « quel est le déclencheur de ton action ? », ou encore : « comment sais-tu que les conditions sont réunies pour commencer ? » ;

- en fonction des informations recueillies, prend une décision qui entraîne un certain nombre d'*opérations d'effectuation* matérielles ou mentales. Les deux questions clés sont alors : « qu'est-ce que tu fais ? », et « comment tu fais quand tu fais ça ? » ;

- évalue par une nouvelle prise d'information (*test de sortie*) dans quelle mesure les opérations effectuées ont permis ou non de se rapprocher ou d'atteindre le but visé, ce qui enclenche une nouvelle décision ou le passage à l'action suivante. La question correspondante est à nouveau : « comment tu sais que c'est terminé, que c'est le moment de passer à l'étape suivante ? » (p. 192).

Mettre au jour cette succession d'opérations conduisant l'enseignant exerçant l'autorité à l'action nous semble particulièrement précieux.

#### ***VIII – 4.2.5. Implication de l'interviewé, éthique de l'interviewer***

Toute technique d'entretien repose sur des valeurs. L'entretien d'explicitation témoigne d'une confiance remarquable en l'autre, puisqu'il « relève d'une conviction qui pourrait (...) se formuler ainsi : « par définition je ne sais rien ni du vécu, ni du mode de fonctionnement de l'autre, j'ai tout à apprendre de ce qu'il va en restituer » (Faingold, 1993, p. 201). Ce postulat convient à notre posture de chercheur : « en pratiquant l'explicitation, on apprend à se méfier de toute généralisation hâtive, à être attentif avant tout aux différences, au mode spécifique qu'a chaque individu de saisir et de coder l'information, mais également à l'aspect déterminant de son histoire et, pour en revenir à la relation pédagogique, de son passé scolaire... » (p. 202). Les conditions de production du savoir issu de l'entretien d'explicitation impliquent donc fortement la personne interviewée, et nous partageons ce propos de Vermersch (1994) lorsqu'il affirme que « nos actes nous dévoilent plus sûrement et plus complètement que tous commentaires. C'est dire que verbaliser des jugements ou des opinions est relativement moins impliquant que décrire ce que l'on a fait » (p. 49).

Du ce fait, des raisons éthiques et techniques justifient que l'interviewer mette « en place dès le départ un contrat de communication explicite : on demande l'autorisation à l'autre de pousser le questionnement et on lui indique que son engagement n'est pas obligatoire, qu'il est basé sur un volontariat et que tout refus sera respecté. C'est-à-dire que le questionnement sera toujours respectueux des limites que le sujet pose » (Vermersch, 1994, p. 108). La formule suivante peut être utilisée dès la première phrase de l'entretien : « si vous le voulez, nous allons faire... (...) Vous avez la possibilité de vous arrêter quand vous voulez » (p. 125). Une formule du type « êtes-vous d'accord pour qu'on aille plus loin ? » permet de vérifier le contrat de communication en cours d'entretien (p. 108).

#### VIII – 4.3. Modalités de validation et méthode d'analyse des données

##### ***VIII – 4.3.1. La validation des informations recueillies***

Trois critères permettent de valider l'entretien d'explicitation : le fait que l'interviewé soit effectivement en position de parole incarnée<sup>230</sup> ; la vérification qu'une situation singulière est bien évoquée ; le fait que des prises de conscience soient faites par l'interviewé, pendant ou à l'issue de l'entretien, ce troisième élément étant plus aléatoire. Les travaux de Schön (1994. Edition originale 1983) nous permettent d'ajouter un quatrième critère, celui de l'efficacité des savoirs mis en œuvre dans la situation évoquée. Pour la relation d'autorité, un tel critère reste néanmoins régi par les présupposés éthiques formulés plus haut<sup>231</sup>. La présentation de notre méthode d'analyse des entretiens va nous permettre d'indiquer comment nous envisageons de valider nos données.

##### ***VIII – 4.3.2. L'analyse des entretiens d'explicitation***

Notre méthode d'analyse des entretiens d'explicitation s'inspire du traitement proposé par Thabuy (1996, p. 78-86). Après avoir indiqué des éléments permettant au lecteur de comprendre le contexte de la situation choisie par l'interviewé, nous commençons par son récit chronologique. Cette narration suit la fragmentation de la tâche, étape après étape. Pour chaque étape, les actions élémentaires sont repérées. Puis pour chaque action élémentaire, la

---

<sup>230</sup> Annexe 4.

<sup>231</sup> Chapitre VIII – 2.1.2.

succession des opérations constitutives de l'action (prises d'information, prises de décisions, opérations d'effectuation) est recherchée dans le discours. Les savoirs d'action énoncés par l'interviewé apparaissent. De plus, quand il est exprimé ou qu'il est inféré de l'action du sujet, nous associons à chaque étape, action élémentaire ou opération constitutive de l'action le but ou les sous-buts<sup>232</sup> afférents. Pour ne pas alourdir notre texte, les situations sont présentées sous forme synthétique<sup>233</sup>, tout en reprenant avec rigueur les étapes décrites ci-dessus<sup>234</sup>.

Pour visualiser les correspondances entre ces données au regard de leur déroulement chronologique, nous les reprenons sous forme d'un premier tableau synthétique, pour chaque entretien<sup>235</sup>. Il comprend quatre colonnes (prises d'information, opérations d'effectuation, but et sous-buts guidant l'action, savoir mis en œuvre dans l'action), « chaque tableau se subdivisant en autant de parties que d'étapes d'effectuation de la tâche. Ces tableaux récapitulent les stratégies d'intervention de chaque enseignant » (Thabuy, 1996, p. 81, 82).

Un second tableau inventorie les prises d'information de chaque enseignant. L'objet sur lequel les prises d'information portent est mis en relation avec les registres sensoriels privilégiés. Les propositions apparues dans l'entretien seront comptabilisées, en évitant de répéter l'information formulée à l'identique si elle est prise dans le même temps. Des rapprochements seront effectués entre interviewés, que nous reprendrons dans un premier tableau comparatif de synthèse<sup>236</sup>. Nous pourrions indiquer des différences et des similitudes, ainsi que les registres sensoriels les moins/les plus utilisés en situation de relation d'autorité.

Un troisième tableau porte sur les opérations d'effectuation, afin d'énoncer les savoirs mis en œuvre dans les actions effectuées par chaque enseignant. Nous résumons en une seule formule l'action. Elle constitue la proposition générique sous laquelle nous classons toutes les formulations qui lui correspondent. Nous faisons de même pour chaque action, l'objectif étant de qualifier les savoirs convoqués<sup>237</sup>, mais aussi de discerner des structures d'action, des

---

<sup>232</sup> Le terme « but » semble devoir être réservé à l'objectif générique de la situation. Barbier et Galatanu (2004, p. 117) reprenant Perrenoud nous amènent à considérer que le « but », tout en visant l'action efficace, poursuit des finalités éthiques.

<sup>233</sup> Chapitre X – 1.

<sup>234</sup> Trois narrations exhaustives sont reproduites dans l'**Annexe 3**, pour les trois entretiens choisis.

<sup>235</sup> L'ensemble des tableaux d'analyse pour les trois entretiens sélectionnés figure dans l'**Annexe 3**.

<sup>236</sup> **Annexe 5a**.

<sup>237</sup> Nous abordons ce point immédiatement, au chapitre VIII – 5.



« patterns » à l'œuvre. Les propositions apparues dans l'entretien seront comptabilisées, en évitant de répéter l'action formulée à l'identique si elle est effectuée dans le même temps. Un second tableau comparatif de synthèse<sup>238</sup> permettra de lister les savoirs les moins/les plus utilisés dans l'action par l'ensemble des interviewés.

Enfin, un quatrième tableau énonce le but générique de la situation et traite des sous-buts orientant les actions. Après avoir repéré le but générique de l'interviewé, de la même manière que pour les opérations d'effectuation, nous regroupons les sous-buts formulés par l'enseignant ou inférés, en établissant un classement selon des catégories élaborées après examen de l'ensemble des sous-buts énoncés par l'interviewé. Lors de notre comparaison, nous reprendrons l'ensemble des buts et des sous-buts relevés dans un troisième tableau comparatif de synthèse<sup>239</sup>, en indiquant le nombre de fois où ils sont énoncés et parmi ces énonciations, les formulations validant que le but ou le sous-but a été atteint. Ces informations constituent un critère interne de réussite pour l'enseignant, mais aussi une validation de la qualité de notre questionnement. De même, c'est ici qu'apparaissent des prises de conscience, dans les situations les plus favorables. Enfin, nous n'oublierons pas d'examiner si le but générique exprimé par chaque enseignant a été atteint lui aussi, en totalité ou partiellement. Cette donnée constitue un élément important de validation de notre entretien à deux niveaux : elle nous permet d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse selon laquelle le « but » générique est ou non éthique, ce qui vérifie par là même que la situation évoquée nous met en présence de modalités d'action rapportées à l'autorité éducative.

#### VIII – 4.4. Consigne de départ de l'entretien d'explicitation

Pour accéder aux savoirs effectivement mobilisés dans l'action, le sujet va se référer à une action précise effectuée dans une situation qu'il peut identifier, qu'il peut dater, qu'il a réellement vécue, qui l'implique. Sachant qu'un questionnement précis guide l'entretien d'explicitation, la consigne de départ est la suivante : « je vous propose de prendre le temps de choisir un moment particulier de classe que vous avez vécu, où vous avez eu le sentiment d'avoir de l'autorité ».

---

<sup>238</sup> Annexe 5b.

<sup>239</sup> Annexe 5c.

## VIII – 5. Quels savoirs cherchons-nous à recueillir à travers l’entretien d’explicitation ?

Le terme de « savoir » est présent dans notre hypothèse principale. En cours d’écriture, nous avons aussi utilisé capacité, compétence, savoirs d’expérience, savoirs pratiques, savoir-faire ou savoirs d’action. Il importe donc de préciser à quelles typologies nous nous référons s’agissant des savoirs que nous cherchons à mettre au jour grâce à l’entretien d’explicitation.

### VIII – 5.1. Savoirs théoriques, savoirs pratiques : une distinction dépassée

L’interrogation sur la nature et le statut des savoirs produits par la recherche est particulièrement sensible dans la jeune histoire des Sciences de l’éducation (Meirieu, 1995, p. 237-243), puisque certains n’hésitent pas à mettre en cause la légitimité de son existence du fait que les savoirs produits ne répondraient pas à certaines exigences scientifiques académiques. Pourtant, des travaux portant sur le savoir et son élaboration décèlent qu’un mouvement conséquent touchant différents secteurs (production industrielle et de services, recherche scientifique, formation et enseignement) remet en cause l’écart entre théorie et pratique (Barbier, 1996, p. 1-7). On s’appuie de plus en plus sur l’activité des professionnels pour les professionnaliser davantage en organisant la réflexion sur leur propre activité, en formalisant celle-ci « par la mise en place de dispositifs ayant explicitement pour intention de « transformer des pratiques en savoirs » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 13-18). Un rapprochement se dessine entre savoirs théoriques – dont les objets et les champs se rapprochent de l’action – et savoirs d’action<sup>240</sup> – qui tendent à être davantage formalisés<sup>241</sup>. Par conséquent, « l’enjeu aujourd’hui porte sur l’énonciation de savoirs d’action, c’est-à-dire la communication par des acteurs énonciateurs d’énoncés relatifs à la généralisation de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par eux-mêmes » (p. 22). Telle est bien l’une des raisons justifiant l’emploi de l’entretien d’explicitation.

---

<sup>240</sup> A propos des délimitations entre théorie et pratique, savoirs théoriques, savoirs pratiques et savoirs d’action, voir Barbier, 1996, p. 6 ; Barbier et Galatanu, op. cit., p. 11-78, 270-271 ; Latour (in Barbier), 1996, p. 132-134. En outre pour ces auteurs, de telles distinctions sont liées au pouvoir, les savoirs pratiques étant récupérés pour asseoir un pouvoir de domination.

<sup>241</sup> Une idée directrice qui trouve son origine chez Piaget (1974, p. 275) réunit les auteurs porteurs de ces réflexions, dont Vermersch (1994, p. 72) : si action et production de connaissances sont liées, c’est toujours l’action qui précède et qui génère la pensée, demeurant ainsi première sur le savoir (Barbier, op. cit. ; Schön, 1994, 1996a, 1996b ; Argyris & Schön, 1999 ; Saint-Arnaud, 2001, p. 19 ; Meirieu, 1995, p. 14,15, 245, 246).

**VIII – 5.2.1. Un savoir caché dans l'agir professionnel**

Les travaux de Schön sur le praticien réflexif constituent une révolution épistémologique dans la conception des relations entre théories et pratiques professionnelles, savoir scientifique, science appliquée, agir effectif. Schön (1994. Edition originale 1983) prétend jeter les bases d'une nouvelle épistémologie du savoir, en conditionnant son élaboration à la mise en place d'une posture de recherche réflexive (p. 98). Il part du constat que dans son travail quotidien, le professionnel met en œuvre un « savoir pratique tacite », « savoir caché dans l'agir professionnel », fruit d'une réflexion produite dans l'action (p. 76, 77). Ce savoir, « le praticien (l') a compilé (dans) un *répertoire* d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions » (p. 175) qui s'enrichit à « chaque nouvelle occasion de réfléchir dans l'action » (p. 178). Au cours de ce processus, Schön souligne la réflexivité de l'action et de la pensée : « l'action prolonge la pensée dans les vérifications, les gestes et les sondages de l'action expérimentale, et la réflexion entretient l'action et ses résultats. (...) C'est l'étonnant résultat de l'action qui déclenche la réflexion et c'est la production de gestes satisfaisants qui arrête temporairement la réflexion » (p. 333, 334). Schön distingue réflexion dans l'action et réflexion sur l'action, deux expressions fondamentales que Saint-Arnaud (2001) clarifie : « la « réflexion-dans-l'action »<sup>242</sup> est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur et la « réflexion-sur-l'action » se fait dans un retour analytique sur une interaction passée » (p. 19)<sup>243</sup>.

**VIII – 5.2.2. Une théorie de l'action pour transformer les pratiques professionnelles**

L'ouvrage écrit antérieurement avec Argyris (Argyris & Schön, 1999. Edition originale 1974) formalise une théorie de l'action, de la réflexion dans l'action et de la pratique

---

<sup>242</sup> Argyris et Schön (ibid.) précisent : « la plus grande partie de ce que nous nommons « savoir pratique » consiste largement en un savoir en action, demeurant tacite, et en cette faculté qu'ont les praticiens, dans le feu de l'action, de répondre à l'improviste au moyen d'une réflexion spontanée et d'une expérimentation auxquelles Schön a donné le nom de réflexion-dans-l'action » (p. 28). L'entretien d'explicitation porte sur cet aspect.

<sup>243</sup> Saint-Arnaud rétablit ainsi une erreur dans la traduction française de la note de la page 45, où le terme « réflexion en cours d'action » a été utilisé à la place de « réflexion dans l'action », et parfois confondu avec « réflexion sur l'action ». Nous tenons compte de cette remarque dans les citations que nous empruntons à Argyris ou à Schön.

réflexive qui vise plus directement la transformation des pratiques professionnelles et leur efficacité<sup>244</sup>, l'ensemble étant sous-tendu par des valeurs humanistes où l'homme s'engage dans un processus d'autorisation de lui-même (p. 47). Bien qu'elle recherche le comportement professionnel efficace, cette théorie de l'action ne nous semble pas tomber pour autant dans les pièges du comportementalisme ou du technicisme. Le sujet effectue à son rythme des prises de conscience sur ses fonctionnements dans l'action (théorie d'usage) par une mise en réflexivité de ceux-ci avec ses intentions déclarées ou non, conscientes ou inconscientes (théorie de référence). Il s'agit qu'émerge l'action effective, dans le but de modifier le discours sur l'action et l'action elle-même en cherchant à les accorder. La subjectivité n'est donc pas absente du champ de la réflexion. Enfin, à travers la notion de « transfert réflexif » élaborée ultérieurement, Schön (1996b) montre que le praticien se construit un savoir de l'action qui peut lui permettre des généralisations (p. 218). Néanmoins, le transfert d'un savoir issu d'une pratique réflexive toujours contextualisée demande un effort supplémentaire de réflexivité comparée, pour s'adapter à la situation nouvelle (p. 219, 220).

### VIII – 5.3. Perrenoud : schème et *habitus*, ressorts de l'action

Perrenoud (2001) part d'une lecture critique de Schön (p. 30-34) pour construire sa théorie de l'action, ainsi que des notions d'inconscient pratique (Piaget, 1973, p. 23) et de schème d'action<sup>245</sup>. Les schèmes d'actions ou « structure de l'action » sont la « trame stable » mais adaptable de nos actions (Perrenoud, 1996a, p. 138 ; 2001, p. 37-38, 77). Ils se constituent chez l'individu en systèmes interagissant avec « des *schèmes de pensée*, (...) de raisonnement, d'interprétation, de création d'hypothèses, d'évaluation, d'anticipation, de décision (qui) permettent d'identifier les savoirs pertinents, de les trier, combiner, interpréter, extrapoler, différencier pour faire face à une situation singulière » (1996a, p. 136).

Mais l'apprentissage se fait dans un contexte social où les valeurs participent de la constitution des schèmes. Chez l'enseignant, Perrenoud (1994) nomme « *habitus professionnel* » cette « partie importante de l'action pédagogique (...) fondée sur des routines ou une improvisation réglée » (p. 3), où « l'acteur sait confusément qu'il n'improvise pas,

---

<sup>244</sup> La description de l'action se fonde sur quatre cadres fondamentaux : « l'idée d'une théorie de l'action servant à décrire (...) un savoir qui « informe » l'action (...) ; la distinction entre la théorie de référence et la théorie d'usage ; les liens qui unissent la théorie de l'action et l'univers du comportement ; enfin, la dynamique de la théorie de l'action et ses rapports avec l'apprentissage à boucle de rétroaction unique ou double » (Argyris & Schön, op. cit. , p. 32).

<sup>245</sup> Rappelons que ces théories sont aussi à la base des travaux de Vermersch.

qu'il ne crée pas une réponse de toutes pièces, mais mobilise un schème intériorisé » (p. 9). Simplifiant la définition de Bourdieu<sup>246</sup>, il définit l'*habitus* comme « notre système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action » (2001, p. 76, 77). Dans cette perspective, « développer des compétences professionnelles, c'est transformer l'*habitus*, ne pas se limiter à enrichir la gamme de savoirs d'expérience dont dispose le sujet, mais travailler à l'émergence ou au renforcement de *schèmes* permettant leur mise en œuvre dans l'action » (1996a, p. 177). Encore faut-il repérer ces savoirs dans l'action, mettre au jour ces schèmes de pensée, ce qui peut être conscientisé de l'*habitus*. C'est là que l'entretien d'explicitation prend sens, car même s'il ne couvre pas l'ensemble des schèmes d'action, même si la prise de conscience ne débouche pas *ipso facto* sur une transformation de l'*habitus* (Perrenoud, 2001, p. 80), l'auteur reconnaît qu'il permet une meilleure intelligibilité des opérations qui guide l'action, condition indispensable de changements (p. 131-155).

#### VIII – 5.4. Compétence, savoir d'expérience, savoir pratique, savoir-faire

En nous basant sur nos lectures (Argyris & Schön, 1999. Edition originale 1974, p. 28, 282, 283, 304 ; Le Boterf, 1994, p. 43 ; Decomps & Malglaive (in Barbier), 1996, p. 62 ; Vergnaud (in Barbier), 1996, p. 285 ; Perrenoud, 1996a, p. 15-17 ; 1999, p. 17 ; 2001, p. 12, 168 ; Barbier & Galatanu, 2004, p. 67), nous définissons la compétence comme la capacité d'opérationnaliser des connaissances dans la pratique professionnelle c'est-à-dire, non de mobiliser les savoirs en eux-mêmes mais d'articuler des savoirs formalisés, ainsi que d'autres ressources cognitives et affectives, à l'action en situation. Les termes « savoir d'expérience » ou « savoir pratique » sont employés dans un sens voisin, à la nuance près de l'effet dynamique de la compétence entendue comme capacité de rendre opérationnel. Villers (1996) précise que savoirs d'expérience et savoirs pratiques se caractérisent par le fait qu'ils n'existent pas en tant que discours constitué (p. 283-285). La notion de « savoir-faire » (Malglaive, 1990, p. 292 ; Perrenoud, 2001, p. 80, 81) n'est guère éloignée des terminologies précédentes. Objets d'étude de l'entretien d'explicitation, ces termes appartiennent à la catégorie des savoirs d'action, que Barbier et Galatanu (2004) vont nous aider à préciser.

---

<sup>246</sup> Bourdieu (1972) le définit comme « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (p. 178-179). Soulignons le caractère implicite de l'*habitus* (p. 209).

## VIII – 5.5. Barbier et Galatanu : savoirs et savoirs d'action

### ***VIII – 5.5.1. Des notions à mieux cerner***

Selon Barbier et Galatanu (2004), les savoirs se caractérisent par la formalisation, la stabilité des énoncés<sup>247</sup> et par la reconnaissance sociale (p. 41-42 ; voir aussi Villers, 1996, p. 283). Malgré une proximité avec la définition des savoirs théoriques, ces auteurs entendent les savoirs dans un sens qui dépasse la distinction théorie/pratique (Barbier & Galatanu, p. 43).

Barbier et Galatanu (2004) apportent ensuite des précisions essentielles quant aux savoirs d'action (qu'ils nomment aussi « savoirs procéduraux ») : « à la différence des compétences, des capacités et autres savoir-faire », les savoirs d'action sont des énoncés qui « renvoient obligatoirement à une activité discursive, à une « mise en mots » ; (ils) sont communiqués à autrui » (p. 22). « Associés à des représentations ou systèmes de représentations provisoirement stabilisés (...), ils portent sur l'organisation ou la généralisation de séquences d'actes. (...) Ces énoncés (...) sont produits ou construits par l'acteur-énonciateur (...), considérés par (lui) comme un inédit par rapport à sa propre expérience antérieure » (p. 23). Enfin, « les savoirs d'action font l'objet d'une reconnaissance par leurs acteurs-énonciateurs ; ils sont considérés comme utiles pour eux-mêmes, par rapport à la suite de leur propre action, mais aussi par rapport à l'action d'autres, ce qui explique leur communication » (p. 24). Les auteurs insistent encore sur leur caractère nouveau, inédit ; le fait qu'ils portent sur la conduite d'une activité en situation et qu'ils soient produits par les acteurs eux-mêmes (p. 117, 119). Ils soulignent ainsi l'importance du processus de leur production, du contexte et des conditions de leur énonciation (p. 105, 250).

### ***VIII – 5.5.2. Vers une typologie des savoirs d'action***

Olry et Wittorski (in Barbier et Galatanu, 2004) proposent une typologie des savoirs d'action en trois classes (savoirs d'action de positionnement, de process et d'environnement) qui retient notre attention. « Un savoir d'action de positionnement relève d'une représentation du sujet agissant articulée étroitement avec la façon dont il se situe par rapport à ses activités,

---

<sup>247</sup> Un savoir n'existerait que s'il a été conscientisé, voire formalisé et une pratique n'est pas en elle-même un savoir. Tout savoir nécessite donc un minimum de conceptualisation.

son métier, et/ou son identité professionnelle ». Il est orienté soit vers le bon geste professionnel, soit vers la conception ou le sens du métier exercé (p. 230). « Un savoir d'action dit de process relève d'une représentation du sujet agissant articulée étroitement avec la façon dont il décrit son activité, sa manière d'agir dans la situation qu'il évoque. (...) L'énoncé apparaît centré sur l'aspect opératoire de l'activité » (p. 235). Enfin, « un savoir d'action dit d'environnement relève d'une représentation du sujet agissant articulée étroitement avec la façon dont il agit dans son environnement professionnel. Le sujet produit ici un énoncé qui porte sur les stratégies ou actions qu'il met en œuvre quand il interagit de façon directe ou indirecte avec les autres acteurs ou instances qui composent son environnement professionnel » (p. 240).

#### VIII – 5.6. Que retenir pour notre recherche ?

Grâce à l'entretien d'explicitation, nous tentons de mettre au jour à des fins de formalisation<sup>248</sup>, des savoirs énoncés par les interviewés qui les produisent, savoirs ayant démontré une efficacité certaine à leurs yeux. Ces savoirs se révèlent nouveaux pour les interviewés eux-mêmes. Ils poursuivent une visée de transformation du monde, selon des buts éthiques caractérisant l'autorité éducative.

Malgré les précisions apportées par Barbier et Galatanu, la notion de savoirs d'action apparaît encore assez générale. Les savoirs utilisés par l'enseignant dans la relation d'autorité peuvent aussi se référer à la catégorie des savoirs théoriques repérables (savoirs conceptualisés, formalisés, issus des sciences humaines), la seconde catégorie étant celle des savoirs d'action.

Enfin, nous retenons la typologie proposée par Olry et Wittorski. Les savoirs d'action de positionnement vont nous permettre de mieux comprendre comment l'enseignant « agit » la dimension statutaire de son autorité. Les savoirs d'action d'environnement vont nous aider à repérer les informations utiles à l'acteur-énonciateur, qu'il prend dans son environnement avant d'agir. Enfin, derrière les savoirs d'action de process, nous entendons ce que Vermersch

---

<sup>248</sup> Un échange oral avec Barbier à propos de l'expression « savoirs mis en œuvre dans l'action » nous a permis d'être ici plus précis. Barbier insiste sur le fait que les savoirs sont des énoncés. On ne peut donc pas parler *stricto sensu* de « savoirs mis en œuvre », puisque les savoirs n'existent qu'à partir du moment où ils sont formalisés, donc communicables.

nomme dimension procédurale de l'action : déroulement des actions élémentaires (T.O.T.E.), ensemble d'action constituant l'*habitus* professionnel au sens de Perrenoud (schèmes d'action, pattern).

## VIII – 6. Conclusion du Chapitre VIII

Dans la relation d'autorité, les actions de l'enseignant comportent des dimensions conscientes et inconscientes. Notre choix méthodologique s'est porté sur l'analyse des discours. L'emploi de l'entretien d'explicitation se justifie car les savoirs exercés ne sont pas toujours conscients ; il donne accès à des savoirs liés au corps (hypothèse secondaire 2) et aux intentions de l'acteur. Quant à l'entretien clinique de recherche, il permet à l'interviewé d'élucider les représentations inconscientes qui le portent, en lien avec son histoire singulière. Notre choix d'une double méthodologie à base d'entretiens se justifie ainsi, selon une approche phénoménologique. En répondant aux exigences de triangulation spatiale, théorique, par combinaison de niveaux, méthodologique et interne, nous voulons augmenter la confiance dans nos résultats. Sans négliger la nature différente des discours, un rapprochement entre nos deux types d'entretiens pourrait permettre d'établir des liens entre le sens conscientisé et les significations inconscientes des actions de l'enseignant dans la relation d'autorité.

Notre population se compose de seize enseignants « représentatifs » et diversifiés (type d'établissement, sexe et âge), se référant à une éthique professionnelle respectueuse de la dignité de l'élève. Ils exercent en Zone d'Education Prioritaire, dans des établissements où les phénomènes de violence trouvent des réponses adaptées en termes de politique et de gestion collective. Soumettant chaque interviewé aux deux types d'entretiens, nous disposons d'un corpus de seize entretiens cliniques de recherche et de seize d'entretiens d'explicitation.

L'entretien clinique de recherche nous permet de porter notre attention sur l'actualité du discours des enseignants. Conformément à notre hypothèse secondaire 1, nous souhaitons mieux comprendre comment le sujet se construit comme auteur de lui-même, à travers son histoire personnelle et/ou son parcours professionnel. L'analyse de nos entretiens permettra de dégager non seulement des thématiques transversales aux interviewés, mais aussi des développements propres à un sujet en particulier afin de prendre la mesure d'un cheminement.



L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) est une technique de verbalisation de l'action qui vise à mettre au jour le fonctionnement cognitif préréfléchi du sujet dans l'action (routines, savoirs non conscients). Conformément à notre postulat et à notre hypothèse principale, nous cherchons à mettre au jour les savoirs mobilisés par les enseignants dans la pratique d'une autorité éducative. Par une technique de questionnement très précise, l'interviewer aide le sujet à verbaliser le déroulement de ses actions (matérielles, mentales...) ; actions réelles et spécifiées. L'action est désignée comme succession de prises d'information, de prise de décision et d'opérations d'effectuation, toujours orientées vers des buts. Des ensembles d'actions peuvent être appréhendés. La validation des informations repose sur trois critères (interviewé en position de parole incarnée, évoquant une situation singulière, prises de conscience) auquel nous ajoutons l'efficacité des savoirs mis en œuvre dans l'action. Notre analyse suit le récit des situations dans leur déroulement chronologique, fragmentant les actions en prises d'information, opérations d'effectuation, buts et sous-buts guidant l'action, savoirs mis en œuvre dans l'action.

En référence à des théories de l'action (Argyris, Schön, Perrenoud) et en précisant diverses notions relatives aux savoirs et aux savoirs d'action (Barbier & Galatanu, 2004), nous établissons des cohérences entre notre objet de recherche (les savoirs mis en œuvre par l'enseignant dans la relation d'autorité) et la méthodologie choisie (l'entretien d'explicitation). Nous pouvons ainsi affirmer que nous tentons de mettre au jour à des fins de formalisation des savoirs énoncés par les interviewés qui les produisent, savoirs nouveaux ayant démontré une efficacité certaine à leurs yeux, qui poursuivent une visée de transformation du monde selon des buts éthiques caractérisant l'autorité éducative.

# Chapitre IX – Quelques représentations actuelles de l'autorité des enseignants

*« Accepter de s'y engager, revient à s'interroger, à bouger, non pas dans la culpabilité mais au nom d'une nécessaire responsabilité. C'est une exigence du métier, sans perspective grandiose à l'horizon, sans positivité à toute épreuve.*

*Nous touchons à « la personne » de l'enseignant »*

*(M. Cifali, 1994, p. 182-183).*

## IX – 1. L'autorité et ses représentations

### IX – 1.1. L'autorité entre nostalgie et évolutions

Décrite comme autoritaire, autoritariste, l'autorité « *dans toute sa splendeur* » (E1, 463-465 (2 fois) ) recourt à la « terreur » et aux châtiments corporels, associés à la nostalgie d'une école du passé. Elle a pour les enseignants le mérite de la facilité : « *c'était peut-être plus facile avant (...) c'était même plus facile* » (C5, 643-647). Il n'y a pas de concordance systématique entre l'âge ou l'ancienneté dans la profession des interviewés qui portent ce discours<sup>249</sup>. Jeune professeur, L3 déplore un mouvement d'affaiblissement de l'autorité enseignante et une image dégradée de la profession. De même pour M1 qui débute elle aussi, « *les enseignants* » (M1, 286-287) ont remplacé les maîtres. Les enseignants auraient-ils plus de difficulté à assumer leur position d'autorité aujourd'hui ?

Ce qui a changé, c'est qu'il n'existe plus de consensus social partagé sur la signification du concept d'autorité et ses modalités d'exercice. Premièrement, les pratiques autoritaristes ne sont plus légitimées socialement, alors même que cette évolution n'est pas intégrée par tous les enseignants : « *et encore je suis même pas sûr enfin (2 s) il doit bien y avoir des ils doivent bien maintenant des profs qui posent leur autorité et puis qui, et qui discutent pas (4 s) peut-être hein, je sais pas* » (C5, 432-434 ; idem C5, 440-443). Deuxièmement, l'autorité est devenue une notion relative selon les personnes. Paradoxe ou conséquence de l'absence de consensus, la demande sociale d'autorité à l'égard des

---

<sup>249</sup> Ainsi sur la nostalgie d'un modèle d'école, C2 (50-59 ans et 30 ans d'ancienneté) tient-il un discours comparable à L3 (30-39 ans et 5 ans d'ancienneté) ou à M1 (20-29 ans et 2 ans d'ancienneté).

enseignants n'a jamais été aussi forte<sup>250</sup>. Il en est de même pour l'institution, malgré une demande paradoxale : la capacité d'un enseignant à « *tenir (...) la classe* » (E5, 93-97) est une exigence majeure mais souvent implicite. L'enseignant est d'autant plus exposé personnellement qu'un discours véhiculé par la formation le conduit à intérioriser l'autorité sur le mode du tabou et de la culpabilisation : « *à l'IUFM jamais on a dit qu'il fallait être autoritaire euh en étant prof hou là là si on disait ça on se faisait disputer hein* » (E2, 159-161). L'idée d'autorité naturelle trouve ainsi un excellent vecteur de propagation<sup>251</sup>.

Malgré tout, des changements sont considérés positivement. L'évolution des représentations sociales de l'autorité a modifié la façon dont notre société considère aujourd'hui l'enfant, qui ne peut plus être violenté y compris psychologiquement par son enseignant sans risques pour ce dernier. L'enfant (non plus seulement l'élève) est davantage considéré : volonté d'un traitement plus égalitaire, aide à l'enfant en difficulté, écoute. Par là même, l'autorité enseignante est plus facilement « *remise en question, (...), à chaque heure d'enseignement* » (C6, 15-16). C6 apprécie ce changement comme un point d' « *intérêt* » (3 fois dont deux avec insistance) : « *c'est euh c'est ce qui fait aussi, tout l'intérêt, de euh la profession d'enseignant aujourd'hui* » (C6, 26-27 ; idem C6, 16-17).

Dans un tel contexte, la restauration d'une autorité passée est perçue comme une question mal posée, qui bute sur le « comment ? » : « *je pense que euh y'aurait des choses à faire là-dessus, comment ? (2 s) Je ne sais pas* » (L3, 502-503) ; « *ce qui ressort c'est ça, restaurer l'autorité (2 s) mais comment ?, moi je veux bien mais comment ?, et là personne (...)* » (C3, 278-281 ; idem C3, 181-184). Les réponses seraient sociales : revaloriser l'image du métier, s'accorder sur des « cadres » communs, restaurer des échanges et des liens sociaux.

## IX – 1.2. Autorité, autoritaire, autoritarisme

Evoquer l'autorité, c'est d'abord éprouver un sentiment de malaise – qui se manifeste de diverses manières<sup>252</sup> – et rechercher une réassurance auprès de l'interviewer<sup>253</sup>. L'autorité

---

<sup>250</sup> E5 se demande si cette exigence sociale d'autorité des enseignants n'est pas « le premier critère » du « jugement de valeur » d'un enseignant, avant celui de la réussite scolaire des élèves (E5, 221-226).

<sup>251</sup> Car la question est peu travaillée en formation (M1, 281-283 ; E1, 532 ; E5, 226-228, 231 ; C2, 486 ; C3, 212-213).

<sup>252</sup> Silences multiples et longs, hésitations, absence d'idées, soupirs et souffle (M1), lapsus (E4), formulation de lieux communs (M1, E1, C6), propos apparemment incohérents (E1, E5), crainte de ne pas être compris (E4), demande de guidage

apparaît comme un concept polysémique (Mendel, 2002), difficile à définir car l'enseignant est confronté à de multiples variables. Cette complexité fait de l'autorité une notion « *flou(e)* » (E2, 413), « *assez souple* » (E2, 75-76), « *totalelement relative* » (L3, 21-22) où l'enseignant se perd, mais qui donne à réfléchir comme si elle restait impensée<sup>254</sup>. Le concept reste connoté péjorativement, ressenti négativement : peur, profond rejet du terme, image caricaturale du « flic » que les enseignants refusent d'endosser car elle ne correspond pas à leur représentation du métier : « *enfin l'autorité pour moi, quand j'entends autorité je pense, tout de suite à police, ou euh autorité de l'Etat enfin c'est, on on pense pas à l'autorité du professeur* » (C6, 446-448) ; « *et je ne le vois pas comme, enfin je ne suis pas entrée dans l'enseignement pour euh, pour faire euh pour faire le flic (...)* » (E1, 118-121) ; « *mais ce ce qui m'énerve c'est d'avoir euh, à passer du temps là à, à faire la police à mener les enquêtes et tout ça et ça ça me, ça ça m'indispose (2 s)* » (E3, 179-180). Derrière le rejet ou l'ambivalence, plane la peur d'un basculement dans l'autoritarisme<sup>255</sup>, en même temps que l'exercice d'une autorité professorale perçue comme une obligation non choisie, mal assumée.

En fait, les enseignants ne parviennent pas à se situer personnellement entre autorité, autoritaire et autoritarisme. Le terme « autoritaire » qualifie le substantif « autorité » pour désigner, soit l'enseignant suffisamment auteur de lui-même, soit une réponse au besoin de limite de l'enfant. Mais cette distinction est aussi une interrogation : « *mais peut-être que l'autorité passe forcément par le fait d'être autoritaire* » (M2, 140-141). L'autorité est aussi utilisée comme équivalent à l'autoritarisme : l'adulte impose ses volontés : « (...) *l'autoritarisme, c'est une autorité pour l'autorité* » (L3, 45-48). Mais un malaise demeure, car l'autorité professorale ne peut être imposée. La distinction relation/rapport traduit cette différence entre la situation d'enseignement normale (la relation d'autorité) et une situation exceptionnelle (le rapport autoritaire de domination ou de force) : « *pour moi oui, pour moi c'est euh, c'est pas dominant dominé on détient le savoir-faire quoi mais euh c'est pas pour ça qu'on doit euh enfin peut-être que y'a y'a pas de ra... il doit pas y avoir de rapport de force, ou alors dans ce cas là on n'est plus dans une situation d'enseignement enfin pour moi*

---

à l'interviewer (E2, E3, E4, E5, M1), besoin d' « adoucir » le terme (E1), préférences pour d'autres termes : respect (C3, C5), « base(s) », « cadrage » ou « cadré » (E4), regret de ne pas avoir consulté le dictionnaire avant l'entretien (M1, E1).

<sup>253</sup> E3 évoque avec insistance sa préférence pour le travail écrit (E3, 321-330, 512, 516-520) ; E2 et E5 éprouvent le sentiment que l'entretien puisse être apparenté à une « psychanalyse » (E2, 465-466 ; E5, 299-300).

<sup>254</sup> « Pense » revient 32 fois dans l'entretien avec E1 !

<sup>255</sup> Chapitre IX – 6.

*hein d'enseignement normal* » (C3, 24-28). En fait, l'autoritaire renvoie certains enseignants à une image personnelle à laquelle ils refusent d'être associés : « *j'aime enfin bon, (...) ouais, j'aime pas dire que je suis autoritaire franchement je pense pas l'être, je le crois pas mais, bon* » (M2, 332-335) ; « *moi je je on peut pas concevoir euh d'être autoritaire avec une classe c'est pas c'est pas possible, enfin pour moi c'est pas gérable, ça serait euh, non (rires) c'est pas envisageable, voilà, le jour où ça sera comme ça je crois que j'arrêterai mon mon métier je ferai autre chose quoi mais euh, parce que ça sera plus euh, on n'apporte rien quoi, voilà* » (L2, 95-99). En conséquence, une volonté de distinguer plus nettement l'autorité de l'autoritaire se fait jour. L'autoritaire prend un sens « négatif » et l'autorité acquiert « une consonance positive » : « *mais mais euh, mais je vous dis moi je pense que il, j'ai, j'ai fait en sorte que le mot autoritaire soit euh négatif, et représente tout ce que je ne veux pas alors que le mot autorité euh, aurait plus une, pour moi euh une consonance positive* » (M2, 401-404). Il existerait ainsi confusément une manière d'exercer l'autorité non réductible à la contrainte.

Si l'autorité est distinguée de l'autoritaire et de l'autoritarisme, l'autoritaire se confond avec l'autoritarisme pour qualifier une personne qui impose unilatéralement des points de vue, des idées, des ordres sans explication, sans échange mais surtout sans consentement. L'autoritaire est associé à la « *dictature* » (M1, 208 ; C5, 121, 644), au « *dictateur* » (C1, 216 ; C5, 118), à l'idéologie fasciste (« *euh bon moi je vous dis quelqu'un d'autoritaire pour moi c'est fascista* » (E3, 343-344 ; idem E3, 76) ) et antidémocratique : « *j'avais un collègue qui un jour me disait « oui moi de toute façon je leur dis clairement quand ils rentrent dans le quand ils passent le pas de la porte y'a plus de démocratie y'a c'est moi qui décide » bon non* » (L2, 26-28). L'usage de la contrainte règne (« *donc il faut arriver à contraindre (...), obliger certainement au moins un certain nombre d'entre eux (...), à une forme d'autorité mais contraindre euh, globalement l'ensemble de la classe à faire ce qu'on veut* » (L3, 190-194) ), que le professeur tente d'atténuer par de subtiles « *stratégies techniques* » (C2, 553) visant à « *marquer* » l'esprit des élèves (C2, 560-562, 571-574, 698-699)<sup>256</sup>. Derrière les justifications par la pédagogie, la transmission du savoir ou le bien de l'élève, l'enseignant supporterait difficilement d'imposer des contraintes. Ces stratégies semblent destinées à le « *soulage(r)* » (C2, 577-580) d'une culpabilité non dite : la faute peut reposer sur l'élève.

---

<sup>256</sup> C2 constitue une mémoire des manquements des élèves : « *moi je leur ai dit « j'ai pas de mémoire mais j'ai un gros cahier » donc je n'oublie jamais rien* » (C2, 566-567) ; C5 instaure un dialogue manipulateur destiné à impressionner, dans le but de renforcer son pouvoir de contrainte (C5, 41-43, 223-231).

Sans même parler d'enfant ou d'adolescent, l'autoritarisme ne considère pas l'élève sujet de son parcours de vie : son histoire n'est pas prise en compte, son avenir n'est pas envisagé. Les actes par lesquels il s'autoriserait à exister, à progresser ne sont pas pensables. Seules les marques d'une civilité relevant plus d'un dressage momentané que d'un processus éducatif ont de l'importance. L'enseignant se place en position d'atrophie relationnelle : absence de sourire (E3, 342-343 ; E2, 348-349), évitement de tout « *contact* » ou « *rapport* » (E2, 315-320). Il envisage « *les transmissions de savoirs* » (C2, 906-910) exclusivement comme des activités « *d'appropriation* », de « *réflexion théorique (...) interne de l'individu* » (C2, 889-896). Ne s'agit-il pas d'un aveu d'incapacité du professeur, cherchant à amoindrir sa responsabilité dans les difficultés scolaires de ses élèves ? L'enseignant autoritariste en vient à mettre en exergue les écarts de performances scolaires entre élèves. Il valorise les uns, stigmatise les autres (Jubin, 1998, 1991), écarte les élèves en échec. Il véhicule une vision négative des élèves, qui « *auraient tendance naturellement (...) à (...) vouloir faire autre chose que ce qu'on leur impose* » (L3, 186-187). L'autoritarisme se spécifie par une volonté de créer, d'utiliser et d'entretenir un sentiment de « *peur* » (E3, 415-416) voire de « *terreur* » (E3, 423-424 ; E1, 465-466) (Merle, 2002, p. 45). Il est critiqué comme exercice non fonctionnel (inutile) de l'autorité au regard des objectifs de transmission du savoir.

L'enseignant autoritariste traque le « *bruit* », faisant du silence la norme d'une communication pédagogique associée à un « *modèle* » du passé (C2, 887-889). Le silence se donne à entendre comme la preuve qu'un enseignant a de l'autorité : « *et je me dis « oh ben lui dans sa classe, pff, ça doit être il doit pas y avoir un bruit tout ça enfin », voilà le prof super sévère quoi, et ça ça, d'après les **bruits** qu'il y a eu après ça c'est confirmé hein, ça se confirme, c'est les cours où y'a, on entend la mouche voler quoi (2 s) » (C4, 163-167). L'apparence prime sur l'efficacité didactique : « *enfin moi de me souvenir quand j'étais petite et je voyais tout le monde la tête baissée dès qu'il haussait la voix on écrivait tous et cætera, ou on faisait semblant mais en tout cas y'en avait pas un qui bronchait* » (E2, 134-136).*

Une autre spécificité est l'absence de discussion, de dialogue, d'explication ou de justification, cachant une peur du sujet humain : « *on met quand même son masque (...)* » (E2, 300-303). L'enseignant autoritaire a toujours raison : « *c'est comme ça et c'est pas autrement* » (E4, 137, 193-194). Mais faute d'être expliquées, il arrive que ses décisions (par exemple les sanctions) soient incomprises. Plus grave, ce type de réaction engendre un sentiment d'injustice, installant durablement chez les élèves des comportements de

contestation de l'autorité enseignante, alors que celui-ci croit au contraire la conforter. Ce mécanisme caractérise souvent les modalités d'action du jeune enseignant<sup>257</sup>.

La manifestation paroxystique d'une communication autoritariste est certainement l'usage de propos cherchant à atteindre l'intégrité psychique de l'élève (« *par exemple, des gens qui vont asséoir leur autorité en, en abaissant, en abaissant l'élève, en en lui faisant des des, des remarques blessantes des remarques désobligeantes qui vont vraiment le, l'atteindre* » (E3, 409-411) ), voire de gestes qui visent l'« *humiliation* » ( (2 fois) E3, 435, 437) (Merle, 2005). Autre élément, l'enseignant autoritaire marque son territoire par ses déplacements exclusifs, comme une danse symbolique de l'asymétrie voulant signifier sa maîtrise des élèves<sup>258</sup> : « *oui c'est en, encore une fois pour marquer son territoire quoi, voilà mon territoire voilà le votre, et puis bon ben (2 s) voilà les limites à ne pas dépasser quoi (2 s)* » (C4, 268-270). Forteresse à « *défendre* » (C4, 277-280), l'espace du professeur condense son identité professionnelle.

Il existe enfin une représentation corporelle de l'enseignant autoritaire faite d'« *attitudes en classe* » (C2, 108). Certains parlent de rôle au sens théâtral (Hannoun, 1989), d'autres évoquent le « masque » comme attribut professionnel (J. Filloux, 1974) de l'enseignant autoritaire mais aussi du maître. S'exprime ici à la fois une représentation du métier tributaire de l'autoritaire<sup>259</sup> et la difficulté d'accorder personnel et professionnel : « *on est pas là tout le temps non plus à « ahrrr » mais y'a toujours un peu ce masque euh, de la sévérité du professeur qui est sérieux et cætera qui prend, les choses très à cœur euh, euh dans la journée hein euh je passe, le plus clair de mon temps quand même à, à faire ça* » (E2, 383-387).

La voix occupe une place importante dans la communication autoritariste, comme artifice (Pujade-Renaud, 1984 ; Runtz-Christan, 2000) permettant à l'enseignant de se composer un personnage (« *je change de figure (...)* » (C2, 650-655) ), de mettre « *en dehors* » (C2, 658-662) des sentiments joués (colère feinte (C2, 108-112) ) (Hannoun, 1989, p. 86). C'est le cas quand il s'exprime en tant que professeur principal. Ce rôle fonctionne comme un surmoi institutionnel, préservant celui de transmetteur de savoir et l'autorité professorale en tant qu'elle augmente l'autre. Y parvient-il toujours ? Evoquant ses façons habituelles de réagir face à l'élève, l'enseignant vit un retour spectaculaire de sa subjectivité : retenue, obligation de s'imposer en relation duelle, auto attribution d'un rôle référé à l'autorité parentale.

---

<sup>257</sup> Comme le montrent les propos de E2 et C4 dans le Développement A.

<sup>258</sup> Chapitre VII – 2.2.

<sup>259</sup> Voir E2 dans le Développement A.

### IX – 1.3. L'autorité « naturelle »

Objet de débats sans fin, l'existence d'une autorité naturelle demeure une représentation constante et idéalisée de la profession : « *parce que moi je rêve toujours d'u... d'une auto... d'une autorité euh, comment vous dire une autorité **naturelle*** » (E3, 8-10). L'autorité naturelle est paradoxalement une autorité qui ne s'exerce pas. L'enseignant a le sentiment qu'il n'(y) a « *pas de problème* » (L2, 48-51, 59-60, 103 ; C5, 22-26), qu'il n'a pas à intervenir, qu'il « *n'impose rien* », que « *ça se fait naturellement* » (M2, 99-100). Plus précisément, elle survient lorsque disparaît tout exercice visible d'autoritarisme. Elle apparaît donc davantage comme l'interface du modèle autoritariste que comme un ensemble de pratiques observables et codifiables. Le terme de « *climat* » (E3, 5, 160, 253, 441) lui est approprié. Elle n'a besoin ni « *de se déclarer* » ou « *de s'affirmer en tant que telle* » (C6, 409-411), ni de s'expliquer, encore moins de s'expliciter. L'autorité naturelle a en fait une forte connotation personnelle implicite : « *moi c'est assez naturel chez moi, tout simplement* » (L1, 359-360) ; « *oui, ça dépend des personnes* » (C3, 225).

Si l'autorité naturelle ne s'explicité pas, c'est qu'elle est un attribut de certaines personnes incapables d'en expliquer elles-mêmes les origines. La multiplicité des termes employés, empruntés à des registres sémantiques très divers, le révèle. Ils ont une provenance plus ou moins psychologique, mystique, charismatique (prédispositions, force intérieure, aura, don, vocation), morale (respect) ou sont empruntés au théâtre (présence). L'autorité relève d'un don, indépendant des microdécisions prises par le professeur au cours de la classe. Parler de don, c'est dire que tous les enseignants ne sont pas égaux devant le phénomène : « *mais je pense donc c'est c'est vraiment pas donné à tout le monde et bon (2 s) euh (elle soupire)* » (E3, 10-11 ; idem E3, 275-276).

Utiliser le terme de vocation, c'est dire que ceux qui l'ont sont faits pour exercer ce métier et les autres pas : « *l'autorité est partie intégrante de la vocation je pense* » (L2, 712-715). Mais l'idée de vocation est relativisée. M2 dit qu'elle ne l'avait pas (M2, 524-527), L2 pense qu'elle « *se construit* » (L2, 722-726). La vocation se rapproche alors de la question de l'« *envie* » d'enseigner (L2, 644-647 ; C3, 263-264) qui inclue celle « *de faire respecter son autorité* » (C1, 167-174). Elucider comment naît le désir d'être enseignant et comment s'actualise la capacité à exercer l'autorité permet de dépasser l'idée de vocation accolée à celle d'autorité naturelle.



Nous avons repéré que l'idée d'autorité naturelle se transmettait chez l'enseignant à partir d'une perception nostalgique de son vécu d'élève, en partie idéalisée et déformée par le filtre du temps : sentiment d'admiration attaché au souvenir de certains professeurs, sensation nostalgique de bien-être : « *l'autorité bon c'est un un mot euh plus, à mon avis enfin plus doux qui qui englobe ce que je vous dis moi l'autorité c'était euh, je veux dire entrer dans cette classe de collègue et voir euh (elle soupire) oh je sais pas on se sentait bien on se sentait à l'aise euh c'est ça pour moi euh (2 s)* » (E3, 358-361).

L'idée d'autorité naturelle est malgré tout questionnée : les interviewés ont-ils ou non une autorité naturelle ? L'autorité est-elle innée ou s'acquiert-elle ? Bien que l'extrême variété des éléments en jeu montre la difficulté d'en décrire l'exercice, et bien que l'autorité naturelle occupe une fonction occultante, l'idée que l'autorité puisse s'acquérir apparaît : « *donc oui je suis obligée de travailler euh cette autorité constamment, puisqu'il il s'agit pas non plus de faire le, le dictateur* » (C1, 215-216, idem C1, 87-88).

### **Développement A<sup>260</sup> – Se chercher sa propre image de l'autorité entre fascination et rejet de l'autoritaire**

Les quatre cheminements présentés dans ce premier développement montrent l'actualité de la quête par les enseignants de nouvelles modalités d'exercice de l'autorité.

#### L'enseignante débutante à la recherche d'une image de l'autorité qui convienne à sa subjectivité (E2)

En position statutaire de « maître », l'enseignante débutante mesure qu'un effort personnel va s'imposer à elle pour qu'elle exerce l'autorité. L'emploi insistant du « nous » (2 fois) dénote l'écart entre personne et fonction à figurer : « *parce que euh, quand on arrive on n'a pas l'impression d'être un maître, c'est à nous de montrer que nous sommes le maître* » (E2, 18-19). Ne se considérant pas comme un maître<sup>261</sup>, l'enseignante ne voit pas ses élèves tels qu'elle se les représentait : « *quand on arrive comme ça et que, qu'on les voit assis sur les*

<sup>260</sup> Rappelons que les développements témoignent de la cohérence interne du cheminement d'un interviewé, dont les propos nous sont apparus comme traversés par un (ou quelques) thème(s) dominant(s) (chapitre VIII – 3.3.).

<sup>261</sup> Cette difficulté semble perdurer : « *c'est c'est marrant aussi de se dire oh ben dis donc je je suis professeure enfin moi à mon âge ça fait que trois ans euh j'en reviens toujours pas, euh, voilà (rires) (2 s)* » (E2, 365-367).

*chaises ils chantent euh, ils vous répondent même pas d'ailleurs ils ne regardent même pas, euh la personne euh qui leur parle »* (E2, 32-34). Une image mimétique dévalorisée des statuts règne. Ni le maître ni les élèves n'existent véritablement aux yeux de l'enseignante, puisque la première impression est bien différente de l'idéal attendu : *« parce que euh enfin les les les élèves on n'a pas l'impression que ce sont des élèves en fait comme nous on n'a pas l'impression d'être un maître »* (E2, 30-32). Un double écart se fait jour, entre la personne et la fonction statutaire du maître d'une part, l'élève idéal et l'élève réel d'autre part. Par ailleurs, l'emploi récurrent du terme « maître » (5 fois entre 18 et 32) semble lier l'autorité au masculin. Comment E2 pourrait-elle être un « maître » alors qu'elle est femme ?

Ainsi, la difficulté à entrer dans la fonction serait liée à la survivance d'un idéal de maître masculin, traditionnel et incontesté, qui emprunte à la nostalgie de l'enfance : *« alors que nous quand on était petit tout de suite on savait « ah ben c'est le maître » et cætera »* (E2, 19-20). L'image est pourtant contrastée : *« bon alors, j'ai une vision euh, euh assez négative moi des instits (rires) hein je suis sceptique, mais pourtant j'en suis une, comme quoi, c'est bizarre c'est comme ça, voilà »* (E2, 330-332). Le maître fait ressurgir *« une certaine peur euh, une certaine appréhension même »* (E2, 20-21) chez l'enseignante petite fille. A travers ces clés, nous comprenons mieux en quoi la représentation du maître entrave l'entrée dans la fonction. La peur du maître ici réactivée n'est-elle pas en train de gagner l'enseignante devenue adulte, aux prises avec les élèves, alors même que sa pratique balbutiante s'appuie sur la peur du maître autoritaire ? Autrement dit, n'est-ce pas parce que l'enseignante a peur comme une petite fille qu'elle cherche à faire peur aux élèves ?

Le début d'année est caractérisé par la mise « en avant » d'une autorité autoritariste afin d'être reconnue *« comme un maître »* (E2, 22-24). Concrètement, lorsque surviennent les premiers conflits entre élèves, la parole professorale envoie aux élèves le signe d'une enseignante assurée : *« eh bien écoute moi je t'ai vu toi en train de faire ça et cætera donc, c'est toi qui a tort et cætera »* (E2, 54-55). L'enseignante installe son autorité en prenant des décisions indiscutables, au risque du jugement erroné : *« là tout de suite on tranche, quitte à quitte à paraître injuste »* (E2, 53-54 ; idem E2, 47-50). Son objectif n'est pas de montrer une image de justice mais de constance dans l'exigence, deux directions contradictoires à ses yeux : *« émettre un jugement comme ça, qui n'est pas forcément vrai, mais euh montrer aux élèves que euh on peut on va suivre une ligne et s'y tenir, euh »* (E2, 55-57). Cet autoritarisme omniprésent occupe une fonction rassurante : *« au départ moi je, je je j'essaie euh à la limite*

*d'être euh la plus sévère et cætera possible, pour que les élèves euh sans doute aient peur de moi je pense que ça me, me rassure »* (E2, 85-87). En cherchant à fait peur aux élèves, E2 semble s'adresser à elle : elle doute du bien-fondé de sa conception de l'autorité ; elle manifeste qu'elle a peur des élèves<sup>262</sup>.

Les conseils de la directrice<sup>263</sup> tendent à renforcer les intentions autoritaristes de E2 : « (...) quand je suis arrivée euh, ici la directrice m'a dit clairement, « les trois premiers mois euh tu es méchante euh tu es euh, euh autoritaire sévère tu laisses rien passer euh ferme jusqu'au bout des ongles et cætera tu décoches pas un sourire elle m'a même dit ça (rires) » (E2, 281-285). Mais l'exclamation et les rires témoignent de questionnements. L'obéissance inconditionnelle n'est pas au final ce que l'enseignante souhaite : « euh moi j'ai j'ai **pas envie dans ma classe que euh, chaque fois que je dise quelque chose euh, bim, ce soit fait tout de suite et cætera** (voix en colère) que tout le monde au travail euh ça c'est c'est de l'utopie » (E2, 139-142). La remémoration de sa première année d'enseignement la conforte dans cette idée : « euh la première année oh là là c'était vraiment euh, difficile hein, difficile difficile je, je j'étais vraiment euh, très très autoritaire et pas que les trois premiers mois, jusque pas jusqu'au bout mais pff au moins la moitié de l'année et cætera c'était, c'était même pénible comme quoi ce rôle là euh, (...) » (E2, 439-444) ; « et euh oh je j'ai pas pas passé une très bonne année hein comme quoi euh, c'est c'est pas ce qu'il me faut, voilà » (E2, 448-449)<sup>264</sup>.

Luttant à la fois contre ses souvenirs d'écolière et ses débuts difficiles, E2 cherche sa propre image de l'autorité. Elle semble accepter une certaine part de discussion, mais aussi « un petit peu une résistance » qu'elle « trouve (...) sympa » de la part des élèves (E2, 142-144). L'exemple suivant montre comment, par tâtonnement et réflexivité, elle tente d'ajuster progressivement sa représentation de l'autorité. E2 va tout d'abord instaurer un mode de communication aux élèves symétriquement opposé aux caractéristiques de la communication autoritariste : « quand je suis arrivée bon je parlais aux élèves calmement j'élevais pas la voix et cætera et puis euh, et puis ça été quand même un peu le boxon hein et, ils ont pris mon portefeuille ils ont volé dedans ils ont volé des affaires dans la classe j'en ai même un, un qui a voulu me planter avec son couteau » (E2, 288-292). Mais cette tentative est un échec : « et

---

<sup>262</sup> Chapitre IX – 6.1.

<sup>263</sup> L'influence des pairs dans la construction de l'autorité enseignante mériterait une recherche spécifique.

<sup>264</sup> D'où la nécessité d'aborder ces questions en formation initiale et dans l'accompagnement à la prise de fonction.

*au bout d'une semaine j'ai jeté euh tous mes principes euh, l'autorité ça ne se passera pas avec des punitions avec des suppressions de récréations et cætera au bout d'une semaine euh, j'ai mis tout ça à la poubelle parce que, ça marchait pas du tout hein (rires) » (E2, 287-295). La distanciation réflexive lui permet dans un premier temps de revenir « à un comportement (...) plus autoritaire dans le sens négatif du terme (...) avant de pouvoir adopter (...) un comportement plus naturel avec les enfants » (E2, 295-297). L'alternative à l'autorité autoritariste serait-elle une autorité naturelle ? Les conditions d'émergence de cette idée, son caractère peu opératoire, nous amènent à considérer que la quête par E2 d'une image de l'autorité qui convienne à sa subjectivité en est à ses débuts.*

#### Des difficultés d'une enseignante débutante à se situer par rapport à l'autorité, à l'autoritaire, à l'autoritarisme (C4)

Dans ses premières représentations, C4 associe l'autorité à un fantasme d'omnipotence : « euh ben, pour moi faire preuve d'autorité enfin arriv... **dire** qu'on fait preuve d'autorité c'est être le maître à bord quoi c'est, décider de quelle activité on fait quand enfin tous décider de tout » (C4, 243-245). Lorsqu'elle arrive dans son établissement, son rapport à l'autorité fonctionne sur un registre imaginaire, à l'instar d'un « coup de foudre » amoureux. Au premier regard vers ses collègues, elle ressent immédiatement l'autorité (naturelle) qu'ils dégagent : « mais c'est vrai que les..., enfin au début quand je suis arrivée euh, au début de l'année ici, y'a des profs enfin par rapport à l'autorité y'a des profs je trouve que ils expriment quand on les regarde, on le sens tout de suite enfin (2 s) » (C4, 143-146). Cette impression se confirme, où l'autorité se révèle dans « le regard noir » du collègue : « euh, après par la suite ça s'est confirmé, parce que, il en impose **tout de suite**, tout de suite ça se voit euh le regard euh noir euh, pff (2 s) » (C4, 148-149). L'enseignante admet néanmoins l'irrationalité d'un propos, où l'autorité reste accolée à l'autoritaire : « c'est bête hein ce que je vais dire mais, y'a des profs quand je les ai vu je me suis dit « ah oui lui il doit dans sa classe il doit être super autoritaire » (2 s) » (C4, 146-148).

Un second élément important, que C4 est la seule évoquer avec tant d'insistance, associe l'autorité autoritariste au masculin : « bon c'étaient des hommes hein, tous, enfin l'image que j'en ai moi » (C4, 26-27 ; idem C4, 159). Ce rapport sexué à l'autorité lui interdit par là même d'y avoir accès. L'enseignante dresse la liste de ses manques : défaut de force physique générant la peur (« parce que, ben déjà j'ai j'ai pas la carrure de de quelqu'un qui

*impose euh physiquement euh, la peur ou quelque chose voilà » (C4, 33-35 , idem C4, 152-153) ), absence du « costume », vêtement des hommes qui « en jettent » (C4, 159-161). Ce qu'il est ici très intéressant à noter, c'est qu'en évoquant sa fascination pour le masculin dépositaire de l'autorité, C4 se situe dans une position de petite fille, « ancienne élève » éprouvant pour son professeur des sentiments mêlés d'amour et de crainte : « enfin là je parle un peu comme si j'étais une ancienne élève hein, c'est (rires) (2 s) mais quand je les quand je les vois ouais je me sens euh, comme une ancienne élève » (C4, 161-163). La référence au vécu scolaire d'élève est un premier passage lui permettant de comprendre ce qui a nourri son imaginaire et de commencer de le mettre à distance : « l'autorité euh moi telle que je me l'imagine aujourd'hui (...) elle est complètement différente de l'autorité que j'ai vécue euh, quand j'étais moi au lycée euh les profs euh très durs très secs euh, euh enfin pfff très euh, c'était presque de l'autoritarisme quoi c'était vraiment euh (...) enfin l'image que j'en ai moi » (C4, 22-27 ; idem C4, 181, 88-189). L'image qui fascine est en même temps rejetée, marquant le début d'un processus de conflictualisation interne : « et en même temps je me dis si je suis comme ça moi c'est je... ça me donne plus envie d'aller travailler quoi de, de enfin de, **donner** une image comme ça euh (2 s) pff, je sais pas » (C4, 149-152). Son image d'autorité professorale ne peut être autoritariste ; elle va alors se défendre vigoureusement d'avoir « choisi cette voie là » (C4, 32-33) et de « reproduire ça » (C4, 27-28) : « mais en fait euh le le le métier d'en... enfin le côté autoritaire dans le métier d'enseignant, euh, (...), je trouve que, j'ai complètement changé d'avis là-dessus quoi » (C4, 180-182).*

Une seconde étape permet à C4 de se distancier de l'autoritarisme, en déplaçant la question de l'autorité sur le terrain des sentiments contradictoires qu'elle éprouve lorsqu'elle s'efforce de mettre en pratique la justice, cette valeur qu'elle partage avec les élèves. Si à une époque les professeurs « pouvaient se permettre d'être très autoritaires » en mettant à distance leurs sentiments (C4, 29-32), notre jeune enseignante vit un conflit interne. D'une part, ses valeurs lui interdisent la pratique d'une autorité « autoritaire » ; d'autre part, elle suspecte les élèves de les utiliser pour toucher une sensibilité personnelle (« ils essayent de nous faire culpabiliser aussi ») qu'elle craint de dévoiler : « et je ça j'arri... j'arrive pas trop à le faire quoi, parce que je me dis parce que bon ben voilà eux pour eux la justice c'est injuste, ça c'est un mot qui, qui revient **sans cesse**, sans cesse alors bon, ils essayent de nous faire culpabiliser aussi, par rapport aux (2 s) aux règles qu'on a établi euh, donc c'est un peu euh, c'est délicat » (C4, 100-103). Ces sentiments contradictoires la traversent dans sa pratique quotidienne, lorsqu'elle se trouve contrainte de choisir certains élèves au détriment d'autres.

Ses choix sont-ils d'abord justifiés par des considérations sur le savoir transmis ou le niveau scolaire des élèves ? Sont-ils guidés par ses préférences, ses sentiments personnels, à moins que les élèves – en particulier les garçons (C4, 51-52, 209-212) – ne pratiquent à son égard une forme de chantage ? (C4, 173-180). L'exercice de l'autorité aujourd'hui obligerait-il le professeur à dévoiler des sentiments, à donner de sa personne à l'excès ?

Pour sortir d'une telle tension, C4 construit son image du professeur acceptable à travers le regard des élèves (« j'ai **envie** qu'on me perçoive euh, euh comme une prof euh (2 s) euh dure mais euh juste » (C4, 138-139) ) sans vouloir se singulariser par rapport à ses collègues (« je pense que tout le monde se définit enfin à peu près comme ça » (C4, 141-142) ). Mais le moi professionnel qui articule personne et fonction n'est pas suffisamment assuré. L'enseignante reste encore inféodée à l'image renvoyée par ses élèves : « mais après comment on est perçu par les élèves euh (2 s) ça je sais pas (rires) je sais pas (12 s) » (C4, 142-143). Ainsi, le « me définir » (C4, 138) vaut à la fois pour la personne et la professeure. Comment l'enseignante peut-elle avoir cette confiance suffisante en elle pour définir par elle-même une image d'autorité professionnelle suffisamment juste, alors que les élèves semblent pour l'instant seuls maîtres de l'image qu'elle (se) donne d'elle-même ? Peut-elle travailler cette peur de la relation aux élèves où elle risque de trop livrer ses sentiments personnels ?

C4 est consciente qu'elle doit travailler l'équilibre (insistance sur « mais ») entre l'image qu'elle voudrait donner d'une autorité « dynamique » (2 fois) qui « essaye » (2 fois) d'écouter les élèves et la nécessité sécurisante de s'appuyer sur « les règles » (2 fois), sans verser dans l'autoritarisme : « au contraire je suis dynamique enfin, j'essaye de l'être le plus possible et euh, **mais** en même temps voilà j'ai j'ai tout à, j'ai tout un travail à faire là-dessus quoi, pour leur montrer que, même si l'image euh, je suis dynamique je j'essaye d'être à l'écoute et tout, bon ben les règles c'est les règles et puis euh après euh après on peut voir le reste » (C4, 153-157). Elle reformule sa problématique sous forme synthétique : sa difficulté à se décoller d'un imaginaire du professeur à l'autorité autoritaire (« d'un côté j'envie ces, ça ») en même temps que la recherche d'un nouvel équilibre (« et puis d'un autre côté euh », « j'essaye de trouver un juste milieu »). Elle définit ainsi son autorité de façon précaire, entre ordre nécessaire et possibilité d'expression des élèves : « bon après c'est dur hein parce que, d'un côté j'envie ces, ça, les profs qui arrivent à faire ça, et puis d'un autre côté euh, euh je me dis « mais mince il faut que ce soit vivant euh », ça moi euh j'ai j'ai pas envie d'avoir un cours où, c'est moi qui dirige **tout**, et puis les élèves finalement, ils ont compris ils ont pas

*compris ils dorment à moitié, ils ils posent pas de question, euh, pff ça m'intéresse pas non plus quoi, donc j'essaye de trouver un juste milieu entre les deux les faire participer mais, dans le, dans l'ordre* » (C4, 167-173). Une démarche réflexive est engagée.

Chercher son image de l'autorité entre personnel et professionnel, image de soi et autorité naturelle idéalisée (E3)

Refusant tout laxisme (E3, 288-289, 296-297), E3 s'attribue l'image d'une personne suffisamment auteure d'elle-même pour se fixer des objectifs et les suivre, sans se laisser perturber : « *si j'ai, enfin si j'ai prévu de faire ça, euh il faut qu'on y arrive je vais pas me laisser euh comment dire euh, embêter par euh des tas de trucs (...) j'aime pas quand on se disperse comme ça moi si j'ai décidé qu'on arrête ça bon je suis quand même quelqu'un, (...), je sais où je veux aller* » (E3, 290-294). Condensée dans le propos « j'aime que ça tourne » (répété 6 fois avec des variantes, entre 289 et 299), l'image qu'elle affiche dénote une forte subjectivité (entre 288 et 299, « je suis » (4 fois) ; « je » (7 fois) ; « j'ai » (4 fois) ; « moi » (6 fois) ; « mon tempérament » (2 fois) ). Cette implication forte se traduit par un entremêlement du professionnel et du personnel (E3, 298-299) que son entourage lui renvoie. Une confusion interne règne chez l'enseignante, qui ne distingue plus à travers ses attitudes l'espace privé de la sphère professionnelle : « *enfin moi moi moi chez moi souvent mon mari me dit euh « écoute t'es plus à l'école » (3 s) ben je dis « je sais mais bon », on a... toujours l'impression que bon moi je suis quand même à l'école un peu euh* » (E3, 303-306).

Bien qu'elle se qualifie de personne « *assez autoritaire* » (E3, 294-295), E3 refuse de s'y laisser enfermer : « *et moi cette image autoritaire (...), je pour moi j'estime que je ne suis pas autoritaire dans ce sens là, (...) pour moi je ne suis pas autoritaire* » (E3, 346-348 ; idem E3, 349-351). Ce refus vise des pratiques professionnelles qu'elle dénonce vigoureusement, lorsqu'elle évoque des propos d'enseignants cherchant à atteindre l'intégrité psychique de l'élève (E3, 412-415, 417, 436-437). Mais ces redondances, de même que des rires, disent qu'un doute s'est installé : « *parce que jamais enfin je ne pense pas que je fais ça dans ma classe, enfin faudrait qu'on me voit de l'extérieur* » (E3, 348-349). L'image autoritaire est d'autant moins acceptable dès lors qu'elle est renvoyée par l'entourage familial : « *enfin moi on me enfin les chez moi on me dit « oui si si t'es t'es autoritaire », enfin moi je trouve pas que j'y sois tant que ça, mais si je demande à mes proches ils me disent que si, mais moi pour moi j'ai pas l'impression que j'y suis tant que ça* » (E3, 306-309). C'est l'estime de soi

(emploi de « aime », de « plaît ») qui semble atteinte : « *et moi cette image autoritaire ça ne me plaît pas, (...), c'est pour ça que je n'aime pas pour moi je ne suis pas autoritaire* » (E3, 346-348 ; idem E3, 309-310, 352). L'image autoritaire vient s'opposer à la représentation d'une autorité rêvée, naturelle, idéalisant les relations humaines, exprimée par ailleurs : « *parce que, oh je me bon sens proche des gens (...) j'aime bien j'aimerais bien des moi pour moi je rêverais ben je vous dit des des des rapports euh, cordiaux sans sans avoir toujours à (2 s)* » (E3, 309-311). Dans quelle mesure la persistance d'une représentation naturelle de l'autorité alimente-t-elle l'image autoritariste dont E3 ne parvient pas à se défaire ?

A partir d'un vécu traumatique, se reconstruire une image et une pratique de l'autorité à valeur réparatrice (M2)

A l'évocation de l'autoritaire, M2 énonce de façon récurrente le terme de « traumatisme » : « *peut-être parce que moi je l'ai peut... je l'ai quand même je pense vécu comme un traumatisme, quand même je je cr... je pense, je suis sûre* » (M2, 382-383) ; « *euh c'était quand même vécu comme un traumatisme je pense réellement* » (M2, 465-466). Elle relate « un très mauvais souvenir d'écolier » lorsqu'elle était au Cours Préparatoire (M2, 276-277, 282-283, 464-465). Dans ce CP, elle a été confrontée à un maître autoritaire (M2, 277-278) n'hésitant pas à user de la force : « *euh puis j'avais une grosse bosse enfin bon c'était il était euh, très sévère, et dans mon esprit très autoritaire* » (M2, 285-286). Ce souvenir tient une place telle qu'il est le seul qu'elle ait conservé de l'école primaire (insistances sur « **que** », « **cette** »). L'emploi de « monsieur » révèle un besoin de mise à distance : « *ce qui est bête c'est que euh le souvenir que j'en ai c'est que cette année là, j'ai pas trop de souvenirs après euh de de l'école primaire* » (...) *Ouais, à l'école oui oui oui tout j'ai eu cette année (...), mais j'ai quand même toujours gardé ce, ce monsieur je* » (M2, 506-515). Nous trouvons trace du traumatisme dans les hésitations et les questionnements de M2. Ses interrogations quant au degré d'autorité/autoritarisme de son enseignant sont immédiatement associées à une culpabilité personnelle, rejoignant les apports de Mendel (1971) quant aux conséquences intrapsychiques durables des rapports autoritaires : « *surtout que, peut-être que c'est moi qui ai euh, euh qui ai euh je devais être peut-être une petite mignonne qui bougeait pas et euh les cris ont peut-être euh, il criait peut-être pas si fort que ça, maintenant avec le recul avec les années je sais pas (rires), mais peut-être qu'il faisait vraiment trop d'autorité pour moi il était peut-être vraiment trop autoritaire plutôt, pour moi (2 s) bon, chaque enfant a son seuil peut-être je sais pas enfin (2 s) c'est euh ouais voilà (2 s)* » (M2, 517-522).



Lorsqu'elle décide de passer le concours de professeure des écoles, l'enseignante s'interroge sur ses motivations. Est-elle réconciliée avec l'école ? Passer ce concours n'est-il pas un moyen de dépasser l'éducation autoritaire subie en réparant le traumatisme de la petite fille qu'elle était : « *alors que, je devais l'être, puisque j'ai passé le concours c'est que euh, mais est-ce que je l'ai pas fait dans l'esprit euh je ferai euh, justement euh, l'inverse de ce qu'il a, de ce qu'il m'a montré quoi* » (M2, 504-506). Ses propos indiquent que M2 va se construire son image de l'autorité enseignante contre ce maître « sévère », « autoritaire », qui l'a « perturb(ée) » (2 fois), avec une volonté farouche (« surtout » (2 fois) ) de ne « pas reproduire ça » : « *je pense que quand j'ai commencé à enseigner, le le mot autorité était pour moi synonyme réellement d'autoritaire (...), je pense que réellement c'était contrainte euh (...), euh sévérité euh* » (M2, 273-276) ; « *donc j'ai démarré je pense l'enseignement dans cet esprit là en me disant je veux surtout pas de ça euh* » (M2, 286-287) ; « *euh et que je veux surtout pas reproduire ça* » (M2, 383-384). Un difficile travail de distanciation s'effectue (utilisation impersonnelle de « le », « lui », « il », « les enfants ») : « *donc peut-être que euh, et alors quelque part, j'ai fait ce métier en me disant le jour où je serai enseignante j'irai le voir en lui disant que euh il avait pas besoin de hurler comme ça il avait pas besoin de, jeter la règle comme il le faisait d'être aussi sévère être aussi autoritaire, et du coup de perturber ou de euh (2 s) oui de perturber peut-être les enfants* » (M2, 278-282).

L'influence de ce souvenir sur son choix professionnel ne l'a pourtant pas anéantie. Au contraire puisqu'elle semble s'y être appuyée pour élaborer une image acceptable de son autorité professionnelle, en y incluant une dimension personnelle explicitement réparatrice. Les propos suivants démontrent qu'une réparation a bien eu lieu (rires, inutilité de revoir cet enseignant) : « *et je m'étais dis hein quand j'ai passé le concours que je l'ai eu je retournerai le voir (2 s) ça sert à rien ce serait stupide* » (M2, 515-517) ; « *en fait je suis jamais allé le voir ce maître (rires) j'irai jamais maintenant* » (M2, 287-288) ; « *c'est rigolo hein j'avais jamais pensé que euh, c'est monsieur M. qui me poursuivait (rires), quand j'étais enfant* » (M2, 350-354). Le soutien de sa mère semble avoir joué un rôle déterminant, pour lui permettre de maintenir une confiance suffisante en soi (M2, 283-285). De même en début de carrière, des enseignants ont influé sur la construction de sa relation d'autorité. Elle a pu observer leurs pratiques, les comparer à la sienne, vérifier l'inefficacité de la communication autoritaire (M2, 288-298). Ainsi, c'est en commençant par refuser les traits les plus saillants de cette communication (« hurler », « violence verbale », « **crier** ») qu'elle commence à exister professionnellement : « *c'est-à-dire que je pense que quand j'ai eu mon groupe*

*classe, euh je voulais pas qu'il y ait ce sentiment de de de vi... même de violence verbale hein euh le fait de **crier** et de euh, euh, et puis et puis c'est épuisant (rires) » (M2, 313-315).*

Plus encore, M2 semble avoir compris très rapidement (« *mais mais ça s'est fait très vite par contre* » (M2, 312-313) ) que son autorité ne pouvait être perçue comme telle par les élèves que parce qu'elle passait par une « *façon de (...) faire* » en terme de communication, acceptable par eux (M2, 307-308 ; idem M2, 369). Si sa communication emprunte à la tonalité de la voix (M2, 370-371), elle insiste sur le regard. A l'instar des observations de Marcelli (2003), il joue un rôle dans la reconnaissance par ses élèves de deux ans qu'une relation d'autorité s'établit : « *moi (...) je, euh ça va être euh peut-être dans euh dans la façon de regarder l'enfant euh* » (M2, 138-139) ; « *maintenant ça peut être dans un regard, et euh ils doivent être habitués peut-être que euh, je sais pas (rires)* » (M2, 371-372). M2 prend alors conscience que ces savoirs qui lui sont propres (M2, 135-136) et qu'elle a construits ont modifié sa personne en profondeur, au-delà de considérations strictement instrumentales<sup>265</sup> : « *et c'est là que je pense que ça a changé par rap... enfin **pour moi** personnellement je peux pas parler euh, je peux pas parler pour les autres j'en sais rien je peux pas, mais en ce qui me concerne euh euh, peut-être je j'ai compris quelque chose* » (M2, 308-311).

En conséquence, la représentation initiale de l'autorité confondue avec l'autoritaire (« esprit » indique que nous sommes dans le registre des représentations) ne tient plus : « *je crois réellement, donc euh donc ça s'est fai... ouais ouais donc pour moi ça a changé quand même, mais ça a changé dans, dans mon **esprit** je veux dire je, euh entre euh entre ce que je pensais que c'était et ce que c'est aujourd'hui* » (M2, 315-318). De même que l'idée d'autorité naturelle : « *ou alors on va dire que c'est naturel du coup (rire), peut-être pas parce que c'est l'expérience alors, euh* » (M2, 311-312). M2 conclut en parlant d'« une prise de conscience », signe là encore d'un chemin parcouru : « *ah non mais complètement y'a eu euh une prise de conscience, que je ne voulais pas que dans ma classe euh je voulais pas être **autoritaire** dans ce que moi j'ai enfin dans comment je le vois, je voulais pas être autoritaire et je voulais pas qu'il y ait ce **climat**, euh qui qu'il y ait dans la classe je voulais absolument pas qu'il y ait ce climat de violence verbale euh, euh* » (M2, 350-354).

---

<sup>265</sup> C'est l'un des enseignements du chapitre VII – 3.2.2.

## IX – 2. Les mots de l'autorité ou la dimension symétrique de la relation d'autorité

### IX – 2.1. Une relation, un lien

L'autorité enseignante apparaît clairement comme la construction d'une relation avec les élèves. Certains parlent de l'établissement d'un « *lien* » (C3, 249-250 ; M2, 145-146)<sup>266</sup>, exprimant par là un degré d'engagement plus profond que la simple relation ou l'usage de techniques de communication. L'idée de co-construction transparait : « *ça c'est ça c'est aussi euh c'est im... c'est important oui c'est c'est euh, on c'est ensemble qu'on qu'on construit notre lien (...)* » (C6, 512-514). Incertain et fragile, ce lien indispensable risque toujours d'être perdu. Sa nature interroge (il « *n'est pas officiel* », il est « *abstrait* » (C6, 453-457) ). Il dépasse la relation statutaire en soulignant la relation aux enfants ; il touche à l'« affectif ».

### IX – 2.2. Le respect

L'autorité restant un terme connoté péjorativement ou difficile à penser en soi, beaucoup d'interviewés lui préfèrent le respect, dans une perspective éthique humaniste : « *et en fait moi je parlerai pas d'autorité je parlerais plus du respect, de relation entre l'enfant, et l'adulte (...)* » (C5, 33-36) ; « *je dirais que c'est plutôt qu'autorité c'est plutôt respect à mon avis ça vient de là, pour moi c'est ça (4 s)* » (C3, 18-19). Bien qu'il puisse s'exercer par l'admiration charismatique voire par l'imposition, le respect semble aujourd'hui délesté de son acception négative<sup>267</sup>, puisqu'il est utilisé par un sujet pour revendiquer des autres un devoir inconditionnel envers lui-même. Nous retrouvons chez les interviewés les deux façons distinctes d'obtenir le respect, que Piaget (1998) nomme « respect unilatéral » et « respect mutuel » (p. 28). Mais les enseignants font davantage référence au respect mutuel lorsqu'ils évoquent l'autorité, comme s'ils prenaient conscience qu'elle était à construire.

---

<sup>266</sup> C6 utilise six fois le terme dans l'entretien.

<sup>267</sup> En comparant les définitions du respect données par le *Robert* entre 1972 et 1996, nous constatons une évolution. Dans la citation qui suit, les mots *en italique*, présents dans l'édition ancienne ont été enlevés dans la plus récente. Ainsi, le respect est un « sentiment qui porte à accorder à quelqu'un une considération admirative, en raison de la valeur qu'on lui reconnaît, et à se conduire envers lui avec réserve et retenue, *par une contrainte acceptée* ». Si les deux éditions reprennent la locution « tenir qqn en respect (...) avec une arme », celle de 1972 précise : « *dans une soumission forcée (en montrant sa force, en menaçant...)* » (Rey, A., 1972, p. 1537 ; Rey-Debove & Rey, 1996, p. 1954).

Le respect unilatéral définit l'autorité comme respect de la personne de l'adulte par les élèves, par-delà sa fonction : « *en fait euh pour moi l'autorité c'est le respect de, de ce que je suis (...) en tant qu'adulte, en tant que personne et en tant que maîtresse (20 s) mum ouais, simplement euh* » (M1, 417-420). Il se traduit par l'exigence de salutation jusqu'à l'extérieur de l'établissement : « *je les oblige à me dire bonjour je les oblige à me dire bonjour et je m'oblige à leur dire bonjour puis je leur dis (...), plus que ça, quand on se croise dans la rue il faut pas qu'ils fassent semblant, de ne pas me reconnaître (2 s) donc on se dirait bonjour dès le début de l'année partout où on se verrait tout au long de l'année (...)* » (C2, 529-534). Sont également évoqués l'exigence d'enlever son manteau en classe<sup>268</sup>, le refus de tenues vestimentaires marquant l'appartenance à l'univers culturel du Rap. Des demandes ont trait à la fonction d'enseignement : écoute de la parole professorale, usage par les élèves de formes langagières orales et écrites admises dans l'univers scolaire. Cette représentation du respect que l'enseignant « *impose* » (M1, 20) ne surexpose-t-elle pas la personne au risque la rigidité, de l'autoritarisme, de la violence (C2, 534-537) ? Les difficultés rencontrées par l'enseignant sont alors vécues comme un manque de considération due à sa personne.

Les interviewés qui envisagent plus systématiquement le respect comme un ensemble de comportements qu'ils doivent d'abord s'imposer à eux-mêmes avant de les exiger des élèves<sup>269</sup> établissent une relation qui laisse une plus grande part à la symétrie, et par là même à la reconnaissance par les élèves de leur autorité. Le respect initié par l'enseignant établit une « *autorité saine* » (C5, 71 ; M2, 148). Résumé par le principe « *je m'applique à moi-même ce que j'exige d'eux* »<sup>270</sup>, il est un impératif de sa crédibilité comme professionnel : « *si on montre pas, son euh son exigence si on ne montre pas une certaine forme de euh, de sérieux et de respect des élèves le fait d'arriver à l'heure, le fait d'être assidu, et je pense que, déjà ça, ça c'est la base, pour ma part un enseignant qui n'est pas ponctuel, et qui n'est pas assidu, il n'a plus de cré... enfin, ou il par... il perd beaucoup de crédit (...) donc ça c'est ça c'est aussi c'est quelque chose qui me, que je trouve proprement impérieux (...) je je je fais*

---

<sup>268</sup> Bien que l'enseignant décode le sens d'un tel fait du point de vue de la psychologie de l'élève : besoin de protection vis-à-vis de l'école vécue comme étrangère, dissimulation d'un corps mal assumée à l'adolescence (C2, 539-542).

<sup>269</sup> Comu (op. cit.) précise que « le cadre astreint d'abord celui qui est en charge » (p. 422) ; « c'est depuis la place de garant que s'amorce la réciprocité attendue » (p. 424).

<sup>270</sup> Ce principe est constitutif de la « Règle d'or » dont s'inspire Ricœur (1990, 1993). Voir aussi Seux, 2003, p. 6.

*tout pour être euh, pour être euh, pour être présent*<sup>271</sup> » (C6, 465-477). Il a auprès des élèves une valeur exemplaire (« *montre(r)* » (E3, 151, 156-157 ; L2, 146-149), « *l'exemple* » (C3, 114-116 ; C6, 45-46) et d'« *identification* » (C2, 433-437) qui les engage à la réciprocité. Enfin et c'est peut-être l'essentiel, le respect initié par l'enseignant est un témoignage de la considération qu'il porte à ses élèves<sup>272</sup>. Ce constat invalide l'exigence du respect unilatéral : « *ça c'est important montrer montrer aux gamins qu'on les respecte aussi parce que le respect tout à l'heure j'ai j'ai fait une grosse une grosse erreur depuis tout à l'heure je vous parle que du respect que les enfants doivent avoir à l'égard de, de l'adulte, mais faut aussi parler beaucoup du respect que l'adulte doit avoir à l'égard de l'enfant* » (C6, 479-483). Le respect de l'élève pour l'enseignant ne peut se développer que si l'adulte, dans une première intention, fait d'abord le premier pas avant de l'attendre de l'autre. Il naît donc d'une posture éthique « *primordiale* » (C6, 489) de l'adulte<sup>273</sup>. Parce qu'elle lui donne de fait une antériorité sur l'enfant ou l'adolescent, sa position générationnelle l'oblige à prendre l'initiative de transmettre le respect sans condition préalable. Ainsi, le respect initié par l'enseignant fonde une autorité qui dépasse la simple position statutaire. Il amorce véritablement la reconnaissance de l'autorité enseignante par les élèves parce qu'il ouvre au respect mutuel, à la réciprocité<sup>274</sup> : « (...) et donc pour eux un prof qui respecte qui a une autorité **saine**, ben on doit obligatoirement respecter donc euh c'est c'est **normal** que lui ait l'autorité vu que, il est juste et, et droit, donc à ce l'autorité **est normale** pour eux » (C5, 70-73).

Le respect mutuel (« *se faire respecter, et respecter l'autre* » (L2, 51-55) ) s'applique soit à la relation enseignant/élèves, soient aux relations entre élèves. En installant la relation d'autorité (« *je pense que l'autorité **doit** s'installer aussi avec le respect, dans les deux sens* » (C5, 76-77) ), il conditionne l'acte d'enseignement ultérieur. Il installe une autorité distincte

---

<sup>271</sup> La présence n'est pas qu'à entendre au sens théâtral, mais aussi comme le dit Imbert (2004) au double sens trivial de désirer être là physiquement (être présent dans la situation) et psychiquement (être présent à la situation) (p. 27).

<sup>272</sup> C2, 376-377 ; C3, 9-11 ; C5, 70-72, 83.

<sup>273</sup> « Je peux pas exprimer de l'estime pour moi-même sans attribuer à l'autre la même possibilité de s'estimer lui-même comme un sujet capable. (...) la promesse constitue une des expressions les plus élevées de l'estime de soi et du respect de soi, dans la mesure où rompre sa promesse veut dire trahir sa capacité à agir en accord avec ses propres critères de conduite. En même temps, ne pas tenir parole revient à trahir la confiance que l'autre a dans la loyauté de mes engagements. (...) Ce qui mérite estime et respect, ce sont donc des capacités et des potentialités » (Ricoeur, 1993, p. 98, 99).

<sup>274</sup> Prairat (2005) souligne en ce sens la double fonction du respect, à la fois condition et horizon : « le chemin de l'éducation (...) part du respect pour aller au respect. Plus précisément, il part du respect comme auto-limitation de son agir pour aller jusqu'au respect, entendu alors « comme capacité à traiter autrui comme soi-même et soi-même comme autrui », selon la formule ricœurienne d'Oliver Abel » (p. 6).

de l'autoritaire, qui s'établit dans une relation de « *réciprocité* » (C6, 502-505), à construire par le professeur avec ses élèves<sup>275</sup>. Dans les relations entre élèves, le respect mutuel permet à l'élève de se construire lui-même à travers ses relations aux autres. L'élève passe par l'apprentissage de « *l'écoute* » – et au-delà, de l'« entendre » l'autre – en acceptant qu'il puisse « *avoir des points de vue différents* » (L2, 121-124). L'autorité du professeur passe ici par un rôle d'arbitre, de régulateur : « *rectifier* », « *confirmer* », expliquer (L2, 121-124).

### IX – 2.3. Respect et paroles

Le respect est associé à des termes liés à la parole, prenant de l'importance lorsque les interviewés disent comment ils se représentent la relation d'autorité et son exercice.

« *Le dialogue* »<sup>276</sup> (préférée à la discussion) indique que l'autorité se nourrit d'une indispensable réciprocité. Il crée une « *confiance* » (C6, 314-316 ; E1, 300-307) qui conforte l'autorité et rend possible d'autres dialogues. Parce que l'enseignant qui l'utilise poursuit des objectifs explicites (répondre aux questions, lever des incompréhensions à propos des exigences, expliquer et faire comprendre ses intentions, convaincre), le dialogue démontre sa volonté d'en appeler à la raison de l'élève, qui est aussi à entendre comme une marque de respect à son égard. En retour, ces efforts vont permettre à l'enseignant de légitimer sa position de transmetteur et de faire accepter son autorité.

Constitutif de la relation d'enseignement, l'« *échange* »<sup>277</sup> est à la base de la relation d'autorité. Les élèves sont porteurs d'éléments d'ouverture culturelle, d'une vision différente du monde qui enrichit l'enseignant. L'échange permet des adaptations réciproques et constantes entre professeur et élèves. L'autorité de l'enseignant résulte de cet équilibre.

Quant à la parole enseignante, elle est respectée à partir du moment où l'enseignant s'y « *investi(t)* » (C5, 116-117). Pour prétendre faire autorité, la parole enseignante ne peut être incidente, prononcée à la légère mais efficace, nécessairement suivie d'effets. Elle sera respectée si l'enseignant fait ce qu'il dit, et s'il respecte la parole de l'élève, en réciprocité : « *respect de notre parole, respect de leur parole* » (C5, 83-84). L'enseignant reste néanmoins garant des conditions de possibilité de l'échange : « *je t'écoute tu m'écoutes* » (M1, 207). Sa parole fera autorité si elle est capable d'indiquer un cadre, de signifier une limite.

---

<sup>275</sup> « La réciprocité semble être une partie constitutive du sentiment de respect » (ibid., p. 98).

<sup>276</sup> E1, 171-173 ; E3, 150-151 ; C6, 304-307, 313.

<sup>277</sup> C3, 192 ; M1, 209-210, 229.

## IX – 2.4. Respect et exigences envers les élèves

Rappelons que l'exigence de l'enseignant à l'égard des élèves ne peut être reconnue comme un témoignage de respect envers eux que dans la mesure où celui-ci s'applique à lui-même certaines des exigences qu'il attend d'eux (travail scolaire, comportement). Cette conscience professionnelle autorise et légitime la demande d'exigence envers les élèves : « (...) et je pense que, ça c'est important on peut pas demander aux gamins d'être euh, d'être consciencieux dans le travail si **nous-mêmes** on ne l'est pas (3 s) » (C6, 514-519). Respect et exigence sont deux termes fréquemment associés<sup>278</sup>, l'enseignant recherchant un équilibre entre ces deux pôles : « c'est-à-dire que j'ai eu je me suis aperçu que l'un n'allait pas sans l'autre, on ne peut pas être respectueux d'un élève si on n'est pas exigeant (2 s) et que les élèves le sentent bien » (C2, 8-11) ; « et euh, le meilleur moyen de se faire respecter par ses élèves, c'est d'être très exigeant avec eux, je pense que le respect et l'autorité elles passent par l'exigence, et ça dès le départ, dès le départ dès les » (C6, 46-48).

Comment l'exigence de l'enseignant est-elle porteuse d'autorité ? Premièrement, elle doit demeurer « stable » (M1, 605-606, 614). L'autorité se trouve associée à une pratique du traitement « équitable » (M1, 614-617), « pareil pour (...) tout le monde » (E3, 151-156), que l'enseignant considère comme un véritable droit de l'élève. Garant de son exercice, il est porteur de cette « image de justice » à laquelle les élèves « sont très sensibles » (E1, 274-278). Parce qu'elle est détachée à la fois d'une position de supériorité et du chantage affectif, l'équité est une composante de la justice, un élément de symétrie qui établit l'autorité. Le terme « justesse » (C5, 180-181) (Casanova, 2004, p. 74-78) révèle toute la subtilité de l'autorité enseignante, comme une exigence permanente qu'il va s'efforcer de traduire en actes<sup>279</sup>. Deuxièmement, c'est aussi en faisant preuve de constance dans l'application des exigences que l'enseignant fait preuve d'autorité. Les exigences s'inscrivent ainsi dans un double rapport au temps : synchronique, car l'exigence s'exprime instantanément à chaque moment de classe ; diachronique, car elle ne s'installe durablement dans la constance que si elle se répète avec une régularité qui dépasse l'instant : « faire appliquer les règles et puis surtout les faire respecter jour après jour heure après heure, ben il faut être toujours

---

<sup>278</sup> L'association respect (27 fois dans l'ensemble de l'entretien)/exigence (30 fois) est la pierre angulaire du discours de C2.

<sup>279</sup> Des exemples sont livrés : correction des copies (C2, 515-520), refus d'amalgamer travail et comportement (L1, 254-263), jugement sur la valeur humaine de la personne derrière l'élève (C2, 520-527) au risque de la subjectivité (C2, 616-618).

*constant dans nos exigences (...) »* (C1, 30-37 ; idem C1, 98-100). La réponse répétée, apportée avec régularité, fait repère par sa permanence. Ainsi, l'autorité « *rassure l'enfant* » (M2, 330) ou l'adolescent inconstants. Nouvelle compétence professionnelle, cette constance dans les exigences consiste en l'exercice d'une vigilance au « *quotidien* » (L2, 383-384) sur « *de petites choses* » (L2, 298-302), au travers de consignes orales répétitives dans leur contenu et leur fréquence : « *rappeler* » (E1, 24) ; « *leur rappeler tout le temps* » (M1, 386-388) ; « *sans arrêt les mêmes choses répéter* » (E1, 57-59).

Degré supérieur, l'« *acharnement* » de l'enseignant (C1, 26-27, 56) est un terme fort<sup>280</sup>. Construit comme un rempart contre la peur des élèves, il manifeste un désir d'exorciser certaines peurs propres à l'enseignant<sup>281</sup>. Traduisant aussi un certain pragmatisme face au risque du chaos, l'acharnement est porteur d'un sens ambivalent. Il semble être une modalité de régulation du degré d'implication de la personne à sa profession, dans l'exercice de la relation d'autorité. Il est reconnu par les élèves comme source de l'autorité enseignante à partir du moment où il s'établit non pas sur la peur que les élèves auraient de l'enseignant, mais sur l'exercice d'une vigilance constante quant au respect mutuel entre élèves.

Du point de vue du travail scolaire, la relation d'autorité s'établit dès le début de l'année sur les bases d'un respect mutuel et d'exigences réciproques. Le professeur prépare ses cours parce qu'il se sent obligé vis-à-vis des élèves (« *en fait on a on a des devoirs envers eux aussi et des obligations* » (L2, 290-291 ; idem L2, 544-545) ), qui « *sont en droit d'exiger* » de lui « *de la rigueur* » (L2, 291-294) dans la préparation et la transmission des savoirs (travail, contenu, démarche, savoir-faire). En réciprocité, l'enseignant exige que les élèves s'approprient ce qu'il leur apporte. L'enseignant s'engage au respect des élèves en se positionnant comme une aide pédagogique. L'autorité enseignante passe par l'explication de l'exigence didactique. L'enseignant s'engage aussi lorsqu'il « *s'oblige* » à vérifier avec « *rigueur* » (2 fois avec insistance (C3, 112, 117) ) que le travail demandé a été fait. Car le respect des élèves, la reconnaissance de leur valeur d'élève, passent par le respect pour leur travail. C'est parce que les élèves la reconnaissent que la rigueur établit l'autorité enseignante, la constance déjà évoquée conditionnant cette réussite. Le professeur s'engage encore en promettant la « *transparence sur l'évaluation* » (L2, 13-18), en respectant le niveau scolaire

---

<sup>280</sup> C1 utilise les termes « *acharnement* », « *acharne* », « *acharner* » (7 fois dans l'ensemble de l'entretien).

<sup>281</sup> Peur de la démobilité, de laisser filer une situation, de ne pas tenir ses exigences dans la durée.



de départ de l'élève sans mépriser sa personne. En échange, il pourra être exigeant sur le travail à fournir. Lorsqu'un élève ne travaille pas, l'équilibre respect/exigence est mis à mal. L'enseignant tente de le maintenir en cherchant à éviter le rapport de force autoritariste. Il préfère surseoir temporairement à ses exigences : « *c'est, cette notion de lest* » (E2, 207-208).

#### IX – 2.5. Respect des règles : l'autorité, un supplément qui personnalise la discipline

Nos interviewés distinguent autorité et discipline. La discipline est l'ensemble des règles que les élèves doivent respecter ; l'autorité est la capacité de l'enseignant à les faire respecter : « *alors que, enfin moi j'estime que, l'autorité dans la classe c'est euh, euh un enseignant qui a les enfin qui fait respecter les règles de vie les règles de l'école* » (M1, 27-29) ; « *surtout ça (4 s) donc euh, voilà je crois que, en fait c'est, la capacité de faire, faire respecter les règles (2 s) c'est comme ça que je vois l'autorité* » (C1, 16-17 ; idem C1, 270-272). Ces règles sont à la fois celles du vivre ensemble (éduquer) et du travail (instruire), deux dimensions liées au statut de l'enseignant. L'autorité apparaît comme un supplément détenu par l'enseignant, qui vient personnaliser la discipline. Elle s'enracine en profondeur dans la personne : « *moi pour moi l'autorité (...) elle n'est jamais liée à la discipline, à la discipline euh d'enseignement, elle est liée à ma pratique professionnelle la pratique professionnelle d'enseignant (2 s) ça c'est quelque chose qui est qui fait partie de, de ma vie* » (C2, 187-190). Par opposition à la valeur normalisatrice de la discipline, l'autorité enseignante est définie positivement comme ce qui permet à l'élève de comprendre les règles (processus normatif) (Martin & Bonnéry, 2002, p. 98-101 ; Prairat, 2003, p. 37-39). Par son autorité, l'enseignant dispose donc d'une capacité d'action pour mettre en place un apprentissage du respect des règles. Installer, apprendre, faire comprendre et faire accepter : c'est par cet apprentissage « *en douceur* » (C4, 35-36, 182-188) que l'enseignant construit son autorité.

#### IX – 2.6. Confiance

Evoquer la confiance, c'est s'interroger sur les origines de l'établissement de la relation d'autorité. La confiance est-elle un préalable à l'exercice de l'autorité ou une résultante de celui-ci ? Comme pour l'autorité, les interviewés parlent de « *relation* » à propos de la confiance (C3, 12-14 ; E5, 112). La confiance n'est donc pas donnée d'emblée, mais s'établit à travers « *une histoire commune* » (E5, 110-112, 117-118) entre l'enseignant et le groupe (« *contrat (...) de confiance* » (L2, 11-13) ), qui dépasse en partie les statuts. Elle

résulte donc des différents aspects développés dans cette partie consacrée au respect. Elle naît d'un respect initié par l'enseignant qui invite à un respect mutuel, au moyen du dialogue et de l'échange. Elle s'établit au même moment par un double engagement de l'enseignant : premièrement par la constance des réponses, paroles suivies d'effets qu'il apporte et qui, en présentant l'autorité comme sécurisante, établissent la relation de confiance<sup>282</sup> ; deuxièmement par des exigences qui ne sont pas uniquement dirigées vers l'élève, mais que l'enseignant s'applique pour partie à lui-même. Ces éléments sécurisent la relation, l'inscrivent dans une durée nécessaire au développement d' « *une certaine ambiance* » (M2, 333-334) qui installe la confiance. Ce « *climat de confiance* » (E5, 109-110) est une production qui établit la symétrie indispensable à toute relation d'autorité pérenne.

### **IX – 3. L'autorité de l'enseignant et l'asymétrie**

#### IX – 3.1. L'asymétrie des places générationnelles et institutionnelles

L'asymétrie des places générationnelles associe l'autorité à la distinction adulte/enfant. Les interviewés pointent cette différence d'état (Renaut, 2004) qui fonde la relation d'autorité<sup>283</sup>. D'un côté le « *monde des adultes* » incluant l'enseignant et les parents, de l'autre le « *monde des enfants* », entre lesquels un traitement « *d'égal à égal* » est impossible (C2, 723-728). L'enseignant « *sépare bien* » (C2, 728), élève une « *barrière* » (C5, 6 fois entre 454 et 474) « *qu'on ne peut pas (...) transgresser* » (C5, 460), condensée dans la formule : « *je suis pas copain avec eux* » (C2, 728-729 ; voir aussi C5, 453-456, 459-461, 476-480 ; L2, 155-156). L'asymétrie générationnelle signifie une antériorité qui permet la transmission d'une culture au sens large, dont l'adulte est le dépositaire : « *donc a priori j'ai des choses à leur apprendre comme a priori leur père leur mère a des choses à leur apprendre* » (C2, 727-728). Si l'enseignant cède parfois à l'égalité de statut, il y « *perd en crédibilité* » et par la suite en « *reconnaissance* » (L2, 149-158). L'asymétrie des places générationnelles peut utiliser un langage symbolique, comme au collège ou au lycée la

---

<sup>282</sup> Voir M2 dans le Développement B.

<sup>283</sup> Chapitre IV – 3.1.

pratique réfléchie du tutoiement/vouvoiement : le professeur tutoie ses élèves auxquels il impose d'emblée le vouvoiement (C2, 729-734 ; L1, 148-149)<sup>284</sup>.

La définition de l'espace scolaire comme lieu d'enseignement (« *pour moi l'école c'est pas le centre aéré, (...)* » (E3, 378-381 ; idem E3, 389) ) ajoute la distinction enseignant/élève. En spécifiant les places de chacun, les interviewés énoncent la dimension statutaire de l'autorité enseignante, degré zéro institutionnel (Bois, 1994, p. 104) se rapportant aux missions du professeur transmetteur de savoirs, qui définit la relation d'enseignement comme asymétrique : « *tu es élèves assis pour travailler moi je suis prof et je te fais le cours* » (C5, 473-474) ; « *c'est rester euh elle détient le savoir elle a des choses à m'apprendre bon, et en même temps euh (...) ce sont des élèves à enseigner, bon (2 s)* » (C3, 38-39 ; voir aussi E3, 370-372, 390-392) ; « *et j'essaye de les, de leur faire comprendre qu'ils sont euh, que pour une part ils sont une partie de l'élève ils sont un élève et qu'à ce titre je suis payé pour les faire travailler (...)* » (C2, 30-33 ; idem C2, 36-37).

### IX – 3.2. L'autorité enseignante se fonde-t-elle uniquement sur la transmission du savoir ?

Pour L3, l'autorité enseignante est corrélée à la transmission du savoir. L'axe professeur/savoir<sup>285</sup> est privilégié : « *pour moi (4 s) l'autorité de de l'enseignant c'est euh c'est vraiment euh, réussir à faire passer son enseignement et son message, dans des conditions qui sont les meilleures possibles pour euh lui et les élèves (3 s)* » (L3, 56-59). Tiers exclus, l'élève réduit à son statut (« *ils sont là pour travailler* » (L3, 212-213) ) doit être sans histoire. Les bonnes conditions invoquées visent d'abord le bien-être de l'enseignant (« *que moi je, je me sente bien dans mon cours* » (L3, 29-30) ), la recherche d'un « *plaisir* » (L3, 60, 344, 409), d'une « *gratification* » (L3, 119). Ainsi, la mise en exergue du savoir masque une instrumentalisation de la relation asymétrique d'autorité au bénéfice exclusif du professeur.

Cette représentation suffit-elle à garantir l'autorité professorale ? Comment faire pour que les élèves reconnaissent le savoir transmis comme légitime ? Le savoir contraint montre ses limites lorsque l'enseignant établit un lien entre « *l'insolence des élèves* » (L3, 350) et « *la*

---

<sup>284</sup> Présentée parfois comme un moyen de restaurer l'autorité enseignante, cette pratique n'est pas en soi porteuse d'autorité (Robbes, 2004). Elle doit être non seulement pensée et utilisée intentionnellement par l'enseignant (C2, 729-736), mais aussi décryptée par les élèves comme un signe de l'asymétrie générationnelle adulte/enfant.

<sup>285</sup> En référence au triangle pédagogique (Houssaye, 1968 ; Meirieu, 1987).

*qualité de l'enseignement* » du professeur (L3, 349-352). L'autorité professorale n'est pas seulement fondée sur le savoir en soi, mais sur un supplément : la qualité de sa transmission. Autrement dit, les élèves ne reconnaîtront l'autorité enseignante que si l'enseignement est de qualité : « (...) les élèves réagiront plus ou moins **bien** aussi à l'autorité qu'on leur apporte, euh si euh l'en... la qualité de l'enseignement euh est bonne aussi, donc si ça leur plaît si ça les motive si ça les intéresse ils réagiront **mieux**, je dirais aux contraintes euh qu'on peut leur imposer euh » (L3, 352-356 ; idem L2, 291-294). Inséparables, savoir et pédagogie sont consubstantiels de la fonction statutaire, donc de l'autorité professorale<sup>286</sup>.

L'identité professorale, en particulier dans le second degré, reste fondée sur une conception du rapport au savoir où l'autorité émane de la vérité portée par la discipline d'enseignement : « *quelqu'un qui fait **autorité** dans sa matière c'est quelqu'un qui est respecté d'abord parce que ce qu'il a à dire est juste (...)* » (C3, 89-92 ; idem C3, 195-197). Jusqu'à quel point cette représentation est-elle encore valide ? Nos interviewés constatent que l'école n'a plus le monopole de la transmission des savoirs, contrairement à la période précédant la démocratisation du système éducatif. La conséquence, capitale pour l'autorité enseignante, est qu'elle ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir transmis. Constatant que le métier se complexifie, le professeur sait que la transmission ne s'arrête pas à sa discipline d'enseignement : « *oui parce que ben oui tout ce que j'ai euh à leur transmettre, bien sûr, et qui sont quelque part des choses aussi qui sont pas euh du domaine de ma de ma propre discipline quoi, hein* » (L2, 660-662). Avec difficulté, il admet qu'il éduque : « *on nous demande de **gérer** un groupe, de mener des objectifs des apprentissages euh et tout, et y'a aussi les apprentissages de la vie de la vie en collectivité* » (M1, 279-280). L'acceptation de la dimension éducative du métier suppose que l'enseignant, sans oublier complètement sa position statutaire, accepte une certaine symétrie de position avec l'élève : « *pas se rabaisser, (...) se mettre au niveau de l'élève* » (C5, 122-123). Etre plus éducateur ne signifie pas n'être qu'éducateur. C'est considérer que la mission première de transmission de savoir comporte intrinsèquement une dimension éducative, où l'élève n'est pas disjoint de l'enfant ou de l'adolescent. Articuler ces deux dimensions du métier est une compétence du professeur : « *je pense que (2 s) je pense que (...) en ZEP, le le prof doit avoir plein de casquettes, et arriver à les sortir, sans déborder, y'a des moments on doit être éducateur un*

---

<sup>286</sup> Chapitre II – 4.2.2.

*peu, alors que y'a d'autres moments où on doit être prof, on peut pas tout faire en même temps, faut savoir sortir la casquette au **bon** moment » (C5, 133-137).*

Quels sont pour le professeur les objectifs de cette transmission éducative ? Les buts de transmission des savoirs apparaissent dans un premier temps secondaires par rapport aux objectifs éducatifs de civilité (insistance sur « *une autre vision des relations humaines* » (L1, 19-26), sur les « *rappports, **humains*** » (L1, 151) ). Ces deux objectifs *a priori* antagonistes traduisent pourtant la double articulation asymétrique et symétrique de l'autorité, qu'il s'agit de tenir ensemble<sup>287</sup>. Mais l'insistance sur les relations humaines chez L1, professeure de lycée professionnel, n'est-elle pas une façon d'affirmer des valeurs propres à la profession en protégeant ses élèves des exigences du monde du travail ? A moins qu'elle ne témoigne d'une volonté d'aménager un milieu suffisamment protégé permettant aux élèves de « *devenir* » (4 fois dont une avec insistance (L1, 33-34, 290) ) davantage auteurs d'eux-mêmes ?

Le terme « *école primaire* » (L1, 228-229) évoque une « *structure* » cocon où les élèves « *se plaisent* » (4 fois (L1, 100-104) ), dans laquelle les modalités relationnelles sont maternantes (« *rapport **mère-fille*** » ; « *elles sont **uniques*** » (2 fois) ). Cette école fonctionnerait comme famille idéale se substituant à la famille réelle disqualifiée<sup>288</sup>. Le « *maman* » prononcé par certaines élèves valide cette lecture : « *enfin souvent c'est quand même ce qui, ce qui je pense passe avec nos élèves c'est que, c'est un rapport **mère-fille** pratiquement, que nous avons, elles ne sont pas noyées dans une famille ici elles sont vraiment **uniques** (2 s) puisque je ne j'en ai que six aujourd'hui donc euh elles sont **uniques**, et euh, c'est pour ça que de temps en temps ça fait, elles elles oublient qu'elles sont en cours et elles disent « *maman* », pour nous appeler, voilà » (L1, 159-164). Si la relation vise à faire exister l'élève, à le laisser s'épanouir (L1, 164-166) pour qu'il augmente sa confiance en soi, l'enseignante qui cultive les relations humaines ne renonce-t-elle pas à transmettre des savoirs (« *elles aiment bien quand on leur parle de plein de de choses comme ça elles adorent ça (4 s)* » (L1, 429-431) ), cet « *autre chose* » qui fait problème ? : « *la théorie, ça c'est autre chose, en français en maths c'est autre chose (...)* » (L1, 281-288). L1 semble d'abord attendre des élèves une reconnaissance narcissique : « *mais elles nous en, elles nous en sont très reconnaissantes, deux ans après « *bonjour madame je viens vous voir euh, je travaille ça se passe bien euh, voilà* » (L1, 288-290).**

---

<sup>287</sup> Chapitre V – 1.

<sup>288</sup> Chapitre IX – 8.3.

La représentation du métier consistant à accepter ensemble l'instruire et l'éduquer est pourtant loin d'être partagée par la profession. Ce refus n'explique-t-il pas en partie les difficultés actuelles des enseignants avec l'autorité ? Les interviewés établissent un lien de causalité entre certaines modalités singulières de transmission des savoirs et la « reconnaissance (...) au fur et à mesure » (C3, 75-76) par les élèves de leur autorité. Les enseignants devraient « prendre des tangentes (...) pour pouvoir (...) montrer aux élèves qu'ils sont, aussi différents (...) qu'ils peuvent sortir de leur cadre euh de leur matière (...) » (C5, 151-155), « faire des des cours un peu différents un petit peu plus ludiques » (C3, 68-75). En abordant certains « sujets » sans s'enfermer dans une transmission rigide du savoir, C6 modifie non seulement son image professionnelle mais aussi la représentation du savoir chez ses élèves (C6, 316-324). Pour C2, il s'agit que « l'élève (...) trouve du sens à ses apprentissages » (C2, 181-185) en établissant des relations entre des savoirs théoriques et pratiques (C2, 92-93), mais aussi qu'il comprenne la nécessité de l'effort intellectuel (C2, 407-416). Pour que la fonction de transmission associée à son autorité soit reconnue, l'enseignant aurait besoin de sortir de l'image traditionnelle adossée à sa fonction statutaire : il devrait sortir de l'institution, au sens propre et figuré, mettre en contact les élèves avec des savoirs non spécifiquement scolaires. L'autorité enseignante s'augmente de ces activités présentant le savoir de façon originale<sup>289</sup>. Dès lors apparaît le caractère universel de l'autorité dont l'enseignant est le dépositaire et la permanence des exigences qu'il pose, puisque l'autorité n'est pas l'attribut exclusif du lieu classe. La nécessité de l'asymétrie des places est signifiée à travers la figure du « responsable » (C5, 149-151, 160-163).

### IX – 3.3. Exercer l'asymétrie inhérente à l'autorité enseignante en articulant la double distinction adulte/enfant et enseignant/élève

L'évidence de l'asymétrie des places institutionnelles est exprimée<sup>290</sup>, mais l'asymétrie inhérente à l'autorité enseignante reste potentielle<sup>291</sup> si elle n'est pas visible. N'allant pas de soi pour les élèves, elle doit être re-présentée par le professeur ; la césure indiquant que la présentation à la fois se répète et est toujours nouvelle.

---

<sup>289</sup> Sortir de l'établissement, animer un club... : C2, 238 et suivantes, 437-449 ; C5, 141-144, 145-149.

<sup>290</sup> L1, 380-382 ; C6, 12-13.

<sup>291</sup> Chapitre IV – 3.1.

C6 représente son autorité statutaire par la « *casquette* », sorte de crédit dont il dispose en début d'année et qu'il a la charge de « *préserver au maximum* » (C6, 48-54). Casquette mais aussi « *caractère* » (C1, 29, 178, 188, 189 ; C3, 131, 132), « *rôle(s)* » (L1, 382 ; L2, 150, 151), « *spectacle* » (C1, 179, 180, 183) : cette re-présentation de l'asymétrie des places est destinée à préserver la personne de l'enseignant, dissimulée ou prête à ressurgir<sup>292</sup> « *derrière (le) personnage de professeur* » : « *donc c'est vrai que, on est plus ou moins on a plus ou moins l'habitude de faire ce spectacle, on on se cache plus ou moins derrière notre personnage de professeur (2 s), euh on y'en a qui sont sans doute exactement qui euh qui qui montrent aux élèves exactement ce qu'ils f... ce qu'ils **sont**, dans la vie quoi* » (C1, 182-186).

L'explication du « *rôle de l'école* » (C2, 387-394) est une autre modalité envisagée. Mais le professeur ne peut arguer de son statut pour exiger des droits pour lui-même (C6, 411-414). L'asymétrie des statuts ne peut pas davantage faire l'objet d'une « *contrepartie* », « *par un chantage ou par un échange (...) de bons procédés* » (E1, 500-503). « *Le contrat de l'enseignement* » tiendrait dans une définition partagée de la situation, qui reconnaîtrait les places de chacun sans les négocier : « *c'est comme ça euh, l'enseignant me demande ça, point en contrepartie bon ben moi ce que je gagne c'est euh, c'est euh ben c'est travailler c'est apprendre des choses euh, acquérir des savoirs et puis euh je fais mon métier de d'élève euh l'enseignant fait son métier, euh (2 s) et on respecte au maximum, d'un côté comme de l'autre d'ailleurs euh, euh le contrat euh, le contrat finalement, de l'enseignement* » (E1, 503-508). Insuffisante, l'explication peut être complétée par certaines formes d'exercices mettant en scène l'asymétrie, où l'enseignant exige de ses élèves qu'ils aient un comportement d'élèves. Pour que ce non négociable imposé fonctionne comme relation d'autorité sans dégénérer en « *rapport de dominant à dominé* » (C3, 8-9), en « *rapport de force* » (C3, 24-28), l'asymétrie enseignante va devoir s'accompagner d'un mouvement de « *reconnaissance* » (C3, 75) de la part des élèves. Sa survenue va dépendre en grande partie de la façon dont l'enseignant manifeste qu'il reconnaît l'élève, mais aussi l'enfant ou l'adolescent, à travers la relation d'enseignement. L'enseignant a une obligation de moyens à mettre en œuvre pour permettre aux élèves d'être des élèves : expliquer, théâtraliser son enseignement (C2, 947-952), « *ménager* » et « *aménager* » son autorité (C6, 13-15).

---

<sup>292</sup> Chapitre IX – 5.4.

Des modalités plus subtiles pour représenter l'asymétrie des places institutionnelles, exercer sa responsabilité et ne pas affaiblir son autorité sont décrites. Les enseignants qui en sont porteurs semblent suffisamment auteurs d'eux-mêmes pour être parvenus à questionner et à faire évoluer les représentations initiales de leur positionnement asymétrique. Ainsi, C5 refuse-t-il d'utiliser certains types de punitions (« heures de colle », « exclusion de cours »), qui « déplace(nt) le problème » (C5, 96-103) en fragilisant son autorité dans la classe. La tentation existe, mais l'enseignant s'appuie sur des principes constitutifs d'une éthique de la relation éducative : « punir, c'est s'éviter de réfléchir » (C6, 132-137). Tenant cette position, il re-présente sa mission en ne faisant pas travailler seulement les élèves qui le veulent mais tous les élèves. La part asymétrique de son autorité en est renforcée.

Second exemple, la reconnaissance par les enseignants de leurs erreurs devant la classe (L2, 333-334) et leur capacité à « rectifie(r) le tir » (L2, 232-234) construit leur autorité : « et euh, et puis voilà et puis bon quelquefois on fait des erreurs hein, hein c'est, évident, mais bon voilà ça fait partie aussi de notre construction de notre autorité » (L2, 224-225). Trois phases se succèdent : un acte initial part de l'enseignant seul (suffisamment auteur de lui-même) qui doit reconnaître ses erreurs<sup>293</sup> ; une phase de discussion « argumenté(e) » (E5, 499-500) peut ensuite être amorcée, ou différée ; enfin survient la rectification, où l'enseignant dédramatise l'erreur (L2, 342-343) et demande une acceptation de la part de l'élève. Ainsi, accepter d'avoir tort, c'est avoir une confiance suffisante en soi pour assumer ses erreurs en responsable et par là, augmenter son autorité en commençant à faire exister celle de l'autre.

Troisième modalité, le professeur confronté à une relation qui se passe mal avec un élève ne peut en rester à une réaction émotionnelle (animosité personnelle, violence mimétique). Il doit la dépasser pour signifier sa position et conserver son autorité (L1, 395-400). Ce type de difficulté révèle : que la personne est atteinte derrière la fonction ; qu'un décalage existe entre une représentation initiale idéalisée du métier et un exercice réel « minime (2 s) décevant, (...) très difficile à vivre, difficile à vivre » (L1, 402-408). L'absence d'échange entre enseignants à ce sujet est-elle un tabou et/ou une fuite ? : « la vie c'est ailleurs » (L1, 409-410).

---

<sup>293</sup> En acceptant les reproches de ses élèves (« et les gamins m'en ont fait le reproche et ils ont raison » (C6, 523-524 ; idem C6, 528-529) ou en prenant lui-même l'initiative de se critiquer devant eux, l'enseignant autorise la critique : « donc ça, parce que je l'ai induit aussi hein je me s... je je les ai autorisé moi-même je me suis critiqué souvent » (E5, 493-494) ; « ils savent aussi que euh, ben que dans u... dans une certaine mesure je suis capable aussi de me remettre en question et et que surtout qu'ils peuvent eux se permettre de me remettre en question » (E5, 497-499). Ce premier pas de l'adulte permet la réciprocité : « ben du coup ils acceptent aussi je pense d'autant mieux que moi, je les remette en question » (E5, 500-502).



En même temps qu'il se positionne dans l'asymétrie, l'enseignant doit accepter la présence d'une composante symétrique de la relation d'autorité (Darrault-Harris, 2003), en érigeant en valeur suprême la position éthique de l'enfant/de l'adolescent comme personnes humaines à respecter<sup>294</sup> : « *j'impose ce respect de l'adolescent que je leur que je m'impose à moi, c'est vraiment la prem... la première (2 s) norme que je, que je m'impose d'ailleurs cette norme je la donne dès le début de l'année* » (C2, 27-30 ; idem C2, 33-36) ; « *et en même temps euh moi je les respecte comme ils sont* » (C3, 39-40). L'autorité s'exerce sur « *chaque individu* » (E1, 17-20) sujet unique ayant une « *histoire* », un « *vécu* » singulier (C6, 220-221). Considérer les sujets, c'est les persuader qu'ils sont éducatibles et « *leur donner les outils* » pour apprendre : « *c'est ça le, c'est d'avoir, c'est de transmettre à mon avis de transmettre suffisamment de (5 s) suffisamment de **persuasion**, qu'ils **sont** capables de réussir et en parallèle leur donner les outils pour qu'ils puissent euh **agir** sur les acquisitions de savoir, (...) y'a de l'autorité, voilà j'ai de l'autorité, celle là je, celle là je la revendique, mais c'est la seule que je revendique* » (C2, 932-940). C'est donc tenir compte des différences propres à chaque élève dans son enseignement (C6, 374-376). L'autorité produite est alors autorisante pour l'élève et fonctionnelle pour le professeur : « *une façon de de **préserver** l'autorité du professeur* » (C6, 225).

Le terme « *public* »<sup>295</sup> traduit la conscience de l'enseignant que la reconnaissance de l'unicité du sujet se fait par un effort d'adaptation vers l'élève dont il doit être à l'origine. L'adaptation passe par des essais qu'il effectue dans son « *discours* » et/ou ses « *actes* » (C6, 217-218 ; L2, 389-392) et dans sa pratique pédagogique. Elle est aussi un travail sur soi, une véritable « *gymnastique* » (2 fois) « (...) *du cerveau et de la communication* » (C6, 232-233). L'enseignant s'efforce de « *valoriser* » l'élève en renforçant son « *estime de soi* » (2 fois) (E5, 392-396). Il démontre ainsi un désir que les élèves « *aient **envie** d'être* » à l'école (M2, 386-389). Plus profondément, il manifeste une volonté réelle « *de compréhension* » (M1, 229-231) qui passe par l'acceptation de l'échange verbal. La considération pour l'individualité de l'enfant par-delà l'élève est donc une représentation de la profession qui va contre l'idée égalitariste, même si sa mise en œuvre reste problématique et génératrice de malaise. Ainsi, jusqu'où l'enseignant doit-il s'adapter, au risque de fragiliser son autorité statutaire ?

---

<sup>294</sup> Il s'agit ici d'aller au-delà du respect de l'élève (chapitre IX – 2.2.).

<sup>295</sup> L2, 3 fois dans l'ensemble de l'entretien ; C6, 10 fois dans l'ensemble de l'entretien.

Après avoir parlé d'exigence, les interviewés insistent sur l'idée que l'exercice de l'autorité accommode « *exigence* » (« *fermeté* ») et « *souplesse* » (L1, 254 ; C6, 103-104, 238, 498). Deux variables sont déterminantes : le temps (en fait les moments) et les élèves.

Premièrement, l'articulation entre l'exigence et la souplesse relève d'une temporalité longue. En début d'année, la fermeté s'impose pour laisser progressivement place à la souplesse, qui vient comme une récompense, un « *don* » de l'enseignant à ses élèves (L1, 88-93). Au cours de l'année, l'enseignant évoque la souplesse lorsqu'il adapte ses exigences en fonction des élèves, selon les moments de la journée et les activités. La temporalité est plus courte. Pour être tenue, l'exigence doit aussi être limitée dans le temps (L1, 56-66, 94-96, 230-233).

Deuxièmement, l'exigence est personnalisée. D'une manière générale, l'exercice de l'autorité serait moins « *rigide* » (E2, 59-63) lorsque l'enseignant connaît ses élèves, qu'il a établi une relation. Mais il peut aussi être plus exigeant avec ceux qui ne posent pas de problème. S'agit-il d'un réflexe de dissuasion adressé aux perturbateurs, avec lesquels le maintien d'exigences est impossible ? Devant ces oppositions, l'enseignant veut éviter l'impasse mimétique du « c'est lui ou moi », garantir à l'élève qu'il ne perdra pas la face (E2, 72-73). Il « *laisse (du) temps* » ( 2 fois) E2, 71-75) ou éloigne l'élève. L'établissement d'un contrat de comportement est aussi possible. L'importance de la signature (« *signer* » (3 fois) E1, 325-326) montre que l'enseignant est conscient de la fragilité du dispositif (E1, 325-326). L'élève a-t-il véritablement le choix ? Ce contrat n'est-il pas un contrat de dupes (J. Filloux, 1974), y compris pour l'enseignant qui semble peu convaincu de son efficacité (E1, 33, 34) ? Plus trivialement, le contrat aurait pour fonction principale de rendre la relation supportable : « *c'est peut-être aussi une façon comme une autre après de, d'adoucir un peu euh (2 s) le quotidien* » (E1, 327, 328). La souplesse, qui consiste à trouver des solutions adaptées à chaque situation, devient une constante de l'exercice de l'autorité enseignante<sup>296</sup>.

La gestion des élèves difficiles met donc à l'épreuve l'exigence éthique d'une considération pour l'enfant ou l'adolescent. L'autorité enseignante est définie plus pragmatiquement comme équilibre entre adaptation à l'enfant/élève (dimension symétrique) et affirmation par l'enseignant de ses positions générationnelle et statutaire (dimension asymétrique) : « *donc, c'est vrai que l'autorité c'est aussi euh c'est aussi euh, ben réussir à à, à composer finalement quand, selon le caractère de l'enfant et selon euh, euh, mais sans y perdre mon âme évidemment et sans y perdre mon statut* » (E5, 162-165). Faute d'articuler la

---

<sup>296</sup> Ce qui justifie notre choix méthodologique de l'entretien d'explicitation.

double distinction adulte/enfant et enseignant/élève, l'exercice de la relation d'autorité enseignante risque toujours de se muer en rapport de force.

### **Développement B – Des difficultés de tenir un positionnement institutionnel asymétrique**

Ce second développement montre les difficultés auxquelles trois enseignants sont confrontés dans l'installation et l'exercice de leur place institutionnelle asymétrique.

#### Les risques de la relation maternante (M2)

Ayant l'expérience des élèves de deux ans, M2 explique les problèmes qu'elle a rencontrés en petite section, par les difficultés de sa jeune collègue (qualifiée ici de « jeune fille ») avec laquelle ses élèves étaient scolarisés l'année précédente. Cette jeune enseignante chargée d'élèves de deux ans semble avoir eu du mal à imposer son autorité « au départ » (2 fois). Selon M2, en considérant ses élèves comme « des bébés » (2 fois), elle ne pouvait les reconnaître comme élèves. La jeune collègue semble avoir reproduit dans la classe une relation maternante, au « risque » de ne plus exister statutairement : *« et je me demande si euh (2 s) alors euh c'est peut-être spécifique aux deux ans hein mais euh, euh l'année dernière y'a une jeune fille qui a fait la classe de deux ans et ça c'est très très mal passé, et je me demande si c'est pas parce que au départ justement, euh elle a pas **su** euh (...), mais je me demande si pour, si cette année s'est très très mal passée si ce n'est pas dû à ça, parce que justement au départ, euh et c'est ce qui se passe très souvent avec les deux ans c'est comme ça semble être des **bébés** on va dire, euh on les materne et on **s'impose** pas, y'a aucune très souvent le le risque est là, et je pense que comme elle a agi comme ça »* (M2, 104-113).

S'imposer comme autorité enseignante, c'est instituer une relation non maternelle, en considérant les enfants, même à deux ans, comme des élèves « capables de comprendre » : *« est-ce que c'est dû au fait qu'elle ait eu des deux ans et que, à chaque fois qu'on a des deux ans, comme ce sont, on les voit comme des bébés, et on se dit euh, qu'on va pas euh, ils sont trop petits pour comprendre, alors que c'est ent... vraiment entièrement faux, c'est vraiment... mais **vraiment**, réellement là pour le coup euh, ils sont tout à fait capables de comprendre euh, beaucoup de choses, et euh voilà quoi est-ce que c'est pour ça qu'elle a pas euh, elle a pas fait autorité elle a pas imposé quoique ce soit, je sais pas, je sais pas mais en tout cas euh le constat est un constat d'échec (4 s) »* (M2, 426-433).

Les élèves semblent avoir bien compris que la « jeune fille » s'était davantage positionnée dans une relation maternelle. Ainsi ont-ils rejoué avec elle des situations psychofamiliales régressives : « *elle me disait qu'elle s'en sortait pas que dans la classe c'était l'anarchie complète qu'ils faisaient n'importe quoi y'avait beaucoup de pleurs, elle a eu des pleurs très très longtemps jusqu'en février y'avait encore des enfants qui pleuraient* » (M2, 115-118). Les perturbations des élèves les plus fragiles se sont accentuées jusque dans la famille : « *ouais et alors ils étaient vraiment et alors non seulement ils étaient pas bien en classe, ça ça ça se ressentait y'avait beaucoup de pleurs, euh mum, les enfants qui étaient perturbés l'étaient encore plus, et les parents se plaignaient, que quand ils les récupéraient ils étaient très excités ils couraient dans tous les sens y'avait un vrai souci* » (M2, 195-199).

De tels comportements démontrent combien la fonction première de l'autorité est d'assurer sécurité psychique et protection : « *je me demande si les enfants se sentaient pas en insécurité, parce que justement y'avait pas eu cette autorité, et du coup euh, ils étaient mal dans la classe ils se sentaient pas bien parce qu'ils se sentaient pas euh, protégés on va dire euh par l'enseignante* » (M2, 119-122). Le déficit d'une autorité contenante ne permet pas d'instaurer une relation de confiance : « *et que les enfants se sentaient pas bien, y'avait p... y'avait pas euh y'avait pas de confiance qui s'était établie y'avait pas de de relation y'avait pas de, c'est, y'avait pas d'autorité* » (M2, 415-417). L'âge des élèves semble ici une variable amplificatrice : « *et euh, euh chez les deux ans je je sais pas mais je je crois que euh, que c'est encore plus flagrant que dans les autres classes quoi* » (M2, 122-124 ; idem M2, 225).

Même s'il « *se rattrape* », « *le manque d'autorité* » (M2, 205) a des conséquences durables sur l'installation de la relation d'autorité au début de l'année suivante : « *et alors ces enfants qu'on qu'on a récupéré cette année (...), euh ça se passe pas bien c'est très difficile, dans les classes de petits ils ont beaucoup de mal avec ces enfants là, (...) là en l'occurrence le le début d'année a été très très lourd* » (M2, 201-206).

Des difficultés se manifestent en termes d'intégration dans le groupe, d'acceptation des règles communes (M2, 209-211). Ces élèves ont beaucoup de mal à entrer psychiquement dans une école qui, parce qu'elle est associée à une expérience difficile, est vécue comme un lieu insécurisant : « *alors que là c'est des enfants qui rentrent pas, qui sont inquiets qui ont du mal qui, qui vivent mal le dé... le début d'année (...) ça été difficile, alors que ils ont déjà fait un an, donc ils devraient, ça devrait aller plus facilement pour eux ça devrait pas justement il devrait plus y avoir de pleurs euh, ça devrait être plus puis c'est un milieu qu'ils connaissent,*

*le problème c'est que là je pense que c'est un milieu qu'ils ont connu, mais dans l'insécurité, et du coup ça représente ça l'école, ça représente la bagarre » (M2, 213-219).*

Par ailleurs, la relation passée n'ayant pas permis la transmission de savoirs (« *parce qu'elle arrivait absolument pas à rentrer dans le travail et euh* » (M2, 200) ), l'école a perdu sa fonction première d'espace de travail dans la tête des élèves (« *ça représente euh, l'inactivité donc l'inactivité provoque euh des débordements* » (M2, 219-221) ), accentuées par leur âge (M2, 226-229). Car plus qu'à un autre niveau de classe, l'autorité enseignante se fonde sur une transmission des savoirs intégrant une haute expertise pédagogique : « *y'a enfin on n'a pas, on n'a pas droit à l'erreur avec eux puisque euh, ils sont petits ils sont vierges de tout ils arrivent ils connaissent rien ils savent pas, pâte à modeler tout ça si on leur f..., on a beau leur donner ça les intéresse pas, si on tra... si on travaille pas avec eux* » (M2, 229-232).

Maintenir une relation de dépendance affective en privilégiant l'éduquer à l'instruire : un enjeu pour que l'enseignant existe narcissiquement (E5)

Davantage passionné (E5, 384-387) par l'éduquer que par l'instruire, E5 prend conscience avec effroi (E5, 377-378) que dans ses représentations du métier, l'« *apprendre à vivre ensemble dans la socialisation* » prend « **largement** » le pas sur « *les apprentissages purs et durs* » (E5, 380-381) : « *et puis en même temps euh voilà je vais vous dire moi euh, moi euh voilà qu'ils sachent pas euh, accorder euh le participe passé à la fin du CM2 ça va vraiment pas me miner quoi donc c'est vrai que c'est assez paradoxal* » (E5, 428-430). Bien qu'il cherche à se rassurer sur le fait qu'il demeure instituteur (« *et en même temps je pense ça se voit pas du tout quand on me voit fonctionner en classe parce que euh parce que ben je suis bien dans mon rôle aussi d'instit* » (E5, 398-400) ), l'enseignant privilégie sciemment une transmission de nature « avant tout » éducative. Il la justifie par l'éthique relationnelle humaniste (respect et écoute de l'autre) qu'il porte profondément en lui. Les savoirs transmis se limitent à doter les élèves d'un « kit de survie » : « *essayer de leur donner oui le, le kit de survie euh lire écrire compter, mais avant tout ouais apprendre à en faire euh, mais apprendre à des gens qui sont qui sont euh, qui respectent l'autre et qui, qui sont en qui écoutent l'autre et qui savent euh, qui savent eux euh ouais des* » (E5, 389-392).

La position institutionnelle apparaît clivée. D'un côté, la transmission éducative établit un lien de proximité que l'enseignant recherche. Elle fonctionnerait dans l'imaginaire professionnel comme un bon objet, un idéal relationnel d'authenticité dans le but de maintenir

l'unité fonction/personne. De l'autre, la transmission des savoirs semble dévalorisée parce qu'elle ne peut être à la source de l'établissement d'une relation authentique<sup>297</sup>. Elle doit se parer d'artifices pour s'exercer et nous la retrouvons associée à un théâtre de pacotille (« j'enfile ma panoplie »), à une voix professionnelle qui sonne faux (« y'a certainement un changement (...) dans ma manière de parler ») le sujet se glissant malgré lui (« je ne peux pas m'en empêcher » (2 fois) ) dans le personnage d'enseignant : « euh, ben de de, de onze heure et demi à treize heures je suis euh E5 (prénom nom) et tout et c'est vrai qu'à treize heures moins deux poum tout d'un coup y'a une espèce de j'enfile ma panoplie et là euh, ben oui y'a certainement un changement qui se fait euh même dans ma manière de parler et euh (rires), je ne peux pas m'en empêcher je ne peux pas m'en empêcher euh » (E5, 400-406). E5 met « une carapace » qui clive personne et fonction. Il a la désagréable « impression » d'être « quelqu'un d'autre », de jouer un « rôle » : « donc c'est peut-être encore une carapace que je me mets je ne suis pas moi-même je pense, et puis en fait j'ai beaucoup de mal aussi à analyser ma propre pratique de classe parce que euh, parce que euh je suis euh quelqu'un d'autre j'ai l'impression parce que, de rôle ouais que je joue » (E5, 406-410).

Mais l'enseignant « doute » (2 fois) aussi de la valeur autorisante des relations trop proches qu'il entretient avec ses élèves (E5, 374-376). Notons l'emploi de « t'es en CM2 » qui marque la proximité de la relation, comme si l'enseignant était élève : « là t'es t'es en CM2 l'année prochaine ils déboulent dans un collège euh où ils vont être les plus petits où tout d'un coup ça va être le le, la révolution, est-ce que tu les aides en faisant ça ?, et j'ai pas encore résolu la question hein (5 s) » (E5, 594-597). L'omniprésence du lien affectif l'interroge quant à sa capacité à permettre aux élèves d'être autonomes avec d'autres adultes à l'avenir : « enfin les enfants ont beaucoup de mal à s'adapter, et ça ça me pose énormément de questions parce que en plus moi je travaille avec des élèves qui vont aller l'année prochaine en sixième où donc ils se retrouvent avec euh, quinze quinze ins... quinze profs différents et euh, je suis pas sûr que pour ça je les aide énormément quoi » (E5, 370-373).

L'enseignant tente alors de prendre de la distance en s'appuyant sur le groupe (E5, 447-448). Il développe une pédagogie de « projet » (E5, 450-453), sans conviction : « je sais pas si c'est bénéfique ou pas je ne le sais pas et je ne sais pas à quoi ça peut servir » (E5, 449-450). Il met en place une « réunion forum » (E5, 485), sorte de conseil au sens de la

---

<sup>297</sup> Chapitre VII – 3.

« *pédagogie institutionnelle* » (E5, 504), dans laquelle il cherche à « *sortir* », à ne « *plus occuper l'espace* » (E5, 487). La circulation de la parole est l'analyseur d'un pouvoir qui cherche tant bien que mal à se décentrer (« *je* » (4 fois), « *j'* » (1 fois) ) : « (...) *donc je me, je me mets à l'intérieur du cercle avec eux et euh, et j'essaie de pas avoir plus de, plus de pouvoir qu'eux finalement simplement je m'autorise à distribuer la parole et puis enfin de temps en temps des fois je délègue et puis aussi à à recentrer le débat et cætera et à reformuler* » (E5, 486-491). Mais l'objectif semble échouer, puisque la réunion réduit sa distance relationnelle à ses élèves : « *et du coup euh, euh ben ça doit aussi euh forcément raccourcir le, la distance entre nous* » (E5, 494-495 ; voir aussi E5, 502-506).

Il essaye également de faire intervenir d'autres adultes dans la classe, pour multiplier les supports de transfert potentiels (E5, 453-456). Cette stratégie n'est pas plus efficace car lorsqu'ils rencontrent des « *problèmes* » (E5, 456-458 ; 462-463), les élèves se tournent immédiatement vers leur enseignant de référence : « *et du coup ils ils viennent euh, (...) hop ils viennent me voir tout de suite en me disant « mais maître avec vous c'est pas comme ça et tout* » (E5, 462-464 ; idem E5, 458). En acceptant de les écouter, E5 renforce son emprise affective. Cette façon de faire perdurer la relation de dépendance initiale semble brouiller toute relation asymétrique adulte/enfant : « *ils n'estiment absolument pas que y'a d'un côté tous les enseignants et de l'autre côté eux, euh, y'a euh y'a euh, j'ai l'impression le groupe et monsieur M. (nom de E5) et puis le reste quoi le reste des enseignants* » (E5, 459-462) ; « *et moi je me retrouve forcément à, à prendre la défense de de l'instit de de de la prof j'ai l'impression qu'ils comprennent pas* » (E5, 464-466).

Une telle relation d'autorité établie sur l'éduquer cache selon nous deux niveaux de signification inconscients. Premièrement, malgré des tentatives de rationalisation du discours par les nécessités de l'adaptation, une éthique de la justice (« *y'en n'a pas un qui soit exclu et je pense qu'à ce niveau-là euh, y'a y'a y'a jamais eu de favoritisme y'a jamais euh de chouchou et ça ils le sentent ils le savent quoi* » (E5, 582-584) ) ou « *en école élémentaire (...) le besoin d'un référent* » (E5, 591-593), la relation instaurée par l'enseignant reste basée sur une dépendance affective inconsciemment entretenue avec ses élèves. Deuxièmement, en se mettant en position d'être comparé à d'autres collègues (« *d'autant plus que euh, ben que voilà que j'ai pas forcément des collègues qui fonctionnent sur ce mode là* » (E5, 507-508) ; « *je suis pas vraiment rentré dans ce truc là non plus et du coup la classe de CM2 est un peu en décalage avec tout ça, euh et ça je pense que ben mes élèves ils l'ont transmis et voilà et donc euh encore une fois ça euh ça ça, y'a une différence avec le reste quoi (2 s)* » (E5, 520-

523) ; « (...) je me suis rendu compte et on m'a dit mes collègues m'ont dit qu'en fait apparemment j'étais quelqu'un de **très compliqué** à remplacer en fait, parce que c'est vrai que j'ai pas forcément un fonctionnement très euh carré » (E5, 360-365 ; 369) ; « mais encore une fois y'a un effet pervers à ça où euh, ouais du coup quand y'a quelqu'un qui va arriver qui ne les connaît pas, ben eux ils vont peut-être être habitués justement à ce rapport à monsieur M. (nom de E5) » (E5, 584-587) ), l'enseignant cultive une différence qui le positionne en sujet irremplaçable, trouvant des bénéfices secondaires à rester l'unique recours. Ainsi, c'est surtout pour lui-même qu'il a besoin de cette relation basée sur une forte dépendance affective des élèves à son égard : en affirmant son narcissisme, il existe comme être singulier, ce que confirme la redondance du « je » (11 fois dans les propos précédents, 12 fois entre 486 et 494) et d'autres indices convergents que nous avons relevés : « j'arrive à souder un groupe » (E5, 447) ; « j'essaye aussi euh de déléguer (...) j'ai beaucoup d'élèves j'ai réussi à avoir » (E5, 453-455) ; « et moi je me retrouve forcément » (E5, 464-465).

#### De la difficulté d'assumer un pouvoir d'enseignant émanant de l'asymétrie de sa place institutionnelle (L2)

Malgré des tentatives pour « rendre » les lycéens « plus **acteurs** », L2 constate que la relation professeur/élève reste asymétrique : « c'est très inégal de toute façon hein, on le sait bien même l'enseignant hein il a quand même davantage de pouvoir que que l'élève même si euh, y'a des structures dans les établissements euh pour les rendre, euh plus plus **acteurs** et cætera bon il faut pas se leurrer hein, on reste quand même euh, au-dessus avec avec un lien euh, important de, d'autorité par rapport à ça hein donc il faut euh » (L2, 267-272). L'asymétrie des places est intégrée par les élèves, mais semble se faire à regret pour le professeur (« et moi aussi, malheure..., bien obligé ») : « parce que malgré tout euh les élèves arrivent intègrent, inconsciemment, le fait qu'il y ait euh, ben y'a un enseignant et puis y'a eux quoi, même s'ils le refusent par euh, différentes façons euh casquettes des choses comme ça euh, bon ils l'ont intégré quoi, et moi aussi, malheure..., bien obligé, voilà » (L2, 44-48). L2 supporte-t-il difficilement sa position professionnelle ? Que signifie la prudence dont il fait état ? L'autorité enseignante ne se justifierait-elle que par le fait qu'elle soit un « besoin » des élèves ? L2 a manifestement des difficultés à se convaincre du bien-fondé de sa place institutionnelle : « sans pour autant le renier parce qu'il faut pas le renier au contraire si les élèves en ont **besoin**, mais il faut être quand même prudent, voilà (4 s) » (L2, 272-274).



Conscient des responsabilités (« *ça responsabilise* » (L2, 433) ) attachées à un « rôle » institutionnel « clairement défini », le professeur vit comme une « charge » les décisions qu'il doit prendre : « *c'est sa charge, donc c'est sont euh, il a il a un rôle quand même enfin il a un métier clairement défini et il doit prendre effectivement euh, un certain nombre de décisions, hein* » (L2, 427-429). C'est lorsqu'il évoque l'orientation qu'il éprouve plus qu'un sentiment de responsabilité professionnelle ; une peur d'exercer par un pouvoir démiurgique quand il déclare « joue(r) un petit peu avec (la) vie » (2 fois) de ses élèves et mettre en jeu son « âme et conscience » : « *on joue un petit peu avec euh leur euh bon euh, c'est excessif mais on joue un petit peu avec euh avec leur vie quoi hein donc il faut être quand même euh, conscient de ça et, et faire attention, par rapport à l'orientation par exemple c'est très euh, c'est très révélateur, mais euh bon, après ça dépend de, notre âme et conscience quoi qu'on, qu'on réfléchisse, donc euh* » (L2, 243-247). Dans la pratique, malgré ses difficultés à évaluer « *de façon objective (...) des résultats* » scolaires (L2, 437-438), l'enseignant revendique pourtant son rôle d' « expert » ( 2 fois) L2, 434, 439) « *des savoirs et des connaissances (...) d'un milieu (...)* » (L2, 434-435) : « *après ben l'enseignant il il a son rôle quoi, il quelque part il valide aussi un certain niveau hein donc euh, ben si ce niveau il considère qu'il est pas atteint et ben il est pas atteint et puis euh, voilà* » (L2, 765-767).

Il est pourtant des niveaux de classe ne correspondant pas à un enjeu majeur d'orientation (comme le passage automatique de la première à la terminale (L2, 429-430) ) où L2 déplore l'absence de « pouvoir » (2 fois) de décision qui fait de lui un expert impuissant : « *et ça on l'a pas, ce ce pouvoir-là hein, (...) un pouvoir euh, donc ça pose un problème* » (L2, 547-552 ; idem L2, 506-509). Il demande alors à l'institution qu'elle lui fournisse « *des situations claires* », « *la limite* » (L2, 443-450), « *des barrières euh (2 s) quitte (...) à accepter le redoublement ou d'autres formes de d'orientation* » (L2, 453-455) : l'absence de pouvoir le met « *en porte-à-faux* » (L2, 441), « *nuit* » ( 2 fois) L2, 431, 441) à son autorité.

Le discours de L2 est ambivalent, à la fois teinté d'une demande implicite de restauration à travers la nostalgie de l'autorité perdue, et d'une peur à nouveau exprimée d'exercer un pouvoir professoral dont il a une conscience aiguë des risques d'abus : « *moi je veux bien (...), entendre des discours sur l'autorité et cætera mais encore faut-il nous donner les moyens, de l'avoir cette autorité-là, et on l'a, on l'a plus vraiment, enfin on l'a plus vraiment si ce n'est par euh effectivement euh, euh donc l'avoir dans les dans les cas extrêmes c'est-à-dire qu'il faut qu'elle soit très contrôlée, il s'agit pas non plus de faire euh,*

*acte d'autorité, hein c'est pas ça » (L2, 443-448) ; « dans le sens euh autorité euh, celui-là tu l'as pas, parce que bon il faut quand même il faut faire attention quoi ça peut être aussi euh, ça peut être rapidement euh un moyen de pression et c'est pas, c'est pas l'objectif enfin bon, il faut être vigilant par rapport à ça » (L2, 561-564). Ainsi, l'enseignant semble adresser confusément à l'institution une double demande paradoxale : elle doit à la fois lui donner les moyens effectifs d'exercer une autorité professorale inhérente à sa position institutionnelle en accroissant son pouvoir de décision quant à l'orientation des élèves ; elle doit en même temps le garantir contre le risque autoritariste qu'il pourrait provoquer en abusant de ce pouvoir. N'y a-t-il pas là une fuite de l'exercice de l'autorité statutaire ?*

Il reste que lorsque le problème se personnalise, l'enseignant sait s'appuyer sur son sa position statutaire asymétrique et décider avec humanité. Etre responsable consiste alors à assumer la décision prise : *« alors après euh, bon ça n'empêche pas qu'il y ait des problèmes parfois euh, euh à régler euh personnels euh bon ben là bien évidemment euh, je reste quand même l'enseignant je me mets pas à leur niveau et quand je leur rends une décision je l'assume en tant que, en tant que personne enseignant et euh et voilà, bon » (L2, 31-35).*

#### **IX – 4. L'enseignant auteur de lui-même**

L'histoire personnelle détermine la façon dont l'enseignant « fait autorité ». L'autorité transmise à travers *« un certain nombre de principes » (L3, 242-245)* issus de l'éducation familiale ou de l'école imprègne et marque le psychisme individuel dès l'enfance (Mendel, 1971) : *« (...) mais c'est pas évident hein cette cette notion d'autorité parce que l'autorité on l'a depuis tout petit hein euh au niveau des parents euh, des enseignants » (E2, 124-126).*

##### IX – 4.1. L'influence de l'éducation familiale

L1 considère que son éducation familiale a été plus déterminante que son parcours professionnel dans l'exercice de son autorité d'enseignante. L'autorité est *« un modèle »* ( (6 fois) L1, 8-10), *« un vécu » (L1, 143-145)* éprouvé associé à des sentiments, des valeurs à transmettre (L1, 14) : équilibre, exigence et justice permettent d'avoir cette confiance suffisante en soi pour oser dire « je » (*« là je vais peut-être dire je » (L1, 344-348)* ).

Le choix de E5 d'être instituteur est associé à l'existence d'un père lui-même instituteur, « *figure paternelle* » (E5, 35-39) admirée à l'autorité reconnue appelée dans l'imaginaire du fils à relever le défi des élèves des ZEP<sup>298</sup> : « *et euh, et moi moi je me suis toujours dis mais, euh ce bonhomme là il pourrait parce qu'on commençait déjà à parler des des cités et cætera il pourrait, il pourrait bosser en ZEP j'aimerais bien le voir en ZEP je sais pas pourquoi c'était mon rêve de voir mon père, enfin prendre, prendre à bras-le-corps des des endroits un petit peu plus euh, difficiles avec des élèves à qui on a besoin de poser des limites et cætera* » (E5, 30-35 ; idem E5, 39-40). Le père étant retraité, c'est au fils que ce défi incombe. L'héritage paternel devient un poids<sup>299</sup>. Pour s'émanciper de cette « *filiation qui est pas forcément évidente à porter* » (E5, 621-624) tout en se mesurant au père, E5 relève son propre défi lorsqu'il se déclare pour enseigner en ZEP : « *donc j'ai demandé, j'ai fait une lettre de priorité pour me retrouver en ZEP, je me suis retrouvé ici où, déjà ça faisait ça faisait bizarre à tout le monde que je demande à être en ZEP parce que souvent ceux qui sont parachutés là c'est par forcément des gens volontaires* » (E5, 794-797). Il travaille à élucider son histoire personnelle. Peut-il s'autoriser à porter une œuvre qui soit la sienne ? : « *et depuis un an et demi si on veut c'est un petit peu euh ma ma remise en cause par rapport à mon boulot d'enseignant c'est euh, dans quelle mesure, euh voilà je je je fais ce boulot là aussi pour euh, être dans la continuité de mon père et euh et faire ce qu'il a pas fait (...)* » (E5, 51-57). Peut-il parler de lui ? : « *alors euh (2 s) comment dire, euh je peux je peux parler un petit peu de moi ?* » (E5, 15-16). Peut-il advenir comme sujet ou cette figure paternelle écrasante le conduit-elle à demeurer « hors sujet » ? : « *En fait je suis je suis je suis désolé hein vous me dites si je suis hors sujet* » (E5, 20). L'entretien semble investi d'une fonction autorisante. Calquant dans un premier temps son activité professionnelle sur celle du père (« *et euh, et voilà alors c'est pareil bon mon père c'était quelqu'un qui, vivait énormément pour son*

---

<sup>298</sup> L'histoire de E5 évoque la quête d'identité du héros des contes traditionnels, reprise par Darrault-Harris (2003). L'auteur montre que les différentes étapes du récit constituent un chemin d'accès à une position d'autorité, comme une métaphore du processus d'autorisation du sujet : la perpétuation sociale de l'autorité passe par une transgression initiale du héros, l'aide d'un tiers, un voyage initiatique, enfin une reconnaissance de sa nouvelle identité par une autorité supérieure (p. 50-52).

<sup>299</sup> Le fils/instituteur se surprend à utiliser une communication en relation d'autorité comparable à celle du père. A la distinction habituelle entre voix professionnelle et voix personnelle (Pujade-Renaud, 1983), ne faut-il pas ajouter la « voix paternelle » ? : « *euh moi y'a une élève une fois et alors ça ça m'avait mis à plat qui m'a dit « mais maître quand tu quand tu cries t'as pas du tout la même voix on a l'impression que t'es pas le même, enfin quand tu t'énerves t'es pas le même que lorsque que tu nous, que que d'habitude », et je me suis posé la question et je me suis rendu compte qu'effectivement quand, je faisais preuve d'autorité et je serrais la vis, ben quelque part je prenais les intonations de mon père le vocabulaire de mon père et alors là ça m'a euh (rires) ça m'a complètement retourné, alors bon* » (E5, 44-51).

*boulot, qui était beaucoup il restait jusqu'à sept heures le soir euh, qui s'impliquait c'était sa vie c'était c'était c'était euh l'école quoi, et moi je sais que la première année j'étais énormément comme ça » (E5, 641-644) ), le fils va progressivement s'en distancier grâce à des personnes extérieures : « et c'est vrai que depuis j'ai pris beaucoup de distance par rapport à ça aussi et euh, je me suis rendu compte oui qu'être un instit efficace et, c'était pas forcément rester jusqu'à dix-neuf heures le soir ça n'avait rien à voir avec euh, le enfin, ça a forcément à voir mais euh l'implication elle peut être autre que euh juste passer sa vie à l'école quoi (2 s) » (E5, 646-651). Il mesure alors le chemin accompli vers l'accès à une position de sujet : « (...), maintenant euh ouais jusqu'à quel point c'est moi je sais pas, mais là je suis en train de modifier hein petit à petit ma manière euh sur plein de points je reviens sur certains trucs j'essaye de me faire mon truc à moi hein ouais » (E5, 813-817).*

Un cheminement proche est évoqué par C2, à la différence que c'est le père/professeur qui relate les débuts de ses trois enfants professeurs, deux filles mais surtout un fils. La profession d'enseignant requiert un travail obligeant le fils à s'extraire d'une con-fusion entre autorité professionnelle et autorité paternelle : « (...), ils se rendent bien compte que finalement c'était pas mal (2 s) et que dans leur vie professionnelle ils pourraient transmettre ***l'exigence du père***, comme l'exigence de l'enseignant alors qu'elle est pas de la même nature (...) » (C2, 791-799). Lorsqu'il prétend aider son fils/professeur et justifier son action « formatrice », le père/professeur porte cette confusion avec ses « *angoisses de père* » (C2, 799-806). « *L'identification* » du fils à un père doté d'une forte image narcissique et d'une réputation professionnelle avérée relève de la problématique inconsciente d'un père, qui vit douloureusement l'exercice de l'autorité par son fils comme un risque d'atteinte symbolique. Ce surinvestissement sur le fils (non sur les deux filles) n'est-il pas une manifestation de la peur du père de perdre une (sa) place ?<sup>300</sup> En voulant encore transmettre ou plus subtilement en restant présent en tant que grand professionnel, le père ne barre-t-il pas à son fils l'accès à une position de pair et de sujet auteur de lui-même ? : « *donc euh lui euh (3 s) de par l'identification qu'il peut avoir au père euh, on pourrait dire qu'il pourrait penser moi j'ai eu plus de souci par rapport à lui en tant que père de famille, parce que je me dis quand je le regarde faire professionnellement je me dis est-ce qu'il va penser que, il suffit d'être le fils de M. pour pouvoir arriver à retravailler dans la classe* » (C2, 829-833).

---

<sup>300</sup> Renforcé par l'association de l'autorité au masculin, très présente chez C2 (chapitre IX – 8.3. et Développement E).

#### IX – 4.2. L'influence du passé scolaire d'élève

E2 prend conscience que certaines exigences scolaires qu'elle « impose » relèvent davantage de la transmission d'une tradition infantilisante vide de sens (« *des (...) choses un peu stupides* » ( 2 fois) E2, 210-211, 221) que d'une autorité émancipatrice. Ces exigences que la tradition dénomme « autorité » (« *c'est ça aussi l'autorité* » ( 2 fois) E2, 210, 221) semblent avoir pour objectif de domestiquer les corps (Foucault, 1975). Si elle hésite à faire sienne cette « *rigueur* » qu'elle « *impose* » à ses élèves (E2, 215-223), elle reste marquée par ces habitudes, y trouvant un certain plaisir (E2, 363-365), se surprenant à agir comme l'institutrice de son enfance qu'elle n' « *aimait pas* » (E2, 358-359).

Le souvenir d'élève confronté à un instituteur autoritariste, présent durant toute sa scolarité, est à l'origine du choix professionnel de M2<sup>301</sup>. En croisant l'épouse de cet instituteur au collège, la professeure travaille le traumatisme sur un mode plus positif. Autre retour de ce souvenir à l'université, où elle prend véritablement conscience que ce vécu traumatique a déclenché son choix d'être enseignante : « *et donc euh en faculté y'a eu un monsieur M. (le même patronyme que son enseignant de CP), et donc je pense que ça a je veux dire que j'ai dû repenser à tout ça, maintenant je peux pas vous dire que c'est le déclencheur, mais c'est cette année-là en tout cas où j'ai décidé que euh j'allais passer le concours euh, euh après ma licence* » (M2, 472-476 ; idem M2, 481-482, 522-523). Le souvenir persiste encore lorsqu'elle passe le concours de professeur des écoles. Il faudra enfin qu'elle retourne dans une classe pour pouvoir se représenter celle-ci autrement : « *ça c'est bien passé j'en ai un vraiment un bon souvenir (...) ça c'est bien passé (...) ça m'a vraiment réconcilié avec l'enseignement* » (M2, 500-504). Ce travail psychique permet à l'enseignante de se représenter une autorité qui ne soit pas reproduction d'une relation autoritariste.

#### IX – 4.3. Les premières expériences d'encadrement d'enfants, de jeunes, d'élèves

Les interviewés qui ont encadré des enfants, des jeunes ou des élèves avant de devenir enseignants disent tous que ces expériences les ont aidés à mieux exercer leur autorité dans la classe.

---

<sup>301</sup> Développement A.

C2 a pu mieux asseoir son autorité en observant les enfants en colonies de vacances. La longue expérience d'animateur puis de responsable de centres de vacances de C6 a eu une influence sur ses conceptions de la sanction, le caractère « *bénéfique* » du « *dialogue* » et de « *la communication* », le « *respect de son autorité* » (C6, 337-340). Le cheminement réflexif de E5 éclaire ce qui est travaillé. En abordant l'encadrement des colonies de vacances dans un positionnement très « *affectif* » (E5, 685-689), notre animateur se met immédiatement en difficulté. Sa relation trop symétrique aux enfants ne l'identifie pas comme un adulte ayant un « *rôle éducatif* » à tenir, mais comme « *leur copain* » (E5, 694-698). Le regard d'autres adultes lui permet de prendre conscience qu'il cherche à se faire aimer : « (...), *je pense que y'avait aussi un truc par rapport à être aimé être euh hein, et euh (2 s) et voilà* » « *et et c'est pas pour autant qu'ils t'aiment quoi, ou que ou que ils t'apprécient* » (E5, 689-693). Par cette expérience, il va réguler sa distance affective personnelle et apprendre à maîtriser sa peur du groupe. Il se positionnera dans une relation d'autorité plus fonctionnelle, dans laquelle il se trouvera « *beaucoup plus à l'aise* » (E5, 699). C'est bien le positionnement asymétrique adulte/enfant inhérent à toute relation d'autorité qui est travaillé : « *et je pense que voilà c'est un truc qu'on oublie souvent c'est, ne pas hésiter à rappeler à l'enfant son statut d'enfant, par rapport à l'adulte quoi (...), voilà y'a une espèce de, c'est pas c'est pas du tout un, un respect dû aux vieilles générations ou je ne sais quoi et, c'est c'est simplement que oui ils ont euh, ce sont des enfants et ils ont à apprendre quoi et ils ont à apprendre* » (E5, 701-706).

Quatre interviewés ont été surveillants<sup>302</sup>. D'autres ont exercé ou exercent une activité d'enseignement dans un lieu professionnel singulier. L'expérience de C6 en milieu carcéral lui permet de vérifier les mécanismes par lesquels il installe sa relation d'autorité : asymétrie inaugurale matérialisée par des signes forts (« *même dans l'univers carcéral y'a encore cette barrière, le professeur qui est derrière le bureau* » (C6, 149-150) ), fermeté initiale puis souplesse. Un service militaire effectué comme professeur semble avoir joué un rôle essentiel dans la construction du rapport de E5 à l'autorité, qui a enseigné à des militaires engagés préparant un concours interne. Contrairement à ses expériences de colonies de vacances, notre professeur n'est pas dans une relation affective avec ces hommes. De plus, la dimension asymétrique de la relation d'autorité n'est pas évidente *a priori* car du point de vue de la hiérarchie militaire, l'enseignant a un statut d'autorité inférieur à ceux qu'il enseigne. Dans cette situation originale, E5 découvre le pouvoir attaché à l'asymétrie inhérente à toute

---

<sup>302</sup> E3, C1, C5 et L1.

relation d'enseignement : « *et ces mecs (2 s) et ben, tout d'un coup perdent toute cette notion là de de hiérarchie et tu es, le prof quoi et et ils te, et ils te vénèrent* » (E5, 761-763). La place du savoir en tant qu'il légitime l'autorité statutaire est d'autant plus forte ici que l'obtention du concours conditionne la poursuite de la carrière de ces hommes. Par cette expérience, notre professeur gagne une confiance durable en lui : « *et puis et puis voilà j'avais cette expérience de l'armée (...) qui m'as permis de pas être confronté à euh tout d'un coup la classe et puis à être à être euh à avoir enfin faire preuve vraiment d'autorité quoi, c'était, pas naturel loin de là mais euh, mais j'avais une confiance en moi oui je pense* » (E5, 802-805).

#### IX – 4.4. La dimension personnelle de l'autorité

Nombreux sont les interviewés qui considèrent que l'autorité est intrinsèquement liée à « *l'individu* » (L2, 592-593), à « *la personne* » (M1, 25, 54), au « *personnel* » (L2, 599 ; M1, 428), à « *chacun* » (C1, 40-41). Cette représentation à faible valeur explicative est piégeante<sup>303</sup>. Conscient de sa relative impuissance, le professionnel est démuné lorsque son autorité ne s'installe pas durablement<sup>304</sup> : « *on n'a que nous pour euh nous faire euh, nous faire respecter* » (M1, 100). Il ne peut se référer qu'à lui-même. Le discours qui se fixe sur « *la personnalité* » tient lieu d'explication définitive (L2, 730-731). Dès lors que l'enseignant est en présence des élèves, l'association de l'autorité à la « *personnalité* » évolue vers la question du « *comment* » faire : « *Ah ben moi ça été un questionnement jusqu'au jour où j'ai eu des élèves en face de moi et que je me suis euh mis euh face à eux en me disant « comment, comment je vais gérer ça ? »* » (L2, 608-610). On passe ainsi d'une représentation exprimée en terme de personnalité excluant toute possibilité d'évolution à la représentation que l'autorité se construit, non en empruntant à d'autres des « *recette(s)* » toutes faites, mais par l'expérience subjective : « *donc y'a pas de recette quoi hein c'est euh, sinon ce serait bien hein on aurait euh à l'IUFM on nous apprendrait (rires) plein de choses et ça moi je l'ai compris plus tard c'est qu'effectivement parce que j'étais aussi demandeur à l'époque, de euh (...), et les personnes euh, qui faisaient nos formations disaient « ben on n'a pas de recette on peut pas vous donner de recette »* » (L2, 593-598). Ainsi, seule l'interrogation du faire permet de dépasser l'impasse d'une explication attachée à la « *personnalité* »<sup>305</sup>.

---

<sup>303</sup> Chapitre IX – 6.2.

<sup>304</sup> Chapitre II – 4.2.1.

<sup>305</sup> Chapitre X.

L'autorité personnelle du professeur semble d'abord tributaire du rapport aux autres personnels de l'institution. Quelles sont les significations sous-jacentes d'un tel discours ? Lorsqu'il est confronté à un élève en difficulté comportementale ou sociale, plutôt qu'à vouloir s'acharner à régler un problème seul et pour « *préserver son autorité* » (C6, 362-365), le professeur s'appuie sur une équipe éducative « *diversifiée* » (C2, 73-76)<sup>306</sup>.

Un chef d'établissement ayant « *une certaine rigidité* » (L3, 180) occuperait une fonction contenante contre le « *débordement intempestif* » (L3, 182-183). Elle sécuriserait le jeune professeur et rendrait l'exercice de son autorité « *plus facile* » (L3, 178-179, 184). Le chef d'établissement ne tient-il pas une fonction paternelle providentielle, faisant preuve d'autoritarisme à la place du professeur (Hans, 1997, p. 360-362) ?

La stabilité de l'équipe pédagogique installerait d'emblée un cadre de « *référence* » ayant « *un impact* » sur le comportement des élèves (E1, 545-548). Des équipes de professeurs ou des dispositifs organisationnels qu'elles créent faciliteraient l'assise de l'autorité personnelle. Un minimum d'idées communes sur l'autorité (C5, 606-609), des cadres collectifs relatifs à l'acceptable et à l'inacceptable (C5, 618-623) devraient exister entre tous les membres de l'équipe pédagogique en charge d'une classe. Le règlement intérieur de l'établissement est emblématique du cadre commun sur lequel l'autorité professorale doit s'installer. Ainsi, l'autorité enseignante n'émanerait que d'un collectif. Elle ne pourrait exister dans une dimension personnelle, au risque de s'auto-fonder : « *donc c'est pas euh son autorité si c'était son autorité ça veut dire que chacun euh fait son petit règlement interne, là ça devient dangereux là, c'est-à-dire qu'à ce chaque, chaque classe est un petit euh, est est un petit royaume quoi donc euh ça va pas* » (C5, 702-705 ; idem C5, 718-721). Cette insistance sur l'obligation du professeur de s'adapter à des cadres communs révèle une unité du corps professoral mise à mal par des discours variés en son sein (Hans). A supposer qu'il accepte d'abandonner certaines idées personnelles à une sorte d'idéologie d'équipe, le professeur croit-il vraiment que son autorité en classe serait plus facile ? Ce discours ne constitue-t-il pas une fuite devant une relation que chaque professeur a à établir ?

L'exercice de l'autorité professorale semble dépendre d'une pratique comparée avec celle des autres professeurs (C4, 63-68 ; L3, 250-253). Lorsqu'il est approfondi, le discours sur le rôle de l'équipe professorale dans l'autorité personnelle révèle du dissensus.

---

<sup>306</sup> Equipe pédagogique, conseiller principal d'éducation, assistante sociale, infirmière, parents, éducateurs sont cités.



La difficulté à établir les bases d'un cadre commun se heurte à des « *limites* », à des « *seuils de tolérance* » (L3, 253-256), à des « *niveaux d'exigences* » (L3, 128-130), à des conceptions du juste, à la difficulté d'adultes « *à se plier à un règlement* » (C5, 724). Un refus d'exercer personnellement l'autorité se fait jour, manifesté par la croyance du corps professoral que l'exercice de l'autorité serait porté par un seul individu sur lequel chacun se déchargerait<sup>307</sup>. Face à ses difficultés à intervenir auprès d'élèves d'une autre classe que la sienne et à accepter l'intervention d'un collègue auprès de ses élèves, l'enseignant pressent que le regard des pairs met en question son propre rapport à l'autorité. Il vivrait l'intervention d'un collègue comme une dépossession (E5, 542-544) de sa relation à ses élèves. Plus profondément, l'intervention extérieure vient ébranler une sécurité personnelle (« *perdre (son) âme* » (E5, 548-552)). Au travers de rivalités sous-jacentes entre enseignants (volonté de suprématie dans la possession des élèves, souci de démontrer à ses collègues que l'on a de l'autorité), l'exercice de la relation d'autorité sous le regard des autres atteint le sujet dans la conservation d'une confiance suffisante en soi et fait ressurgir des sentiments de culpabilité (E5, 552-553).

Ainsi, l'unité du corps professoral ne résiste pas aux difficultés liées à l'exercice de l'autorité. Celle-ci reste de l'ordre d'un parcours personnel vers l'autorisation. Vouloir bâtir avec tant d'insistance l'unité du corps professoral, n'est-ce pas chercher une sécurité illusoire en s'abritant derrière des collectifs ? N'est-ce pas refuser d'exercer une autorité personnelle qui fait peur parce qu'elle obligerait l'enseignant à exister comme sujet singulier ? Le « je » peine à se dire. Il s'inclue souvent dans un nous constitutif du corps enseignant derrière lequel il s'abrite pour se préserver d'une expression proprement subjective : « *avec moi enfin je j'aime pas parler de « je », parce que j'ai l'impression qu'on fonctionne quand même toutes un peu de la même façon ici, en tous les cas les euh, madame F... madame T... et moi-même, on fonctionne à peu près de la même façon (2 s)* » (L1, 250-253). Travailler la dimension personnelle de l'autorité, c'est pourtant s'engager dans un parcours de singularisation (« *s'affirmer* » (E2, 26)). L'autorité relève d'« *une volonté* » (E2, 139) d'exercer son influence sur l'élève, au cœur du processus éducatif<sup>308</sup>. Le souci d'exister comme porteur d'une pratique professionnelle personnelle en s'extrayant du corps enseignant est une condition de réussite du professeur, qui s'oppose à l'imaginaire d'un corps professoral uni ou

---

<sup>307</sup> Alors professeur principal, C5 évoque l'échec de la mise en place d'un « cahier des charges » devant permettre à l'équipe des professeurs en charge d'une classe de partager les difficultés relatives à la vie de la classe (C5, 623-634).

<sup>308</sup> Chapitre V – 2.2.1.

au recours systématique à une personne tierce porteuse d'une autorité statutaire d'un niveau supérieur. Ainsi, l'identité professionnelle se construit contre les autres professeurs de l'établissement<sup>309</sup> : « (...) moi j'essaye bien de leur expliquer que bon ça m'est égal que moi c'est, ma pratique c'est la mienne et puis que les autres profs bon ben si, avec chaque rè... avec chaque, enseignant ils ont des règles, qui ont été fixées donc euh, moi ils connaissent les miennes donc euh (2 s) » (C4, 63-68). Cette singularisation passe par l'envie, le plaisir d'exercer son métier dans un rapport de considération à celui-ci<sup>310</sup>, en se démarquant des images d'enseignants autoritaires pour s'ouvrir à « d'autres voies possibles » (L2, 184-189).

## **IX – 5. Fonctions de l'autorité, besoins d'autorité**

### IX – 5.1. Fonctions de l'autorité pour l'enseignant

La fonction première de l'autorité enseignante est bien de permettre « *la transmission de savoir* » (L2, 384-387). L'autorité est « *la condition nécessaire* », « *essentielle* », « *obligatoire* » aux élèves ou au professeur « *pour pouvoir travailler correctement* » (C5, 5-10), pour « *mener à bien tous les apprentissages* » (M1, 155). Cette fonction est centrée sur les besoins supposés des élèves, pour qu'ils tirent « *le meilleur profit* » (2 fois) E3, 374, 378) de l'enseignement proposé. Ne pas déranger ceux qui travaillent devient la préoccupation du professeur et sa « *limite* » (E4, 18-19 ; C5, 14-16). L'« *autonomie* » des élèves n'est pas pensée en relation avec la transmission des savoirs, mais « *à côté* » (3 fois) E4, 19, 74, 76), comme une récompense en échange du respect du cadre.

L'autorité a aussi une fonction positive de protection et de sécurité : « *c'est quelque chose qui est fait pour notre bien, une autorité, enfin qui n... doit agir euh, pour notre bien (3 s) pour notre sécurité (15 s)* » (M1, 622-623). Lorsqu'un acte commis par un ou plusieurs élèves est susceptible de créer un danger, l'enseignante assume sans hésiter cette fonction en évaluant « *la gravité (...) de l'acte* », en expliquant puis en intervenant (E4, 233-238 ; idem E4, 246-252). La fonction protectrice de l'autorité n'est pas toujours comprise par les élèves, les plaçant souvent devant des difficultés personnelles. En fait, elle semble fondamentale pour

---

<sup>309</sup> Seuls M2 (M2, 444-448) et E1 (E1, 380-383) pensent que la rencontre avec d'autres professionnels peut influencer favorablement la pratique pédagogique, ce qui montre l'isolement de l'enseignant, particulièrement dans le secondaire.

<sup>310</sup> L2, 644-647 ; C3, 263-264, 266-270 ; C6, 327-330.

l'enseignant d'abord. Craignant que la situation ne lui échappe, que les élèves débordent, il cherche à se protéger du désordre : « *et c'est vrai qu'en tant qu'enseignante avoir des règles à faire appliquer ben ça me protège aussi quoi* » (C1, 285-286 ; idem C1, 272-274). Il associe l'autorité aux « règles », au « cadre » et aux « limites » qu'il pose et dans lesquelles les élèves doivent être. Ces maîtres mots ont pour fonction de le cadrer, comme s'il en avait d'abord besoin pour pouvoir cadrer les élèves : « *donc je reviens à un cadre bien précis, comme ça moi je suis cadrée* » (C1, 118-119). L'autorité doit le rassurer : « *je pense que ça me, me rassure* » (E2, 86-87 ; idem C1, 305-310). Chez le professeur débutant, le souci de « rassurer » les élèves « inquiets » cache une inquiétude quant à la possibilité d'exercer son métier (C4, 14-18). La raideur du propos traduit ce malaise. Un mécanisme défensif de « protection » est en place, empêchant l'entrée dans une véritable relation de communication (C1, 222-227). Parce qu'elles évitent au professeur d'interminables discussions et justifications, les règles strictes établies en début d'année sont vécues comme protectrices, bien qu'illusoires (les élèves « *essayent* » ( 2 fois) C4, 37, 50) « *toujours* » (C4, 37), « *dès qu'ils peuvent* » (C4, 40-41), « *ils discutent sans cesse* » (C4, 38). L'explication et l'argumentation jusqu'à un certain point, sont indispensables pour exercer l'autorité.

En insistant sur les fonctions de transmission des savoirs, de protection et de sécurité pour lui-même, le professeur fait l'économie de la fonction éducative. Par l'établissement de règles strictes et fixes, il veut régler cette question, s'éviter de sanctionner, de rappeler le droit pour être uniquement professeur. Difficile à tenir, mal assumée, admise à demi-mot comme relevant de sa mission, la fonction répressive semble un mal nécessaire : « *c'est pénible (2 s) c'est pénible parce que ben euh, il faut faut faut couper le cours pour rappeler les élèves à l'ordre, faut faut faut tout surveiller, voilà bon on peut pas euh se permettre d'être en train de farfouiller dans un coin euh pendant que les élèves euh sont en train de travailler faut faut être tout le temps là euh on est un petit peu sur le qui-vive constamment quoi mais bon euh c'est c'est je crois que ça fait partie du métier il faut le faire* » (C1, 121-126).

M1 montre la fonction de régulation et d'arbitrage (garant, dernier mot), de « référence » qu'occupe l'autorité enseignante auprès des élèves. Ce positionnement est revendiqué et questionné : l'enseignante est-elle « *trop présente* » (M1, 564-565) ? Elle recherchera la distance adéquate entre son omniprésence et la conquête d'autonomie des

élèves<sup>311</sup>. Alors qu'ils la sollicitent constamment, le doute s'installe quant à la réussite des apprentissages conduits. Mais ces demandes sont aussi un besoin de vérifier par une parole ou une présence physique la sûreté, la fiabilité, la consistance de l'autorité enseignante. Dans un lieu qui n'est pas la classe et où d'autres référents adultes interviennent, E1 montre également la valeur de référence de l'autorité enseignante attachée à une personne incarnée : « (...) *les enfants ont besoin de sentir que y'a toujours cette autorité qui est là* » (E1, 564-569).

A l'opposé des discours réduisant l'autonomie à l'activité de l'élève une fois l'exigence scolaire remplie, la relation d'autorité a bien pour fonction de permettre à l'élève d'être auteur de lui-même dans ses apprentissages scolaires (ce n'est pas le professeur « *qui donne le bac* » ( 2 fois) L2, 534 ; idem L2, 518-521), ce sont les élèves qui l'obtiennent) et l'autorité professorale n'en est pas fragilisée. L'enseignant parvient au contraire à la légitimer et à la pérenniser en s'investissant dans l'aide à l'élève, visant à construire l'étudiant, voire le jeune professionnel. Le thème récurrent du « choix »<sup>312</sup> traduit cet objectif. Le choix est accompagné de parole, rappelant la valeur de celle-ci en tant qu'acte initial d'autorisation (E2, 191-192 ; idem E2, 136-137, 326-327). L'autorité enseignante va alors avoir pour fonction de permettre l'expression de ce choix, tout en le contenant dans une position « *ferme* » (2 fois) faite de « *limites* » (E2, 155-158). La posture enseignante oscille entre recherche d'équilibre pour soi et poursuite d'un objectif de transmission tourné vers l'avenir de l'élève sujet.

Allant à l'encontre des propos rejetant sa fonction éducative, l'autorité enseignante transmet certains savoirs sociaux relatifs au vivre ensemble : les élèves doivent apprendre à reconnaître et à accepter une autorité asymétrique, indispensable à leur adaptation au monde du travail (L1, 34-37). Mais la transposition des règles scolaires à d'autres espaces sociaux ne va pas de soi. La difficulté résiderait dans le passage d'une autorité qui a pris le temps de se faire reconnaître comme légitime dans l'établissement, à une autorité non légitime parce que répressive dans l'espace social (ville, société, police). Cette difficulté s'expliquerait aussi par l'existence d'un conflit de normes entre quartier et école. L'autorité du professeur a donc pour fonction de reconstruire chez les élèves un rapport à la norme fondé sur la loi juste : « *donc vraiment on a ça dans les zones difficiles il faut reconstruire tout ça et leur montrer, pourquoi*

---

<sup>311</sup> M1 livre deux anecdotes : bien qu'un élève sonne une cloche pour signifier l'imminence d'un regroupement, la classe ne commence à ranger que si l'enseignante a répété « *la cloche a sonné, on range* » (M1, 542-547) ; De même, lorsqu'elle envoie un élève dire à ses camarades de rentrer après la récréation, le groupe n'obéit que si elle intervient (M1, 551-560).

<sup>312</sup> 14 fois dans l'ensemble de l'entretien avec E2.

*y'a une loi, pourquoi elle est, normalement juste, au niveau du sens de la norme, et qu'à partir de cette norme et ben on peut euh, se donner des outils pour la faire respecter, je crois que c'est important* » (C2, 281-285). Plus globalement, la transmission enseignante dépasse les seuls contenus didactiques : elle est transmission d'un « vécu », « d'expériences » d'adulte (L2, 660-664). L'élève devient sujet en sélectionnant certains traits<sup>313</sup> chez l'adulte, comme « une succession de petites couches qui font que euh, l'individu se construit » (L2, 670-671).

## IX – 5.2. Besoin d'autorité chez les élèves, selon les enseignants

Les enseignants considèrent que les élèves ont « besoin » (M2, 185 ; L2, 273 (avec insistance) ; E5, 78-79 (2 fois) ), « ont envie d'autorité » (C5, 341), qu'elle est « vraiment nécessaire pour leur épanouissement » (M2, 127-128). Cette demande est insistante<sup>314</sup>. Le besoin d'autorité est « besoin de cadre » (E4, 85 ; L3, 367), de normes, « de bases » (E4, 85), de « repères » (M2, 126) que l'enseignant détecte même si les élèves ne l'expriment pas. En insistant ainsi, le professeur semble énoncer un ressenti propre, un besoin fonctionnel d'ordre pédagogique par peur de la dispersion ?<sup>315</sup> Ne peut-on faire la part des besoins vitaux<sup>316</sup> et des besoins fonctionnels de chaque protagoniste de la relation d'autorité ?

Mais le besoin d'autorité est aussi un besoin propre aux élèves. Par des provocations ou d'autres formes (épreuve du test, recherche d'un rapport de force<sup>317</sup>), l'élève signifie son besoin d'éprouver la solidité du cadre mis en place. L'enseignant doit alors mettre des limites, dire « non » (« et je je dans dans dans ce que j'ai pu voir je je crois réellement qu'ils avaient besoin à un moment donné qu'on leur dise non et » (M2, 417-419) ), exprimant une autorité considérée comme positive parce qu'elle permet l'échange. Plus l'expression du rejet des cadres est forte chez les élèves, plus le professeur l'interprète comme un besoin d'autorité. Les besoins d'autorité s'exprimeraient-ils différemment chez l'enseignant et chez l'élève ?

---

<sup>313</sup> Chapitre VI – 4.2.4.

<sup>314</sup> M1, 390-391 ; C5, 317-319 ; E5, 74-75, 79.

<sup>315</sup> D'où l'importance de réfléchir en la transposant à la notion de cadre, « comme l'ensemble des constantes à l'intérieur duquel le processus (les variables) a lieu » (Bleger, 1966, p. 275). Cornu (op. cit.) dit encore : « assurer un cadre, (...) c'est chercher un « contenant » plutôt qu'un contrôle, étayer ce qui fait contenance aux archaïsmes, aux émotions, aux fusions, assurer ce qui tient, et qui sépare » (p. 420).

<sup>316</sup> Le psychologue Maslow (1989) situe le besoin psychologique de protection et de sécurité au second niveau, juste après les besoins physiologiques, mais avant les besoins sociaux et le besoin de réalisation de soi.

<sup>317</sup> Chapitre IX – 7.1.

Le besoin d'un cadre de clarté et de justice semble davantage une exigence des élèves qu'un besoin de l'enseignant<sup>318</sup>. Ainsi, le « *sentiment d'injustice* » des élèves devant certains événements naît-il « *d'une incompréhension à un moment donné* » (L2, 352-355 ; idem L2, 397-398), justifiant leur besoin de plus en plus précoce de comprendre le pourquoi des règlements, des décisions prises (C5, 411-419 ; idem C5, 424-425). Ce besoin reflète-t-il un environnement social dominé par la rationalité explicative ? Ne tombe-t-on pas dans la compulsion à vouloir expliquer ?<sup>319</sup> Bien que le besoin d'une autorité – cadre protecteur – soit commun aux élèves et aux enseignants, sa signification n'est pas la même pour chacun des acteurs : besoin de clarté et justice d'un côté, besoin d'assurance contre le désordre de l'autre.

Le besoin d'un cadre de clarté et de justice cache un besoin plus fondamental de sécurité des élèves. Même vécu comme ambivalent, à la fois besoin et contrainte, il leur permet de laisser à l'extérieur de l'école l'influence d'une cité génératrice d'« *agressivité* » (C1, 322-325) ou de s'extraire du rôle joué devant les pairs, pour entrer dans leur peau d'élève : « *en fait euh je crois que c'est peut-être les seuls moments, où ils peuvent juste s'occuper de, de leur cours et d'eux-mêmes quoi, ils ont pas besoin d'être là en train de faire les malins devant les copains (2 s) ils voient que ça sert à rien (2 s) voilà* » (C1, 340-343).

Les enseignants disent enfin le besoin exprimé par les élèves d'un professeur repère, non « *permissif* » (L2, 163), avec lequel ils sachent « *exactement à quoi s'en tenir* » (L2, 161-162). Fonction tutorante, cadrante, contenante de l'autorité qui montre que l'autre existe, que l'on n'est pas « *indifférent* » à lui (2 fois) L2, 164, 322). L'enfant/élève aurait aussi besoin d'un enseignant « *guide* », pour entrer dans un apprentissage qui s'étende à la vie. Durable, cette autorité du « *réfèrent (...) adulte* » (C6, 191-192) poursuit la finalité éducative d'aider l'élève à apprendre l'autonomie en la vivant. A l'école maternelle, ce besoin passe par une répétition incessante, un rappel systématique des consignes, des règles, des limites (image du berger (M1, 348-351) ). M1 admet que ces paroles, aussi difficiles soient-elles du fait de leur répétitivité, constituent l'exercice même d'une autorité qu'elle accepte d'assumer.

---

<sup>318</sup> Chapitre V – 3.3.4.

<sup>319</sup> Chapitre IX – 7.3.

### IX – 5.3. Besoin d'autorité pour l'enseignant

L'autorité que l'enseignant impose est un besoin et une nécessité d'abord pour lui-même, et ce particulièrement en début d'année (M2, 529-531). C1 résume ce besoin par l'expression anglaise « *you can't live with them you can't live without* » (C1, 316-322).

La thématique du besoin d'apporter du professeur, justifiée par une forte demande des élèves, est présente chez L2<sup>320</sup>. Apport sans limite qui cache la recherche de l'échange personnel avec l'élève : « *c'est euh, leur apporter quelque chose et euh, et ét... et être à leur écoute hein aussi hein parce que pas simplement apporter et puis sans attendre, un résultat euh bon (...) mais euh, il est aussi au travers de l'échange que l'on peut en avoir avec eux* » (L2, 317-321). Le professeur redoute les situations bloquées. La discussion moindré en début de carrière signe la présence d'un malaise dû à une distance excessive de l'enseignant. Avec l'expérience, la discussion plus fréquente « *instaure (...) ce climat de confiance* » qui rapproche, qui le sécurise (E3, 254-258). La « *richesse* » du métier tient à « *ce rapport (...) d'échange* » (L2, 387-389). Le besoin d'apporter oblige le professeur à quitter sa position statutaire (le bureau), avec « *l'envie aller vers l'autre (...)* » (L2, 732-736). Cet engagement prend le pas sur l'objectif de transmission des savoirs. Créer chez l'adolescent/élève la « *confiance* » en l'adulte/professeur, voire installer une « *connivence* » par la reconnaissance des sujets seraient des passages obligés pour que l'élève accède au projet scolaire (C2, 782-787). L'enseignant ne transfère-t-il pas sur les élèves son propre besoin d'échange ? Le besoin d'échange prend la forme d'un besoin de parler avec les élèves comme à un pair (C2, 745-746, 750 et suivantes). Le professeur cherche-t-il une proximité que sa position asymétrique empêche ? Ne s'expose-t-il pas à des difficultés relationnelles supplémentaires en empiétant sur les territoires des socialisations juvéniles ?

Nos interviewés expriment aussi un besoin de reconnaissance de leur utilité sociale. Après une première expérience d'instituteur dans « *un milieu social (...) France d'en haut* » (E5, 779-780), E5 justifie ainsi son choix d'enseigner en ZEP : « (...) *moi je, enfin voilà j'ai j'ai besoin de me sentir utile aussi* » (E5, 783-784). Mais ce besoin cache un besoin d'attachement aux élèves. C6 va justifier le choix de « *ce public (qu'il) affectionne* », à la fois par « *un déficit (...) affectif* » et par « *un déficit (...) des repères* » des élèves (C6, 173-175).

---

<sup>320</sup> « Apporter » (5 fois dans l'ensemble de l'entretien), « apporter quelque chose » (8 fois), peur de ne rien apporter (2 fois).

Lorsqu'il est en conflit avec l'un d'eux, il ressent une forte charge affective (« *moi j'ai été j'ai été euh chagriné en, en début d'année parce que j'avais un, un gamin là en en quatrième, la sauce prenait pas, il était rentré en conflit avec moi* » (C6, 341-342) ), qui peut l'amener à prendre une position familiale transitoire de référent masculin. D'abord exprimé sous la forme d'une image socialement acceptable (« *la meilleure rémunération que peut avoir un enseignant* »), le propos culmine par l'expression du désir assouvi (« *c'est le nirvana* » (C6, 350-353) ). Moins spectaculaire chez C2, le besoin de se rassurer sur son utilité sociale passe par les visites d'anciens élèves, qui lui apportent « *la preuve* » (C2, 471-474) de la légitimité et de l'efficacité de ses rôles pédagogique et éducatif en matière d'autorité. Ces visites valident son expérience et lui permettent d'exister dans un rapport générationnel d'antériorité.

Beaucoup d'enseignants s'interrogent enfin sur ce que les élèves pensent de leur autorité, exprimant avec inquiétude un besoin de bonne image, d'autant plus important que l'autorité serait le critère déterminant du jugement des élèves (E2, 17-18). Ce besoin atteint la personne (« *(...) on sait moins ce qu'ils disent sur nous (il inspire) euh* » (L3, 414-417) ). A défaut d'en savoir plus, l'enseignant construit un discours sur le besoin pour les élèves d'« *une autorité suffisante* » (L3, 152-159) par lequel il se dote lui-même d'une bonne image.

#### IX – 5.4. Derrière le besoin d'autorité de l'enseignant

L'enseignant a besoin de développer des relations personnelles avec ses élèves. Il cherche à se déplacer d'un « *rôle de maître* » vécu comme enfermant (E2, 320-326). Ce déplacement peut être topologique (discussion hors du cours, dans des lieux non marqués comme espaces de savoir) ou porter sur le contenu des échanges (parler d'autre chose que du cours, échanger des propos d'ordre personnel : goûts musicaux ou télévisuels, confidences).

Ce besoin est néanmoins vécu dans la tension entre personne et fonction. Des hésitations dénotent une défense où la position institutionnelle fait barrière, laissant à distance un désir de rapprochement difficile à admettre : « *je me rapproche forcément un peu d'eux, même si ça reste strictement professionnel euh bien sûr* » (C4, 205-206) ; « *et puis en même temps euh en même temps euh, ouais je je je je euh, moi je, ouais non je je je fonctionne vraiment ouais là je suis toujours en balance entre les deux je pense entre ce côté ouais rationnel et très instit euh, le rôle d'instit et puis à la fois dans un, côté je pense beaucoup moins clair et (4 s)* » (E5, 469-473 ; idem E5, 365-368 ; 421-424). La simple évocation de la



parité (« être le copain ») est vivement rejetée (C5, 453-456, 459-461, 476-480), C5 évoquant la peur de transgresser l'interdit de la relation sexuelle : « *extrême vigilance avec les filles, surtout pour les profs euh masculins (2 s) (...) c'est vrai qu'on est confronté euh, en plus en étant jeune euh euh, à à au fait que les adolescentes peuvent se faire des des idées euh* » (C5, 480-483 ; idem C5, 461-465). Ce désir lui est si impensable qu'il en attribue l'idée aux élèves. Le besoin de développer des relations personnelles n'est-il pas illusoire, puisque tout n'est pas possible ? L'enseignant doit absolument verrouiller la « barrière » (qui devient « mur ») de ses désirs d'homme et rester dans le « réel » : « *donc il faut absolument qu'il y ait une barrière qui, même dans les dans les moments de détente euh, ce soit toujours réel (3 s) je pense que il faut faire très faut faire, extrêmement attention de ne jamais passer de l'autre côté du mur (2 s) mais jamais jamais pas une, on peut pas se permettre de passer de l'autre côté* » (C5, 465-469). La force du propos montre l'intensité de la peur exprimée, car la transgression d'un tel interdit signifierait la disparition de la fonction enseignante (C5, 469-472, 474-476). En exprimant des demandes affectives plus ou moins avouables (« *voilà enfin je sais pas si (2 s) je parle beaucoup non (rires) ?* » (C5, 490-491) ), le professeur est pris dans une confusion entre sa fonction professionnelle et ses désirs d'adulte.

Derrière le besoin d'autorité, l'enseignant prête aux élèves une demande d'aide, un besoin particulier d'attention de sa part, qui lui permet de légitimer son autorité en réciprocité comme marque d'intérêt spécifique qu'il leur porte : « *et on le voit et c'est là où ils ils veulent en plus ça ils se enfin nos élèves ils **veulent** de ça ils veulent qu'on s'occupe d'eux personnellement, (...) donc en fait euh l'autorité euh je crois que ça ça les aide à ce qu'on soit un peu plus proche d'eux par moment aussi quoi (rires) voilà* » (C1, 357-361 ; idem C1, 365-366). Cette marque d'intérêt semble surtout masquer la position d'autorité statutaire, en rendant acceptables deux demandes affectives latentes exprimées avec insistance.

La première est une demande d'être aimé des élèves<sup>321</sup> : demande d'amour de type fusionnel, de l'ordre de l'incorporation : « *je dois pas être, si horrible que ça puisque mes anciens élèves ils me disent qu'ils voulaient m'avoir (rires)* » (C1, 367-368) ; primat sur la reconnaissance statutaire du besoin de « *se faire **apprécier** des élèves* » (C6, 365-367) comme personne : « *c'est du bonus pour le pour le pour le respect euh, qu'ils doivent entre guillemets à votre autorité ou du moins à votre personne* » (C6, 314-316)<sup>322</sup>.

<sup>321</sup> Chapitre VI – 3.3.1. Voir aussi Blanchard-Laville, op. cit., p. 151.

<sup>322</sup> Il s'agit bien de faire oublier le statut d'autorité de l'enseignant (J. Filloux, 1974, p. 52).

La seconde est une demande d'amour envers les élèves<sup>323</sup> : « sentiment » diffus et hésitant à déclarer son amour des enfants : « *on a euh forcément à à, une affectivi... une affectivité particulière un sentiment particulier vis-à-vis des euh des enfants* » (C6, 100-101) ; fort attachement : « *euh je m'attache beaucoup à mes élèves, (...)* » (L1, 416-419) ; discours et gestuelle amoureux : « *même si ce c'est euh, trente secondes où je vais juste voir son travail où je lui pose la main sur le cou en disant « ben ça c'est pas mal » ou euh « tiens tu devrais revoir ça »* (E5, 577-579). A travers cette œuvre qu'il aime (l'élève), l'enseignant conforte son narcissisme : « *donc euh moi je je je sais très bien que mes élèves euh travaillent aussi beaucoup pour moi et pour me faire plaisir* » (E2, 176-178)<sup>324</sup>. Sans jamais être certain d'une réciprocité, le professeur sent qu'il ne peut pas tricher avec son propre attachement, comme s'il était la condition de sa véritable autorité : « *et moi je pense que, le pour être respecté faut savoir **montrer** cette euh, cette euh, cette affection, auprès des gamins* » (C6, 101-103) ; « *faut pas que ce soit bidon l'autorité surtout pas, faut pas que ce soit bidon, parce que sinon (rires) ils vont s'en apercevoir très très très rapidement* » (L1, 419-423). Plus que des marques de considération, l'enseignant est en quête d'une relation d'amour partagée.

Mais cette demande d'amour renferme des significations plus complexes encore : la relation d'autorité s'appuie sur un jeu entre une demande d'« être aimé » et une demande d'« être craint », de la part de celui qui l'exerce (C6, 96-97, 249-251). Le professeur cultive « cette dualité » (C6, 529-531), « cette ambivalence » (C6, 97-98). « Mot assez fort », la crainte renvoie à un « adulte » (C6, 252-254) poursuivant des objectifs de normalisation sociale (« les faire rentrer dans le rang » (C6, 256)). Elle signe le retour en force de l'autorité statutaire dans son versant éducatif (« des sanctions éducatives » (C6, 256)) mais aussi répressif. L'exercice de la crainte apparaît comme un mal nécessaire. En misant sur l'amour de l'enfant, l'enseignant semble avoir laissé trop de place à une affectivité qui aurait négligé de poser un « cadre » socialisant. La demande ambivalente d'amour et de crainte de l'enseignant est visible dans les manifestations d'attirance et de rejet : « *et puis y'en a euh c'est faut pas se le cacher hein on est plus euh attiré vers eux y'a des atomes crochus et cætera on n'aime pas tous les tous les élèves pareils hein oh là là* » (E2, 392-394) ; « *y'en a*

---

<sup>323</sup> Cifali (1994) a repéré cette double demande de l'enseignant : « je les aime » se conjugue d'ailleurs avec : « ils doivent m'aimer ». (...) Etre aimé, n'est-ce pas sa récompense suprême, la juste réassurance quant à sa personne ? L'amour en plus – qu'il donne ou qu'il reçoit – est la gratification revendiquée, en sus du salaire perçu » (p. 119 ; voir aussi p. 171).

<sup>324</sup> Cifali (ibid.) qualifie d'« amour-narcissisme » cet amour des élèves, qui signifie s'aimer soi-même au détriment de « la reconnaissance d'un autre pour ce qu'il est » (p. 120). Voir aussi Chapitre VI – 3.2.

*qui vous sortent pas le nez* » (E2, 394) (Jubin, 1988, 1991). La complexité des phénomènes transférentiels se dit, lorsque E2 indique que c'est avec les élèves qui lui posent des problèmes au départ qu'elle établit au final cette relation d'amour (E2, 395-397). L'emploi du « on » (6 fois entre 387 et 400) est un indicateur de banalisation permettant à la professeure de se fondre dans la masse du corps enseignant pour résister à une culpabilité éventuelle. La perception par les élèves de ces comportements l'interroge : ses choix affinitaires ne risquent-ils pas d'être démasqués et jugés comme injustes ? L'enseignant assume cette position, voulant établir « *enfin* » « *une autre relation* » (C6, 388-389), « *complètement facultative* », non « *déclaré(e)* », où il prend quand il le décide des élèves qui le choisissent (C6, 389-395). L'usage du terme « *manager* » (C6, 201-204), de l'expression « *faire du coaching* » (C6, 401-404) ou la croyance que seuls les « *rappports humains* » (C6, 399, 424) peuvent lui permettre de faire avancer l'élève ne dissimulent nullement le désir d'exercer une emprise sans limite de type charismatique, où le ressort narcissique joue à plein.

### **Développement C – Derrière le besoin d'autorité...**

#### La rencontre de deux problématiques personnelles (C5)

L'enseignant perçoit derrière les provocations ou les comportements de déscolarisation d'élèves un adolescent ayant des difficultés externes : vie privée, situation familiale dégradée (C5, 654-655), misère sociale ou humaine (C5, 658-659), inégalités face au logement (C5, 659-669) modifient sensiblement « *l'autorité d'aujourd'hui* » (C5, 672) : « *et je pense que y'a des, les élèves qui qui posent des problèmes d'autorité sont des élèves qui ont beaucoup de problèmes personnels* » (C5, 181-183). Il interprète les comportements d'élèves comme des demandes d'aide insistantes, non conscientes et contradictoires, qui lui sont adressées : « *des élèves qui de toute façon sont en en déscolarisation (...) quand ils font les clowns euh exprès euh par provocation et cætera c'est un c'est un, c'est inconsciemment un signal d'alerte euh, « aidez-moi en gros aidez-moi quoi, je suis vraiment au bout du rouleau euh je sais faire qu'une chose maintenant c'est de faire des conneries, donc ai... ai... quelque part aidez-moi, même si je n'accepterai pas votre aide, parce que je suis pas en, en position je suis pas en, dans mon esprit euh assez ouvert en ce moment pour pouvoir accepter votre aide* » (C5, 300-309).

La discussion personnelle avec l'élève serait le moyen privilégié pour trouver des solutions (C5, 107-111). L'enseignant doit alors accepter de se rendre « disponible » (2 fois) « *physiquement, au niveau du temps, pour être euh pour pouvoir euh à la limite se comment dire enlever notre récréation euh, notre petit moment de repos on prend son café avec les collègues, pour pouvoir discuter avec un élève, ou le midi* » (C5, 173-176). A cette disponibilité organisationnelle s'ajoute une disponibilité psychique (« *il faut être fi... disponible aussi dans sa tête, faut être suffisamment bien dans sa tête pour pouvoir euh, euh, **prendre** le temps d'analyser de réfléchir* » (C5, 176-178) ) qui nécessite chez le professeur un équilibre dans sa vie personnelle (C5, 178-180). Cet équilibre permettant l'investissement personnel est-il une nouvelle condition de l'exercice du métier ? : « *maintenant, comme il faut s'investir peut-être un peu plus **personnellement**, euh celui qui va pas bien à côté le prof qui va pas bien à côté a quand même plus de mal à certains à certains moments de sa vie de euh, à, à discuter et cætera, donc c'est peut-être c'est peut-être que la, la la vie pri... privée du prof ou ou, euh rentre plus en compte maintenant, qu'avant* » (C5, 647-653). C5 semble expliquer les difficultés de nombreux professeurs « à installer leur autorité » par des déséquilibres dans leur « vie privée » : « *y'a dans dans je sais pas quel pourcentage euh ce serait m... (rires), c'est pas cent pour cent heureusement, mais y'a quand même pas mal de professeurs dans ces cas là et on on s'aperçoit que finalement dans leur vie privée c'est c'est pas le, ils sont pas au top, donc ils ont des ils ont aussi euh* » (C5, 183-187). Ce phénomène occulté et d'ampleur n'alimente-t-il pas le malaise professionnel ?

La relation d'enseignement met ainsi en présence deux sujets pris dans des problématiques personnelles plus ou moins élucidées, qui contribuent aux difficultés de l'enseignant à installer son autorité, de l'élève à l'accepter : « *les deux parties ont aussi euh des problèmes personnels qui resurgissent euh, qui ressortent au moment du cours et donc dans des affrontements euh complètement idiots, puis quand on pose les choses à plat euh quelque temps plus tard on s'aperçoit que les deux se sont braqués euh, chacun dans sa position euh, et personne n'a essayé de, ben de dialoguer de de de de réfléchir et de dire là on va où là attend, ça commence à dériver dans tous les sens ça va pas* (C5, 187-193). Si la relation d'autorité requiert un investissement personnel aussi considérable du professeur, la difficulté de son exercice s'explique. A moins qu'en s'investissant à ce point, le professeur comme l'élève n'utilisent la scène scolaire pour rejouer leurs problématiques subjectives.

## IX – 6. L’enseignant et la peur

### IX – 6.1. La peur des élèves

Particulièrement en début de carrière, la peur des élèves est d’abord une peur d’être dépassé : « *en début de carrière (...) je savais plus euh trop où donner de la tête parce que bon ça allait un peu dans tous les sens* » (E3, 137-139). La surveillance des comportements potentiellement déviants monopolise l’attention de l’enseignant. Son inexpérience ne lui permet pas d’anticiper des scénarios possibles. Survient la peur des « *débordements* » ( (2 fois) C1, 163-166 ; E5, 103-104), « *crainte* » ( (2 fois) E3, 582, 584). Elle insécurise l’enseignant « *sur la défensive* » (L2, 746-747), génère un sentiment de perte de maîtrise du groupe : « *je vous dis c’est toujours ça j’ai j’ai, j’ai quand même toujours cette crainte de de de, de pas maîtriser la situation parce que je j’aime pas les situations qui m’échappent* » (E3, 581-583). L’idée de maîtrise est illustrée par la métaphore du cocher ou l’image de la bride : l’enseignant doit « *driver un (...) attelage* » qui risque à tout moment de « *s’emballer(r)* » ; il doit « *tirer* » et « *retenir* » (E3, 587-591), « *lâcher la bride* » (E4, 120 ; idem E4, 126). Ce raidissement s’accompagne d’un surcroît de tension générateur d’insécurité. Les termes « *dérapiage(s)* » ou « *dévier* » sont également très utilisés<sup>325</sup>. Ils traduisent la peur propre à l’enseignant du risque autoritariste : « *c’est vrai que là euh, si un jour la peur arrive euh ben je sais pas comment on réagira, comment je réagirai moi aussi, parce qu’effectivement euh quand on n’est plus dans le domaine du euh du maîtrisable, bon, alors ça ça peut arriver hein, ça peut arriver* » (L2, 747-750) ; « *c’est-à-dire bon j’ai j’ai (2 s) bon euh y’é je vois je m’en rappelle quand j’étais plus jeune euh souvent euh bon j’étais beaucoup plus énervée, euh je cache pas que y’a des bon des des claques qui qui partaient des oreilles que je tirais, beaucoup plus* » (E3, 132-135). Le sujet cherche à se contenir : « *c’est vrai que j’évite de, bon ça arrive forcément mais (3 s) euh (3 s)* » (E1, 122-123) ; « *sans dépasser certaines bornes (2 s) sans dépasser certaines bornes* » (L3, 160-161) ; « *donc euh euh, j’essaye de pas être un monstre* » (M2, 43-44). La borne à ne pas franchir est l’installation durable d’un sentiment de peur chez les élèves : « *on peut pas arriver taper du poing sur la table et dire « taisez-vous je suis le prof » non ça marche pas comme ça pour moi ça peut pas marcher comme ça ils vont écouter peut-être ils auront peur, mais euh l’auto... le, pour moi le concept d’autorité n’est pas lié à celui de la peur de l’élève (5 s)* » (C3, 192-195).

---

<sup>325</sup> L3, 77, 100, 335, 437 ; C1, 217-218 ; C3, 15-16, 40-41.

Elle fait ressurgir chez l'enseignant un vécu de peur infantile associé à sa situation d'élève : « *ben moi quand c'est vrai que le mot autorité j'ai plus la la sensation euh derrière qu'il y ait comme une peur en fait de l'enfant euh que l'enfant aie peur de l'enseignant* » (E4, 173-175). Le lapsus immédiatement corrigé révèle le double sens de la peur de l'enseignant : peur de l'enfant et peur pour l'enfant (E4, 190-191 ; idem E4, 216-217).

Pour les interviewés, les élèves sont « *pervers* » (L1, 383-384) : ils cherchent « *la moindre petite faille* » (C1, 56-57, 59-60), la trouvent (« *de toute façon il trouve tout de suite la faille hein* » (E1, 200) ) pour « *s'y engouffrer* » et « *l'élargir* » (L1, 383-388). L'enseignant se vit comme envahi, écartelé, atteint dans son être. Les termes « faille » ou « brèche » révèlent une identification à connotation féminine ; l'allusion au loup et aux moutons rappelle les contes traditionnels attribuant à l'acte sexuel porté par le masculin la valeur d'un danger (Bettelheim, 1976). Si une position pleine n'est pas tenue, un gouffre s'ouvre où l'élève atteint jusqu'à l'équilibre psychique de l'enseignant : « *parce que c'est pareil au début je me suis rendue compte on laisse faire à un, c'est comme un peu la brèche avec le, le loup et les moutons on laisse faire à un, et après tout le monde s'en s'engouffre et c'est, c'est dingue ça* » (E3, 585-587). Très présente, la peur de ne pas s'en sortir touche un besoin primaire de sécurité (Robbes, 2006b) : « *est-ce que je vais m'en sortir face aux élèves* » (C4, 80) ; « *donc euh j'ai j'ai toujours ce... ce... cette crainte là est-ce que je vais y arriver est-ce que je vais bien m'en sortir est-ce que je vais bien réussir à (2 s)* » (E3, 581-585).

Pour apprivoiser sa peur des élèves, l'enseignant se dote de « *barrières* », de « *principes* », (L3, 347-349 ; E5, 190-191), de « *limites* » (E4, 60 ; E5, 103 ; L2, 313), de « *bases* » (E4, 13, 60, 84, 85), qui matérialisent l'inadmissible des comportements des élèves mais aussi les attitudes du professeur face au risque autoritariste. L'empressement et l'insistance avec lesquels il installe ces butées dénotent une peur que les élèves ne les franchissent. En début de carrière, l'intransigeance quant à leur respect s'interprète comme un signe d'impuissance : l'enseignante « *plus sévère* » est « *démunie (...) face à une classe* » (E1, 342-345). Il faut voir dans ces réactions la préservation vitale d'une sécurité personnelle : « *(...) là-dessus il faut être intransigeant, hein c'est-à-dire « effectivement j'ai des limites, euh voilà, vous les connaissez euh et je ne vais pas au-delà », bon il faut surtout pas aller au-delà parce que si on va au-delà c'est foutu, l'autorité je crois que là elle, elle en prend un sérieux coup, et après pour reconstruire ça (rires) c'est plus difficile* » (L2, 312-316).

Une autre façon de rationaliser sa peur consiste à établir deux catégories d'élèves : la majorité qui ne pose pas de problème et « *certain*s » (E3, 21, 42-43, 44, 46, 47, 62, 90, 92) dont l'enseignant a peur parce qu'il ne comprend pas leurs comportements. L'argument permet au professeur de s'éviter une remise en cause de son autorité en rejetant la responsabilité sur l'élève ; à moins qu'il ne considère l'élève réel et accepte des limites à sa propre volonté de maîtrise : « (...) *c'est plus la question de l'autorité de, l'enseignant qui est en question c'est, c'est l'enfant pourquoi euh, pourquoi il saute de ces marches alors qu'il sait qu'il n'a pas le droit, il sait que c'est interdit et même si euh on fait respecter par son autorité les règles de vie ça euh je (2 s) je sais pas pourquoi, il fera ça (10 s) mum* » (M1, 328-332). L'impossibilité d'obtenir une obéissance « *immédiate* » (E2, 70) sème néanmoins le doute chez l'enseignant quant à ses capacités d'établir une relation d'autorité. Parce qu'il a « *tout essayé* » (E2, 108-110), il se sent défait : « *mais euh dès que je fais ça dès que je me mets à crier dans ma tête je me dis euh t'as perdu, t'as perdu c'est c'est c'est lui qui a gagné (...), et euh ça me ça m'enrage beaucoup à chaque fois que je crie et je, enfin j'ai, cette idée j'ai j'ai perdu là (2 s)* » (E2, 112-117), comme si l'autorité était un combat où il devrait vaincre.

## IX – 6.2. La peur du manque d'autorité

Les hésitations à évoquer l'exercice de l'autorité dénotent la peur d'un échec professionnel, qui s'exprime dans trois domaines : peur de ne pas parvenir à communiquer, peur d'une parole professorale qui ne ferait plus autorité, peur de ne pas transmettre le savoir. La difficulté « *à communiquer* », à « *expliquer* » et à se faire comprendre crée une position défensive vis-à-vis des élèves (E2, 442-448). L'absence de dialogue est un signe majeur « *d'échec* » (L2, 355-360, 752-755). Chez L3, la représentation du métier sanctuarise la parole professorale, privilégiant le désir du professeur au risque de l'épuisement, lequel est relié à la peur d'une parole professorale qui ne ferait plus autorité<sup>326</sup>.

La peur de ne pas transmettre le savoir est la préoccupation majeure d'une profession qui ne parvient pas à faire le deuil de sa toute-puissance<sup>327</sup> : sentiment d'échec devant l'objectif des quatre-vingts pour cent de lycéens au niveau du baccalauréat, sentiment d'abaisser ses

<sup>326</sup> En ce sens, la peur du « manque d'autorité » est formulée 18 fois dans l'entretien avec L3.

<sup>327</sup> Les rapports entre l'enseignant et l'objet savoir tels que les décrit Blanchard-Laville (op. cit.) à travers la notion de « transfert didactique », s'appliquent bien ici : « l'objet-savoir peut avoir été incorporé par l'enseignant au point de constituer un véritable objet interne : dans ce cas, la personne de l'enseignant et le savoir sont en collusion complète, la vérité du savoir est alors confondue avec la vérité du sujet-professeur » (p. 191, 192).

exigences scolaires pour des résultats peu visibles, sentiment d'échec devant l'excès d'attente et de confiance des parents, difficulté d'admettre des limites à l'action, sentiment d'échec de ne pouvoir toucher tous les élèves. La peur du manque d'autorité professorale est contenue défensivement en imputant à l'élève la responsabilité de son absence de travail, alors que le désir professoral que l'élève sache prévaut sur le désir de savoir de l'élève lui-même : « *et finalement c'est, notre désir à nous on veut qu'il fasse tel travail, et il ne fait pas donc euh, donc euh malgré tout c'est un manque d'autorité (2 s) là aussi on revient au fait que euh, il ne fait pas ce qu'on lui impose euh ce qui est bien ce qu'on considère être bien pour lui, hein* » (L3, 394-398). Le manque d'autorité s'interprète comme une impossibilité de prendre en compte l'incertitude liée au désir de savoir de l'élève et ses conséquences sur la transmission du savoir. Seul l'exercice d'un travail contraint peut remplir la peur du manque<sup>328</sup>. C'est pourtant en laissant une place au désir de savoir de l'élève que l'enseignant peut limiter sa peur de ne pas transmettre le savoir.

Avoir de l'autorité est un enjeu personnel « *crucial* », « *la clé (...) de l'enjeu éducatif* » (E2, 43-46 ; idem E2, 14-15) ) dès le début de carrière. Très vite, l'échec professionnel envahit la vie personnelle, questionne l'estime de soi, les capacités : « *mais, ça doit venir de moi qu'est-ce que j'ai fait pourquoi j'y arrive pas et tout ça* » (E3, 185-186)<sup>329</sup>. La peur du passage à l'acte est extrême : « *enfin euh enfin, les sanctions physiques euh, c'est rare rarissime, rarissime* » (E3, 145-146). Ce qui rend l'autorité difficile, c'est donc bien la nécessité pour l'enseignant d'y engager « *de (sa) personne* » (E3, 174-175) tout en conservant une distance qui permet d'être « *plus sereine* » (E3, 186-189).

Le haut niveau d'exigence personnelle associé à l'obligation de tenir sa position professionnelle met l'enseignant à la fois devant la peur de ne pas avoir d'autorité et du risque autoritaire. Des sentiments de culpabilité mêlés d'impuissance s'expriment : « *à se dire mais c'est moi c'est moi qui qui, qui qui sais pas y faire euh c'est de ma faute ou bien ou bien euh, oui je suis pas assez fort (2 s)* » (E5, 256-258). L'image inacceptable que l'enseignant donne à voir ne correspond pas à l'image idéale qu'il a de lui-même : « *d'ailleurs j'ai beaucoup de mal lorsque je m'énerve et lorsque je, je je suis cassant avec un enfant euh, j'ai, j'ai parfois du mal à l'accepter* » (E5, 85-87). L'enseignant est donc pris dans un conflit intrapsychique à

---

<sup>328</sup> C'est ici la notion de « double transfert » (Blanchard-Laville, *ibid.*) qui fait écho : « non seulement l'enseignant rapte le désir de savoir de l'élève, mais en plus, il lui impose de faire allégeance » (p. 155).

<sup>329</sup> M2, 199-200, 424-426 ; E3, 182-185 ; E5, 256.



trois termes : peur de ne pas avoir d'autorité, obligation de tenir sa position professionnelle, exercice d'une autorité conforme à une éthique et à une image de soi acceptables.

Pourquoi certains enseignants n'arrivent-ils pas à installer leur autorité ? Par quels mécanismes l'autorité professorale reste-t-elle « *dans l'éducation Nationale un tabou (...) extraordinaire* » (C5, 523 ; idem C5, 582-583) ?

Le manque d'autorité professorale semble frappé d'un interdit de parole, à deux niveaux. Tout d'abord, les enseignants qui le vivent éprouvent des difficultés à en parler. Un acte minimal d'autorisation supposerait à la fois d'« *accepter* » cette situation et d'« *accepter de demander de l'aide* » (C5, 538-541). Deuxièmement, l'ignorance des pratiques des collègues en matière d'autorité, partagée par l'ensemble du corps professoral, relève d'un *habitus* professionnel. Une chape de silence recouvre cette question. Le manque d'autorité est un tabou qui renvoie chacun à lui-même : « *même s'ils ne le disent pas, c'est quelque chose de toute façon dont il est difficile de parler euh, entre collègues parce que (2 s) le fait de manquer d'autorité ça peut être quelque chose d'un peu tabou* » (L3, 258-261) ; « *et ça on n'en parle jamais, on n'en parle **jamais** dans une salle des profs « et ben chez moi je j'y arrive pas, est-ce que quelqu'un peut **m'aider** », ça c'est un truc, et euh (2 s)* » (C5, 545-547). L'autorité professorale touche à ce point la personne que toute aide au collègue en difficulté est impensable. Du fait d'une culpabilité ressentie par ses pairs de ne pouvoir l'aider, l'enseignant qui manque d'autorité fait figure de victime expiatoire : « *parce que s'il le supporte à la limite, c'est son problème quelque part, mais s'il le supporte pas pourquoi il demande pas de l'aide* » (C5, 536-538). Il se retrouve accusé, alors même qu'il lui est impossible de formuler une demande qui ne serait de toute façon pas reçue. Les mécanismes de construction du tabou apparaissent, où le professeur qui n'a pas d'autorité est rejeté comme mauvaise image renvoyée à une profession craignant un risque de contagion : « *y'a y'a y'a des profs où c'est, c'est pas des profs* » (C5, 591) ; « ***nous** ça se passe bien et dans les trois quart des classes ça se passe bien et **là** ça se passe super mal* » (C5, 598-599). Le pouvoir institutionnel est même requis. On passe ainsi d'une proposition d'aide – dont la double fonction est de viser la réassurance (affirmer, montrer que nous, on y arrive) et la cohésion de la profession (faire corps) – à un rejet, voire à une demande de sanction (C5, 557). Le tabou du manque d'autorité permet donc au corps enseignant de s'unifier autour d'une image professionnelle idéale, où l'autorité est fondée sur des principes éducatifs (respect, dialogue, réciprocité) et sur une personne enseignante dont l'image relève du modèle de référence.

Les professeurs débutants seraient particulièrement exposés. L'affirmation suscite l'empathie ou l'indifférence associée à une banalisation, « (...) *comme si c'était, (...) un passage obligé* » (E5, 245-249). Considéré par ses collègues comme celui qui a des problèmes avec l'autorité, le débutant ne fait-il pas problème à l'équipe entière, rendant l'autorité plus difficile ? Ne fait-il pas aussi ressurgir chez chacun la peur d'être débordé ? : « *parce qu'on se rend compte que euh, finalement s'il y a euh par exemple des des **jeunes** collègues qui enseignent pour la première fois et qui peuvent être débordés, facilement pas une classe ou se laissent assez facilement déborder dans, la première année d'enseignement, et bien en fait ça va retentir sur tout le monde et finalement on aura **plus** de mal à faire preuve d'autorité, vis-à-vis de cette classe là, (...)* » (L3, 360-366). En permettant au professeur expérimenté une mise à distance du risque d'échec, le débutant n'occuperait-il pas une fonction de repoussoir qui maintiendrait tabou le manque d'autorité ? Débuter est une explication recevable...

### IX – 6.3. La peur du groupe

La première pensée qui vient à l'esprit d'interviewés évoquant l'autorité enseignante est la gestion d'un groupe (M2, 22-23 ; E5, 8, 14-15). L'autorité est une nécessité fonctionnelle dès qu'un groupe est constitué<sup>330</sup>. L'enseignant semble déstabilisé devant un groupe, car il le perçoit à la fois comme entité capable de réactions autonomes et comme personnes porteuses de leur propre logique d'action (« *plein de personnalités différentes (...) des phénomènes de groupe* » (E5, 6-9) ). L'autorité enseignante est vécue comme confrontation avec un groupe aux réactions imprévisibles, renforcé par un sentiment de solitude de l'enseignant, « *tout seul face à la classe* » (E5, 237-238).

Les interviewés associent ce ressenti d'hostilité du groupe à leur égard à différentes fantasmagories. Au premier contact, l'enseignant vit le groupe comme une totalité indifférenciée qui menace d'atteindre l'être (Anzieu, 1984, p. 53-66). Par l'observation de traits de sa communication verbale et non verbale, l'enseignant se sent observé par les élèves, mais aussi jugé jusque dans son intimité<sup>331</sup> : « *on a entre vingt et trente personnes devant nous qui nous regardent de la tête aux pieds qui sont prêts à nous bon enfin, à analyser*

---

<sup>330</sup> Chapitre V – 2.1.4.

<sup>331</sup> Le corps de l'enseignant est « en proie aux regards ». L'enseignant craint « d'affronter la classe (le corps-classe) dans sa présence physique » (Pujade-Renaud, 1984, p. 27, 36).

*nos moindres petits trucs que ce soit dans ce que l'on dit ou dans notre apparence euh c'est impressionnant quoi (rires) » (C1, 104-107). Le contrat relationnel avec le groupe semble se formuler ainsi : vous n'acceptez pas mon autorité, je vous considère comme un groupe indifférencié, je reste à distance et je me protège en me repliant derrière mon autorité statutaire, ses symboles et ses pratiques : « ben moi je suis derrière mon bureau, justement c'est c'est ma protection quoi c'est la distance, je suis derrière le bureau et je suis debout et je leur dis c'est comme ci c'est comme ça et je leur parle en tant que **groupe** » (C1, 349-351). Mais si vous acceptez d'être des élèves, je suis rassuré et peux entrer dans un échange véritable avec chaque sujet : « (...) et ben là on est beaucoup plus proches d'eux moi je suis **dans la salle avec eux** et je leur explique à **chacun un petit peu** » (C1, 351-357).*

Les débuts professionnels sont des moments où la personne est très exposée : des enseignants disent leur peur de se faire « bouffer ». Cette **fantasmatique de la dévoration** qui traduit la peur de disparaître comme sujet, s'accompagne de l'imagerie occidentale des « sauvages » cannibales (Kaës, 1984b. 1<sup>ère</sup> édition 1975, p. 86, 87) accreditant une vision coloniale de la relation d'enseignement (Pain, 1992, p. 9-17) : « quand j'ai euh l'expérience de ZIL (d'enseignant remplaçant), euh à la fin j'en étais à à ce que j'appelle l'autorité, c'est-à-dire euh bon ben là euh on fait comme ça c'est pas autrement parce que j'ai un jour à venir dans la classe euh, ce sont des petits sauvages et euh, c'était euh soit euh ils ont peur soit je me fais bouffer » (E4, 192-195). L'enseignant est face à l'alternative suivante : faire peur aux élèves ou se faire bouffer. La fusion avec le groupe est une stratégie autre (E5, 254-256). L'enjeu consiste à savoir jusqu'où l'enseignant s'expose personnellement, sans tomber ni dans l'autoritarisme ni dans l'illusion groupale (Anzieu, 1984, p. 67-86), car dans les deux cas son existence de sujet est en jeu. L'enseignant se construit ainsi en résistance à la peur, dans l'angoisse : « et je pense que moi là dans certaines classes en tout cas, je suis arrivée la peur au ventre, déjà là ça pouvait pas fonctionner (6 s) » (E4, 195-197) ; « donc euh, c'est vrai qu'avec l'année euh de ZIL que j'ai passée euh je crois que ça m'a bien forgé le caractère (rires) donc euh (3 s) ça m'a énormément forgé le caractère je dirais même (rires) » (E4, 110-112).

Dans le groupe, l'enseignant doit conquérir son leadership. En réponse à la perception du groupe hostile, il peut se positionner en leader charismatique, créant une attente construite sur le contrôle de la communication et la dépendance au leader : « et que pour ça forcément je vais devoir avoir une certaine assise et un une certaine présence, qui va faire que euh, ouais quelque part **je**, j'ai l'autorité parce que je suis entre guillemets euh le euh comment

*dire le le guide euh le, les élèves sont tous tournés vers moi et ils attendent de moi qu'effectivement je pense je, je je mène la barque je distribue la parole enfin »* (E5, 9-14). Mais il semble conscient du caractère illusoire d'une telle représentation. Pragmatique, il sait qu'il va devoir adapter l'exercice de son autorité à la demande d'autorité supposée du groupe.

E5 évoque la présence dans tout groupe, d'élèves en difficulté relationnelle dans leurs rapports aux adultes, rompus au jeu scolaire du rapport de force autoritariste (E5, 140-148, 149-150, 151-152). Leaders informels négatifs, ils contestent la légitimité du leadership du professeur en dressant l'ensemble du groupe contre lui<sup>332</sup>. Jamais sûr de l'issue de ces confrontations, l'enseignant va poser des actions déterminantes. Ainsi, pour éviter « l'escalade » verbale (E5, 148-154) ou « la répression » (E5, 167-168) et dans le but que l'élève ne puisse mettre en spectacle son opposition au maître devant ses camarades, il l'isole en le sortant de la classe (E5, 193-197)<sup>333</sup>. En réglant le différend hors du regard du groupe, il se retrouve seul face à l'élève, en position duelle, solutionnant sa peur du groupe hostile et retrouvant une certaine maîtrise de la situation. Il espère réintroduire de l'asymétrie, réaffirmer son autorité statutaire et éviter que l'élève n'obtienne un statut informel qui fragiliserait le sien. Le discours de l'élève devant le groupe est moins destiné à l'enseignant qu'à ses pairs. En relation duelle, l'enseignant ne ressent plus l'agressivité qu'il contient. Il peut ouvrir la discussion. La parole a vocation à réintroduire à la fois l'écart générationnel et les places institutionnelles respectives. Mais la relation duelle comporte des risques. L'enseignant n'est jamais sûr de sortir vainqueur du duel, ni qu'il ne bascule dans l'autoritarisme. De même, l'évocation d'une possible alliance (qualifiée par l'enseignant lui-même de démagogique) avec ces élèves difficiles met au jour la tentation d'asseoir son autorité sur une paix négociée au prix de l'asymétrie. Cette tentation de relation exclusivement symétrique<sup>334</sup> rejoint les demandes d'élèves cherchant des relations affectives avec leur professeur, qu'elles s'expriment par la discussion ou la contestation. Paradoxalement, c'est par la relation duelle que l'enseignant règle le conflit, alors même qu'il disparaît lorsque l'élève est hors du groupe.

---

<sup>332</sup> Oury et Pochet (1979) parlent d'élèves « experts en « conduite de réunion » » (p. 153).

<sup>333</sup> Cet isolement peut également passer par une parole signifiant à l'élève un règlement différé du conflit : « *ben quand ça démarre comme ça avec un élève je lui demande juste de se taire et qu'on règlera ça à la fin du cours, je lui dis fermement, et j'enchaîne tout de suite sur le cours, je continue à le faire j'interroge quelqu'un d'autre, ça c'est ça c'est une stratégie avec un élève pour qu'il se calme tout de suite (3 s)* » (C2, 667-671).

<sup>334</sup> Chapitre IX – 5.4.

Il existe aussi des élèves qui, sans être en difficulté relationnelle particulière, deviennent des leaders contestant le leadership de l'enseignant. Celui-ci se sent alors menacé devant le groupe, témoin de son échec à exercer une influence qui fasse autorité : « *mais c'est vrai que, y'a des confrontations des fois euh (2 s) où y'a l'élève qui enf... enfin la, l'enseignant qui est en, en conflit avec un enfant et les autres sont là pour voir enfin c'est comme euh un duel euh qui va gagner euh* » (M1, 271-274). L'enjeu est fort pour l'enseignant, qui doit absolument tenir sa position d'autorité, au risque de la perdre devant le groupe, créant des phénomènes de contagion non maîtrisables. L'enseignant joue ici le passage de son statut formel à celle de leader effectif, reconnu et légitimé.

Enfin, le professeur peut être confronté à des phénomènes de groupe prenant la forme de « *rappor(t)s de force* » entre élèves (L2, 103-110). Dans ce cas, il reste dans une position de neutralité, ne prenant pas directement part aux conflits. En demeurant non impliqué mais vigilant, fait-il autorité devant le groupe ?

Une ultime situation énoncée par M2 montre comment elle installe, transmet et conforte son autorité dans les différents coins de la classe, en s'appuyant sur des leaders émergents, qui vont « *prendre la responsabilité, du groupe, et (...) faire office d'autorité* » (M2, 59-60). Ces élèves sont capables non seulement de porter et de transmettre les messages d'autorité du professeur, mais aussi d'exercer une autorité émanant de l'enseignante reconnue par leurs camarades, dans une visée autorisante pour eux<sup>335</sup>.

## **IX – 7. L'autorité : une pratique professionnelle qui se construit**

### IX – 7.1. Installer son autorité

Au début de l'année, l'épreuve du test est le temps inaugural<sup>336</sup> de l'installation de la relation d'autorité. L'adulte tente de l'incarner (Vulbeau & Pain, 2003). Quant à l'élève, va-t-

---

<sup>335</sup> Dans cette autorité en acte, sont mis en œuvre des savoirs relatifs à la communication verbale ou non verbale analogues à ceux utilisés par l'adulte : « *alors même s'ils le verbalisent pas ça va se passer par des gestes, ça va être euh il va refermer la porte parce que euh, il a pas le droit de le faire enfin bon y'a* » (M2, 62-64). Le grand étonnement de l'enseignante (M2, 61-62, 68-69) et l'explication du phénomène par l' « instinct » (M2, 79) montrent qu'elle n'appréhende pas ce processus comme une stratégie conscientisée, qui résulterait à la fois de sa façon d'exercer son autorité devant ses élèves et d'une dynamique propre au groupe. D'où l'intérêt de mettre au jour les savoirs d'action mobilisés dans la pratique de l'autorité enseignante.

<sup>336</sup> L2, 200-202 ; E1, 25-28 ; E4, 53 ; E5, 230.

il rencontrer un professeur crédible ? : « *et euh enfin j'appréhendais beaucoup euh ça, de savoir si j'allais être crédible par rapport aux élèves au début de l'année c'était euh, ma grande question quoi* » (C4, 78-80). Temps d'acclimatation à l'autre, *round* d'observation, le test s'apparente à une épreuve sportive (« *prendre ses marques* » (E1, 52-54) ), où les élèves cherchent un « *rapport de force* » (E3, 84, 94-95). Cette confrontation au professeur se répète (contestation des décisions, infraction aux règles communes, dépassement de la limite posée), au cours de laquelle il ferait davantage preuve d'autorité (dire et répéter « *des exigences* » ( 2 fois) E1, 57), à la fois « *d'un point de vue pédagogique* » et sur le plan comportemental (E1, 56, 57) ). Ces moments auraient pour fonction d'éprouver la capacité du professeur à tenir le cadre posé, à faire ce qu'il a dit : « *mais on sent bien que y'a, quelque chose pour voir comment il viennent par rapport à ce qu'on a ce qui a été dit au départ euh, on réagit* » (L2, 23-24) ; « *ils pousseront le bouchon jusqu'au bout pour voir si, si on fera ce qu'on a dit si euh, jusqu'où on va tenir en fait (13 s)* » (M1, 391-392). L'élève recherche la confrontation avec un monde adulte suffisamment repérant. L'enjeu est aussi que chaque acteur marque son territoire (C6, 461-462), entendu comme espace psychique qui dit à l'autre qu'il existe. Nous comprenons mieux l'importance de ce temps pour chaque sujet : façon de mesurer s'il est suffisamment reconnu par l'autre, avant de développer des potentialités à exister comme auteur de lui-même. Mais l'épreuve du test est-elle réelle ou fantasmatique, puisque les élèves sauraient dès l'instant où l'enseignant entre en classe « *à qui ils ont à faire* » (E1, 25-28) ?

Au cours de l'année, la connaissance mutuelle (re-connaissance) lève quelque peu les peurs. L'enseignant aurait moins besoin d'exercer l'autorité. Une phase de relâchement adviendrait : « *parce que euh au fur et à mesure dans l'année, euh c'est vrai que, moi j'ai l'impression de lâcher un peu des brides* » (E4, 125-126) ; « *enfin en général le le, l'autorité ici se fait moins ressentir dans le sens où euh, où là on peut euh, relâcher plus ou moins* » (E1, 60-61). La construction de l'autorité emprunte au lexique culinaire : une « *osmose* » prend (C6, 159) ; « *la mayonnaise a pris* » (L3, 270, 345) ; « *entre l'enseignant et la classe y'a aussi une sorte d'émulsion euh qui va se construire* » (L3, 271-272)<sup>337</sup>. L'appréciation mutuelle serait l'ingrédient du succès : « *que euh y'a une bonne ambiance dans la classe et que euh, j'apprécie les élèves et qu'ils m'apprécient* »<sup>338</sup>. L'autorité serait suffisamment

---

<sup>337</sup> L'image de la sauce, de la mayonnaise s'observe chez Yelnik (2005b), où le groupe se compose d' « ingrédients » (p. 43).

<sup>338</sup> Le besoin d'appréciation mutuelle, ingrédient supplémentaire déterminant le succès de la recette, résiderait-il simplement dans la reconnaissance réciproque ou tiendrait-il moins consciemment au besoin de l'enseignant d'être aimé ?

« bien installée » pour que l'enseignant n'ait plus à en faire (C4, 10-14). Avec cette période d'accalmie, la quête d'une autorité naturelle redevient un objectif atteignable. Présente ici avec la métaphore culinaire<sup>339</sup>, elle serait une construction fantasmatique du professeur pour surmonter ses peurs de ne pas avoir d'autorité ou d'exercer une autorité autoritariste. Autre hypothèse pragmatique, cet état vécu par l'enseignant comme phase de relâchement serait dû à la reconnaissance par les élèves d'une présence physique et psychique du professeur, assurant la fonction cadrante recherchée lors de la phase de test : « *les enfants savent que dès que (2 s) dès que dès qu'ils dévient euh, quelqu'un est en face pour euh, pour recadrer, donc euh, donc c'est beaucoup plus euh, beaucoup plus facile à gérer, euh* » (E1, 61-64).

Cette phase de relâchement semble temporaire, jamais complètement assurée. Devant tout événement inopiné, l'enseignant doit réaffirmer les limites initiales autant qu'il est nécessaire. Si la répétition est un besoin de l'élève en même temps qu'une caractéristique de l'enseignant repère, guide, référent<sup>340</sup>, constant dans ses exigences<sup>341</sup>, elle est vécue comme « pénible » (E3, 50). Chez E3, l'insistance sur « toujours » (9 fois), « remettre » (3 fois), « être dessus » (2 fois), « tout le temps », « revenir dessus », « redire » (1 fois) indique ce ressenti pesant qui use l'enseignant. « Faire preuve » journalier (E2, 57-59), fragile, jamais « acquis(e) » ni « tangible » (E2, 266-270), celui-ci doit se résoudre à ce que la relation d'autorité soit testée périodiquement. Lorsque l'élève est rassuré sur la stabilité des limites reposées, qu'il peut s'y appuyer, la relation s'équilibre à nouveau. La sensation de relâchement est peut-être alors la conséquence du fait que les élèves grandissent (E4, 125-128), à moins que plus assurés, ils ne s'autorisent à tester de nouveau l'enseignant. Les moments de tests répétés seraient des temps d'opposition indispensables au processus d'autorisation des élèves.

## IX – 7.2. « Asseoir » son autorité

Les deux phases ci-dessus n'épuisent pas la question de l'installation de la relation d'autorité. Les interviewés sont conscients que l'autorité s'apprend, se travaille et l'expérience professionnelle est prépondérante : « *l'autorité de toute façon c'est quelque chose qui s'acquiert je pense c'est pas inné euh, euh (2 s) c'est un travail en fait qui se, qui se*

---

<sup>339</sup> La demande fréquente de recettes dans les formations d'enseignants relève de ce mythe puissant : L2 déplore à cinq reprises dans l'ensemble de l'entretien l'absence de « recette » (L2, 11, 75, 567, 571-572).

<sup>340</sup> Chapitre IX – 5.2.

<sup>341</sup> Chapitre IX – 2.4.

*fait euh* » (L3, 64-65) ; « *alors euh est-ce que ça s'apprend est-ce que ça se travaille euh, euh ça doit pouvoir euh ça s'ap... ça doit oui ça doit pouvoir s'apprendre, au fur et à mesure des des années* » (C4, 20-22)<sup>342</sup>. Celle-ci est personnelle (fréquences du « *je* » (8 fois), du « *pense* » (3 fois) chez E3), le professeur insistant sur les questions qu'il se pose sur lui-même (« *introspection* » (C6, 424-433) ) pour tirer des enseignements de sa pratique. L'autorité semble ne pas pouvoir être transmise. Cette absence de référence tierce (formateur, espace professionnel où l'expérience s'élaborerait) nous questionne<sup>343</sup>. Le savoir a-t-il été si bien transmis que les formés en oublieraient jusqu'à leurs formateurs ? Plus vraisemblablement, les enseignants ont-ils été formés à l'autorité ? Se sentant lâchés par l'institution, ne se centrent-ils pas sur eux-mêmes, faisant leur l'idée qu'ils ne peuvent se professionnaliser qu'ainsi ? L'autorité n'étant pas un savoir constitué facilement transmissible, l'unique espace où elle s'acquiert devient « le terrain » : « *maintenant on va dire aussi que c'est aussi euh quelque chose qui s'acquiert que sur le terrain et qui n'est pas euh, c'est vrai qu'on peut peut-être pas forcément mettre en, en comment dire, ça peut pas s'apprendre comme ça quoi hein* » (E5, 231-234). La pratique de classe fait loi. Le faire tient lieu d'expérience.

Qu'ont appris les interviewés de la pratique de classe et de l'expérience ? La pratique de classe augmente la « *confiance* » de l'enseignant en lui-même (E1, 3 fois entre 345 et 363). L'expérience développe la rigueur et la « *maîtrise* » ( 5 fois) E3, 127, 150, 191, 199), ce dernier terme traduisant un état de stabilité qui témoigne du chemin parcouru. Elle permet en même temps à l'enseignant de relativiser cette maîtrise, d'éviter de basculer dans une toute-puissance occultante en restant ouvert à l'imprévu des situations : « *vers la maîtrise de la situation enfin ce que j'essaye toujours mais bon, ça va pas toujours comme, comme on veut non plus hein* » (E3, 499-200). Le savoir acquis par l'expérience va favoriser notamment l'anticipation des moments critiques, l'évitement des « *situations extrêmes* » par la prise « *de recul* » (E3, 229-230) en traitant la situation dès son commencement, en ajustant ses façons d'agir afin d'éviter de se positionner en situation de rapport de force. C4 s'efforce de faire le bilan critique de ses premiers essais, notant « *ce qui marche* » et « *ce qui (ne) peut pas marcher* » (C4, 91-97). Ce marquage opère un tri, conserve en mémoire les éléments précieux de l'expérience lorsqu'ils sont efficaces (Perrenoud, 1994, 1996a). Mais l'entretien clinique

---

<sup>342</sup> Voir aussi C3, 105-106 ; C5, 29-31.

<sup>343</sup> Seul L3 cite ses formateurs et ses pairs dans l'évolution de ses représentations, de ses conceptions et de sa pratique de l'autorité professorale au cours de ses premières années d'enseignement (Développement D).



ne permet pas aux interviewés de décrire plus précisément le savoir élaboré. L'enseignant « *sait* » seulement grâce à l'expérience « *ce qui fonctionne ce qui ne fonctionne pas* » (E1, 347). L'autorité est « *une manière de faire les choses* » (C1, 222), une façon de faire (M1, 54-56). Lancinante, la question du « comment » revient : « *comment euh je faisais* » (M2, 115).

Les interviewés qui considèrent que leur autorité s'élabore au travers de l'expérience se la représentent comme résultant d'une construction « *perpétuelle* » toujours « *remise en cause* » (L2, 226-228) : l'enseignant n'en a jamais fini avec l'autorité<sup>344</sup>. L'autorité n'est assise que si l'action s'inscrit dans la double articulation au temps, synchronique (quotidienne) et diachronique (inscrite dans une durée)<sup>345</sup> : « *donc euh, ça passe au quotidien quoi c'est pas, c'est pas du jour au lendemain euh voilà ça y est euh je suis le prof euh, c'est moi qui décide et puis euh non je crois que l'autorité elle se fait pas comme ça, et elle se fait dans sur le long terme aussi hein* » (L2, 208-210). Ainsi, l'évolution réflexive se prolonge au-delà des premières années d'enseignement : « *(...) oui, ce qui serait intéressant justement (rires) dans dix quinze ans de savoir (rires) (...) Savoir ce que je pense de, de l'autorité (...)* » (E1, 413-423). Pour que le temps fasse autorité (Revault d'Allonnes, 2006), le « *recul* » indispensables à la « *réflexion* » manquent (L2, 381-383).

### IX – 7.3. Considérations sur le « faire autorité »

Les réflexions qui suivent concernent deux aspects du « faire autorité » : l'explication de l'autorité enseignante aux élèves et la pensée d'une pratique de la sanction.

L'origine de « *tous les incidents* » entre professeur et élèves tient à l'absence d'une lecture en commun des faits, qui tient à l'absence d'intelligibilité par chacun des causes des actions de l'autre : « *d'un côté comme de l'autre, incompréhension de l'élève de la sur la réaction du prof ou sur euh, et incompréhension euh du prof parce qu'il voit pas pourquoi l'élève euh il comprend pas pourquoi l'élève il fait ça* » (C5, 288-290). Ce constat a une conséquence simple énoncée avec insistance<sup>346</sup> : pour être acceptée, l'autorité enseignante doit d'abord être comprise par l'élève, ce qui implique qu'elle soit expliquée. Pourtant, il

---

<sup>344</sup> Là réside certainement le vécu de lassitude attaché à son exercice.

<sup>345</sup> Nous avons vu au chapitre IX – 2.4. qu'il en était de même, s'agissant de la constance dans l'exigence.

<sup>346</sup> Ainsi chez C5, entre 253 et 290 : « *compris* » (1 fois), « *comprise* » (4 fois), « *comprenne* » (1 fois), « *comprennent* » (1 fois), « *comprenait* » (1 fois), « *comprend* » (6 fois).

n'est pas sûr qu'elle soit intégrée à la pratique ordinaire des professeurs (« *on leur apprend pas on parle pas de (2 s)* » (C5, 299-300) ). Qu'est-ce qui doit être compris par les élèves ? Quelles justifications l'enseignant donne-t-il de ses décisions, au nom de son autorité ?<sup>347</sup>

Ce qui doit être compris des élèves, c'est premièrement le sens et l'utilité des règles. L'élaboration du règlement de la classe est une tentative pour expliciter la part non négociable qu'il contient et pour la faire intégrer aux élèves. Au collège, l'autorité enseignante ne semble pouvoir s'asseoir qu'en référence au règlement intérieur<sup>348</sup>, première réponse donnée à l'élève et qui se suffit à elle-même. Deuxièmement, les motifs justifiant les décisions du professeur doivent être compris, en particulier les sanctions. Si l'enseignant qui sanctionne a pour but de ne plus avoir à sanctionner (Prairat, 1997, p. 128), les sanctions prises doivent être expliquées. Pour que « *l'autorité soit comprise* », il faut que l'élève soit averti préventivement de la sanction qu'il risque en cas de comportement inapproprié (C5, 275-278). Si dans un second temps le comportement survient, la sanction est prise, toujours assortie d'une explication.

Néanmoins, il existe chez certains interviewés une compulsion (Cifali, 1994, p. 15 ; Blanchard-Laville, 2001, p. 183, 184) à expliquer préventivement, qui s'interprète comme un antidote à la peur du débordement : « *je leur explique tout dès le départ* » (E4, 14 ; idem E4, 41-42, 53-54). Pensant avoir définitivement réglé la question des règles et évacué l'exercice de l'autorité, l'enseignant veut se consacrer au savoir (C1, 110-114). Quant à l'explication *a posteriori*, si elle se pare d'une justification éthique de justice, l'insistance sur l'alerte, l'explication, la compréhension est pour l'enseignant un moyen d'évacuer une culpabilité inconsciente associée à l'usage de la sanction. Lorsqu'il affirme que les élèves « *comprennent très bien* » ce qu'il leur explique et « *transgressent quand même* » (E4, 217-221), son auto persuasion est une seconde manifestation de cette posture défensive. Elle légitime à ses yeux la sanction prise, tout en faisant l'économie du dilemme explication suffisante/sanction nécessaire. Mais l'explication n'empêche ni le passage à l'acte ni la récurrence, car elle ne suffit pas à obtenir de l'élève le consentement indispensable à l'autorité. La communication explicative fonctionne davantage comme un discours rassurant l'enseignant lui-même que comme une communication à portée pratique. Il en perçoit d'ailleurs assez vite les limites, si

---

<sup>347</sup> Une troisième question à portée pratique serait : comment l'enseignant s'y prend-t-il pour faire comprendre son autorité ? (chapitre IX – 7.4. et chapitre X).

<sup>348</sup> C2, 3 fois entre 863 et 868 ; C5, 9 fois entre 694 et 729.

la parole de l'élève est absente. L' « explication » et ses dérivés occupent une valeur heuristique de la position centrale que le professeur conserve.

De même, l'enseignant pense la pratique de la sanction. Sa représentation et son usage sont d'abord dominés par l'impuissance et l'ambivalence. La sanction n'est pas toujours une décision qui marque psychologiquement l'élève. Au lycée, l'absence de possibilité « *de retour en arrière sur une situation ou sur un passif antérieur* » (L2, 476-477) est vécue comme une première impuissance. Paradoxe, une seconde impuissance amène le professeur à « *agite(r)* » des sanctions qu'il n'applique pas (L2, 483-485), car prononcer une sanction est un signe d'échec le renvoyant « *au sentiment (...) d'arriver à, son degré d'incompétence* » (L2, 763-764). L'usage de la sanction se donne à entendre comme ultime extrémité avant le blocage, la perte de maîtrise ou l'affrontement. La charge de culpabilité qui l'accompagne explique cette seconde impuissance : « *de toute façon hein quand la sanction arrive, ça veut dire qu'on n'a pas pu euh on n'a pas trouvé les moyens ou, on n'est pas arrivé à euh, à à éviter, voilà je crois que, c'est pas où on s'est pas donné les moyens nous, (...)* » (L2, 483-490). La représentation de la sanction est ambivalente : considérée comme « *nécessaire* », elle est en même temps ressentie comme « *prise d'autorité* » (L2, 492-494), décision autoritariste.

Puis, l'usage éducatif de la sanction se justifie à certaines conditions, dont la première est incontestablement la réflexion : l'adage « *punir, c'est s'éviter de réfléchir* » (C6, 82-84)<sup>349</sup> résume cette nécessité à l'acceptation de l'autorité enseignante. Une autre représentation s'impose : la sanction est davantage signe (c'est son étymologie) que marque indélébile. Une pédagogie réfléchie de la sanction évitera l'abus (C6, 54-56) : le recours systématique et répétitif de certains professeurs à la sanction fragilise sa portée et son sens. Mais surtout, l'excès de sanction constitue un danger pour l'autorité professorale, en tant qu'il est défaut d'autorité : « *et je pense que c'est le le le le le principal danger pour perdre son autorité dans une classe* » (C6, 72-73 ; idem C6, 56-57). La sanction efficace est rare.

Faire autorité pour nos interviewés, c'est ensuite pratiquer la sanction en adéquation aux trois principes de justice : proportionnalité, individualisation et contradictoire. La proportionnalité entre l'infraction commise et la punition pratiquée est un gage d'efficacité : « *puis je me suis rendue compte c'est pareil faut pas faut, faut bien doser dès l'instant où y'en a de trop ça ressemble plus à rien (2 s)* » (E3, 453-454). La sanction s'attachera davantage aux causes du

---

<sup>349</sup> Inspiré directement de la pensée de Deligny (1960) : « t'interdire de punir t'obligera à les occuper » (p. 47).

comportement qu'au comportement comme tel. L'exercice du principe d'individualisation conduit le professeur à administrer des sanctions adaptées à l'élève. C'est « *l'impact (...) de la sanction* » (L2, 403-404), la trace psychique non humiliante qui est visée. La difficulté est alors de faire comprendre à tous les élèves cette nécessité d'une réponse non « *uniforme* », différenciée (L2, 392-397). Si elle n'est pas stigmatisante, la sanction joue pour le sujet un rôle réparateur qui lui permet de « *passer(r) à autre chose* » (L2, 462-475). Le principe d'individualisation s'allie alors à celui du contradictoire, car toute sanction est assortie de paroles échangées : les mots de conviction du professeur sont des moyens pour faire comprendre que l'autorité exercée n'est pas arbitraire mais adaptée à chacun (L2, 409-414). L'enseignant ne tend-il pas à préférer discuter que sanctionner ? La discussion serait-elle le symptôme d'un manque d'autorité ? Elle s'avère être un moyen de convaincre les élèves, afin qu'ils reconnaissent progressivement la justesse des décisions prises par le professeur.

#### IX – 7.4. Faire autorité : représentations, intentions et aspects pratiques de la communication enseignante

Le thème de la communication nous permet d'avoir un accès à quelques éléments, relatifs à la pratique effective de l'autorité. Faire autorité, c'est d'abord la « *montrer* » (C4, 10-11). L'intention de « *faire passer un message* » (E1, 129-132) est associée à diverses modalités de communication non verbale et verbale, qui incluent des représentations.

Qu'elle s'énonce en termes d' « *attitude* » (M1, 52), de « *posture* » (M1, 52 ; E1, 107, 368) ou de fermeté (E1, 35), l'autorité enseignante à travers sa présence ne se réduit pas à la signification théâtrale du terme (Imbert, 2004, p. 27). C'est une présence topographique : l'enseignant est sur les lieux lorsqu'il circule, intervertit provisoirement les places ou transmet son savoir en proximité physique aux élèves. C'est aussi une présence psychique, à la fois constance rassurante et disponibilité : « *après ça peut également passer par euh, par une attitude par une posture, hein que, euh, être bien bien ferme c'est-à-dire euh, être face aux enfants et montrer que qu'il y a une présence* » (E1, 34-36). L'enseignant suffisamment confiant en lui renvoie « *inconsciemment* » une image que les élèves décodent (E1, 365-367).

Le ton de la voix est un vecteur essentiel de la communication en relation d'autorité. L'autorité enseignante est immédiatement associée à l'expression « *hausser le ton* » (M2, 136-137 ; E4, 10-11) avec des variantes (« *levé la voix* » (E3, 27), « *crier* » (2 fois) E4, 10-

11, 15-16) ). Mais cette pratique est aussi nécessaire qu'inavouable. De nombreux propos défensifs démontrent la résistance des enseignants à considérer que la communication d'autorité passe « forcément » par la « colère », « les cris » : « *donc l'autorité c'est pas euh forcément les cris euh le le sentiment de de de colère forcément, et cætera* » (E2, 82-83) ; « *c'est pas parce qu'on crie qu'on est autoritaire quoi* » (M1, 54-55) ; « *ben pfff parce que forcément à certains moments on euh je pense qu'on est autoritaire mais c'est pas c'est pas obligatoirement en **criant** qu'on est autoritaire enfin moi je le vis pas comme ça* » (M2, 133-135). Si la voix professorale calme, modulée est un idéal, l'expérience limite cris et discours inopérants : « *j'ai appris aussi à ne pas crier, à ne jamais même crier ou très rarement, quand vraiment ça dépasse les limites, ça ne marche pas, en général c'est quand je fais une mise au point (2 s) et ça c'est des choses qu'on n'apprend pas tout de suite, hein* » (C3, 120-123).

En haussant ainsi le ton de sa voix, quelles intentions l'enseignant poursuit-il ? Il cherche d'abord à s'imposer comme sujet (« *je m'impose* », « *j'impose* » (M1, 539-542) ). Il joue également sur l'ambiguïté du sentiment de crainte qu'il génère. Des termes tels que « *énervé* », « *emporté* », « *raccroché* » traduisent l'état limite qui peut l'envahir (C6, 294-298). Considéré comme un « *excès* », l'acte serait néanmoins « *voulu contrôlé* » (C6, 289-290). Le haussement de ton est aussi une parole d'autorité destinée à l'élève ou à la classe. L'acte de parole que le professeur pose arrête net toute discussion permanente, tout « *marchandage* » (C5, 92-93). Il fait autorité sur l'élève en lui faisant comprendre « *qu'il (ne) fallait pas dépasser les limites* » (C6, 292-294) et sur l'ensemble de la classe en occupant une fonction structurante de remise « *à zéro* » (C6, 299-302), de remise « *sur les rails* » (E1, 211-213). En conséquence, il devient fondamental de s'interroger sur les situations qui appellent cette parole, afin qu'elle demeure bien une parole d'autorité permettant ensuite « *d'entrer dans le dialogue (...) et d'expliquer* » (E1, 202-207) et non une intervention autoritariste. Sont concernées les « *situations (...) extrêmes* » relevant du non négociable de la loi anthropologique, celles où l'asymétrie des places générationnelles et institutionnelles est en jeu. L'enseignant peut s'autoriser cette parole légitime, sans « *aucun remord* », parce qu'elle est porteuse de ces référents éthiques : « *lorsque je suis face aux enfants que je demande des choses c'est pas que je me sens euh, mal à l'aise vis-à-vis de ça au contraire ils, je sais qu'ils en ont besoin je sais que, je n'ai aucun remord* » (E1, 240-243). Ainsi, parce que les élèves cherchent un dialogue, ils sont en attente d'une parole d'autorité adulte qui contienne, borne, limite la discussion pour ouvrir aux conditions d'une parole autre : « *et je me suis rendue compte que les conflits s'espacent, s'espaçaient aussi, donc y'a peut-être un besoin de*

*dialogue des enfants peut-être qu'ils recherchaient quelque chose mais euh, et bon le, enfin j'avais remarqué que c'était euh, qu'il y avait un changement » (E1, 218-221).*

*« Le moyen de faire passer cette autorité et de leur faire comprendre que c'est nécessaire » (C1, 228-229) passe en particulier par des façons spécifiques de communiquer les consignes aux élèves. La volonté de persuader au moyen de techniques, de stratégies, d'arguments apparaît plus efficace que la simple demande d'exécution d'ordres<sup>350</sup>.*

Comment s'effectue la transmission des consignes et leur acceptation par les élèves ? Après avoir obtenu silence et concentration, C2 transmet ses consignes à l'extérieur de la salle. Ce rituel d'entrée en classe qui la marque comme espace symbolique de travail, vise à faciliter une mise en activité efficace : *« c'est toutes ces petites stratégies qui vont autour quoi, comme avant de rentrer dans la salle d'informatique on reste en silence on se concentre, et je donne les consignes à l'extérieur de la salle avant de rentrer (2 s) donc ils rentrent ils prennent les disquettes de travail ils s'installent à leur poste de travail ils sont déjà (2 s) dans une activité technologique et non pas dans du touche bouton » (C2, 601-606).* Une préparation du groupe classe est donc indispensable pour que l'enseignant puisse donner les consignes : installer, faire asseoir le groupe ; attirer visuellement son attention ; s'assurer que les consignes sont comprises par les élèves en leur demandant de les répéter avant d'engager l'activité. Le vocabulaire employé doit être simple, clair et explicite, éviter tout sous-entendu. Chez C1, le respect des consignes fait l'objet d'une véritable pédagogie de la communication des messages d'autorité. L'enseignante propose *« des activités »* qui visent à faire comprendre par la preuve en quoi le respect des consignes fait autorité (C1, 233-237)<sup>351</sup>. Ces exercices marquent les esprits et les agissent plus durablement que les discours (C1, 245-254). En privilégiant la démonstration par le faire, l'enseignante distingue sa personne de l'exigence propre à la consigne. Porteuse d'un sens en soi, l'exigence devient acceptable<sup>352</sup>.

Moyen privilégié de communication des messages d'autorité avec le jeune enfant (Marcelli 2003, 2006), le regard joue un rôle particulier dans la relation de M2 avec ses élèves de deux ans (*« la façon de regarder l'enfant »* (M2, 138-139) à laquelle les élèves *« doivent être habitués »* (M2, 372) ). Plus généralement, les interviewés apprécient le regard car il

---

<sup>350</sup> D'où notre opposition à Kojève et à Arendt sur ce point (Chapitre V – 3.3.3.).

<sup>351</sup> C1 cite l'activité suivante : en lisant attentivement les deux premières consignes, les élèves pouvaient s'éviter de faire l'ensemble de la feuille qui leur avait été distribuée et respecter le travail demandé par l'enseignante (C1, 237-245).

<sup>352</sup> Il s'agit bien que l'élève accepte le « caractère contingent associé à certaines formes d'autorité » (Robbes, 2006a).

conjugue une dépense minimale d'énergie avec une efficacité sans équivalent : « *il suffisait que je regarde juste un peu en, on fait un peu les gros yeux tout de suite euh tout le monde rentrait bien dans l'ordre et tout* » (E3, 27-28). Il suffit à obtenir l'obéissance de l'élève en évitant la discussion : « *ça peut passer également par le regard, donc il n'y a pas besoin de, de faire une, d'établir un dialogue, ou discuter pendant un quart d'heure sur euh sur certaines choses un regard peut suffire* » (E1, 36-39). Son efficacité suppose que l'enfant ait conscience au préalable qu'il enfreint une règle ou un ordre. Le regard est un véritable savoir d'action. L'adulte marque une limite ferme, sans porter atteinte à la personne de l'élève.

De même, « *la gestuelle* » (E1, 367) peut être un mode de communication économique des messages d'autorité : « *un petit (...) claquement de doigts euh, (...) j'écris au tableau je m'arrête puis j'attends donc là ils voient que, je suis en position d'attente donc euh ils savent tout de suite que, qu'ils ont été trop bruyants, euh ça peut être, une attitude toute autre se poster euh près de la porte puis attendre* » (E1, 44-50). Certains gestes fonctionneraient comme des rituels alternatifs à l'imposition orale. Ces gestes ne peuvent être qualifiés de rituels que si la signification que professeur et élèves leur attribue est partagée.

L'humour nécessite de grandes précautions d'emploi. Il ne peut pas être utilisé d'emblée, car il nécessite une certaine connivence entre interlocuteurs pour être perçu dans sa juste signification (E2, 83-85). L'enseignant qui utilise l'humour délaisse un peu sa position statutaire en même temps qu'il s'appuie sur elle. Le décalage de signification que l'humour produit n'est pas toujours compris par l'élève (E2, 201-206), qui peut même l'entendre comme une violente atteinte à sa personne (Guégan, 2004, p. 72-73). Brouillant les places et les repères, l'humour joue du paradoxe, nécessitant à la fois complicité et prise de distance (L2, 236-239). Son emploi s'avère donc des plus risqués.

Nos interviewés s'interrogent enfin sur l'évaluation de ces techniques de communication. Le premier critère est l'efficacité pratique (« *enfin bon, tant que ça fonctionne (2 s)* » (E2, 367) ; « *tout est là* » (E2, 371) ; « *faut que ça marche* » (E2, 375). Le critère éthique vient ensuite : il s'agira de privilégier la valeur de l'échange en développant une capacité à communiquer respectueuse de l'élève évitant autant que possible une communication autoritariste. Car ces techniques ne fonctionnent pas systématiquement : « *mais ça marche pas avec tout le monde, c'est ça euh, qui est dommage m'enfin bon* » (E3, 554-555). L'acceptation de cette réalité est coûteuse pour l'enseignant, qui peut l'engager

dans une « *épreuve de force* » (E3, 48-49). L'autorité enseignante n'est donc jamais acquise ; son assise passe par l'expérience et la réflexivité permanentes<sup>353</sup>. Bien qu'à cour de réponses, les jeunes enseignants ne sont pas dupes de modalités de communication univoques : « *je me rappelle à l'IUFM une une y'a une une étudiante qui nous disait euh un élève qui s'était emporté puis qui la menaçait physiquement et elle se demandait comment il le fallait faire et la, la prof d'IUFM elle s'est fait insultée parce que elle disait « mais enfin bon euh, tout doit se passer dans le regard » » (C3, 221-225). L'idée que la communication en relation d'autorité se travaille invalide l'explication par l'autorité naturelle<sup>354</sup>.*

### **Développement D – L'autorité : une pratique professionnelle qui se construit**

S'il aurait pu figurer dans le développement A, la confrontation de L3 au terrain modifie quelque peu ses représentations de professeur autoritariste. Quant à M2, elle installe son autorité en imposant des contraintes non négociables, tout en établissant des règles élaborées collectivement. L'accès des élèves à une position d'auteurs d'eux-mêmes est recherché à travers l'adhésion à ces contraintes et à ces règles.

#### Des paradoxes d'une représentation autoritariste de l'autorité professorale (L3)

Le jeune professeur débute avec des représentations autoritaristes de l'autorité (L3, 44-48). La classe est un monde de silence : « *au début euh bon euh, j'étais tout jeune euh, tout jeune professeur et donc euh pour moi euh, l'autorité c'était euh (3 s) c'était le silence absolu dans la classe, c'était euh, qu'aucun bruit* » (L3, 38-40). L'image des élèves, craintifs, « *respectueux* » d'un savoir transmis « *sans (...) anicroche* », est idéalisée (L3, 40-42, 50-52). Une première représentation de l'autorité apparaît : « *pour moi l'autorité c'était vraiment euh (2 s) vraiment euh (2 s) quelque chose de de parfait dans ma tête* » (L3, 49-50).

L'enseignant adopte une posture maximaliste (L3, 78-82). Un long discours inaugural (professoral) installe l'exigence d'un respect unilatéral : « *donc euh moi au début d'année bon j'ai un discours euh bon peut-être d'une heure, dans ma classe avec euh chacun de mes niveaux et, donc j'explique un petit peu les exigences que, que j'attends d'eux et puis euh ce*

---

<sup>353</sup> Chapitre IX – 7.2.

<sup>354</sup> L2, 103-105 ; C1, 167-171, 188-200.



*que c'est que euh pour moi le respect donc euh évidemment ne pas discuter euh lever la main quand on nous donne la parole euh et cætera et cætera » (L3, 87-91). Au risque de paraître injuste, le professeur établit ensuite un rapport de force contraignant les comportements grâce à la parole professorale, comme si l'enjeu majeur de son autorité se condensait en elle : « et puis j'essaye ensuite pendant (2 s) quelques semaines, encore peut-être euh, trois semaines, de euh faire des efforts particuliers pour, justement euh les forcer à respecter euh les consignes que j'ai donné en début d'année c'est-à-dire euh ne pas effectivement euh je les, je les reprends je les tance vertement à chaque fois que y'en a un qui, qui va commencer à prendre la parole même si ça part de, d'une bonne volonté pour répondre à une question mais sans lever la main ou des choses comme ça bon » (L3, 91-97).*

Cette représentation sacralisée de la parole professorale a des conséquences sur ses représentations des élèves, qui ne parlent pas mais « ont tendance naturellement à bavarder ça c'est certain » (L3, 283-284), qui « de toute façon qui n'arriveront pas à se concentrer » (L3, 290-291). L3 est ainsi très ferme quand à « un niveau de bavardages euh **très bas**, le plus bas possible » dans la classe (L3, 288-290). S'il examine quelques situations qui pourraient justifier une parole de l'élève en classe, aucune ne paraît recevable. Toute parole d'élève à un autre peut gêner ceux qui travaillent : « euh même si euh y'en a un certain nombre qui arrive à travailler euh malgré tout enfin qui disent qui arrivent à travailler euh, euh, tout en euh parlant de temps en temps à leur voisin et cætera ça peut gêner d'autres, euh qui le montreront pas forcément » (L3, 284-287). Toute parole, même discrète (L3, 298-299), même à propos du cours (L3, 291-292), même produite par un élève « rapide », « brillant », « qui a déjà compris » et « en parle éventuellement avec son voisin » (L3, 301-304) est irrecevable. L'idée d'une parole d'élève est impensable. L3 en fait l'un de ses principes : « y'a pas euh, on ne doit pas faire de cas particulier parce que sinon on ne s'en sort pas de toutes les façons, moi une des bases euh un de mes principes déjà c'est celui-là » (L3, 304-306). Ce principe peut être qualifié de véritable dictature de la parole professorale.

Un tel déni ne se comprend que parce que la parole de l'élève est inconsciemment vécue sur le mode de la rivalité avec la parole professorale. Plus encore, le professeur ressent cette parole comme une menace intolérable de son identité subjective, tellement fonction et personne ici sont amalgamées. Seule la parole professorale a une valeur (sacrée). L'élève qui ne l'écoute pas « perd » (3 fois) à coup sûr « quelque chose » d'indéfinissable. Ne serait-ce pas l'enseignant lui-même ? : « en réalité on n'est pas en train d'écouter euh, ce que le

*professeur dit, et euh, donc on perd un certain nombre d'informations et ça c'est pas tolérable, pour moi euh de toutes les façons, quand l'enseignant **parle**, aucun élève ne doit parler à ce moment-là, euh déjà c'est une, **base** euh, pour moi certaine dans le sens où de toutes les façons sinon celui qui parle en même temps de toutes les de toutes les façons ne peut pas écouter ce que dit l'enseignant, donc il **perd** quelque chose, (...), de toutes les façons euh, l'élève il perd forcément quelque chose » (L3, 292-301).*

Guidé par l'idée qu'il restera toujours quelque chose de l'exigence initiale, le professeur justifie l'adoption de cette posture défensive : *« forcément hein il faut exiger euh des élèves euh un certain nombre de choses euh, qui finalement euh ne sont pas forcément euh, ne sont pas forcément réalisées et après pendant l'année m'enfin euh bon euh, si on veut qu'il y ait un minimum euh, je pense qu'il faut vraiment mettre la barre déjà assez haut »* (L3, 82-86). Mais la position prise est paradoxale, puisque L3 est conscient qu'il ne pourra la soutenir : *« mais finalement bon euh je me rends compte que euh pfff, c'est difficile de tenir ça euh, jusqu'à la fin de l'année »* (L3, 97-99). Ce constat est d'autant plus difficile à vivre qu'il perçoit avec une très grande lucidité le caractère dramatique pour la construction de son autorité de l'énoncé d'exigences intenable : *« là aussi c'est difficile parce que quand on, **pose** quelque chose et que les élèves passent outre, ben d'un autre côté c'est notre autorité qui en pâtit mais alors bon euh, quand on pose des limites faut essayer, faut essayer de les, ah ah il faut les les tenir, parce que sinon euh les discours qu'on a n'ont aucune valeur finalement hein vis-à-vis de l'autorité »* (L3, 336-340). Ce premier paradoxe tient dans le maintien par l'enseignant d'une exigence dont il connaît à l'avance l'inadaptation.

Après cette phase inaugurale, le professeur va chercher à asseoir son autorité en *« relâch(ant) plus ou moins la pression »* afin de se maintenir *« à un niveau (...) correct »* pour lui (L3, 99-103). Un premier niveau de relâchement assouplit les exigences : présence admise d'un bruit de fond, limitation de l'exigence du silence aux *« moments les plus importants »*, travail d'une *« très grande majorité de la classe »*, oubli des devoirs et du matériel limités à *« des cas exceptionnels »* : *« tant que euh, je fais tout ce que j'avais à faire dans la séance, que euh je trouve que, y'a forcément un, bruit de fond de temps en temps mais bon pfff, disons que dans les les moments les plus importants euh (2 s) j'obtiens un silence euh sans avoir à dire « untel ne parlez pas à untel » et cætera, euh et à faire euh passer mon message tant que euh, y'a quand même la pfff tant que la très grande majorité de la classe travaille et que euh, et que euh bon euh ils sont pas tous euh en train d'oublier leurs affaires*

*ne pas faire leurs devoirs et cætera que ça reste des cas exceptionnels je considère que euh, je suis suffisamment autoritaire (2 s) » (L3, 103-110). Un second niveau de relâchement<sup>355</sup> est atteint lorsque l'enseignant « prend plaisir » : « et puis finalement euh quand ça se passe bien dans la classe, et que euh bon euh je trouve que, les les élèves travaillent correctement que moi je, je prends plaisir et cætera je les laisse finalement euh parler euh » (L3, 342-344). La posture autoritariste initiale n'est questionnée qu'à partir du moment où elle vient entraver la recherche de plaisir du professeur dans l'exercice de son métier : « parce que bon quand y'a trop de contraintes et trop de règles euh c'est, c'est aussi un peu pénible pour euh, pour l'enseignant aussi, hein (...) de faire lever systématiquement la main par les élèves, finalement pour moi ça me contraint aussi, euh parce qu'on perd du temps euh puis ça va plus vite quand euh, bon, ça, donc si ça se passe bien je, relâche plus ou moins euh sur un certain nombre de **points** hein, euh (2 s) » (L3, 372-380).*

Néanmoins, L3 reconsidère quelque peu ses représentations de la parole des élèves lorsqu'il n'est pas en position centrale de parole (« quand on écrit au tableau qu'on fait une dessin » (L3, 307) ; « que les élèves réfléchissent à un exercice bon après y'a des niveaux de pfff, de tolérance différentes » (L3, 308-310) ) ou lorsqu'il envisage de laisser une place à l'expression des élèves par « des débats sur la société et cætera bon euh (2 s) qui ne sont pas sur un cours magistral » (L3, 317-320). Cette ouverture est davantage une possibilité (« on peut vouloir », « on peut considérer » (L3, 310-313) ) qu'une modification en profondeur des représentations. Des échanges entre élèves sont envisageables, à la condition que le travail en demeure l'objet exclusif (L3, 313-315). Ainsi, bien qu'il commence à assouplir sa position (« après c'est une question de point de vue (2 s) c'est au cas par cas aussi ça dépend un petit peu euh » (L3, 315-317) ), l'enseignant reste en tension entre une représentation idéalisée de sa fonction sacralisant la parole professorale, et une réalité où il ne peut que constater sans parvenir à s'y résoudre totalement que le maintien des exigences initiales est intenable.

Mais plus encore, un second paradoxe majeur apparaît : le professeur perçoit que sa conception de la fonction professorale pourrait altérer l'objectif même de transmission des savoirs. Alors qu'une règle stricte de demande de parole est établie (L3, 320-326), les questions spontanées des élèves manifestent non seulement une « bonne volonté (...) pour répondre », mais surtout des signaux positifs d'un désir de savoir que l'enseignant a pu

---

<sup>355</sup> Correspondant à la métaphore culinaire (chapitre IX – 7.1.).

susciter. Le professeur se trouve ainsi en position d'injonction paradoxale du point de vue de la transmission même du savoir : les exigences qu'il attache à la sacralisation de la parole professorale risquent d'exclure une parole d'élèves porteuse d'une demande de savoir<sup>356</sup> : « *quand on voit que y'a énormément de bonne volonté euh pour répondre à, tel sujet bon c'est difficile de leur imposer bon moi j'ai du mal à leur imposer en tous les cas, même si je leur dis en début d'année, c'est **une** des choses par exemples qui euh, que je dis malgré tout en début d'année parce que je pense que c'est un principe de base, important (2 s) qui doit être respecté dans certains cas mais c'est pas quelque chose de (2 s) qui va pouvoir se maintenir de toutes les façons toute l'année euh, qu'aucun élève ne prenne la parole directement, enfin pour moi c'est quelque, c'est quelque chose de quasi impossible à tenir, parce que forcément quand on a des questions euh ça peut fuser un peu de partout* » (L3, 326-335).

En fin d'entretien, l'enseignant pourra dire qu'il a rencontré des difficultés avec l'autorité en début de carrière, s'ouvrant à un peu de réflexivité : « *enfin c'est vrai que bon j'ai beaucoup réfléchi à cette question de l'autorité en réalité euh, quand j'étais en première année, parce que j'étais en difficulté parce que euh, ben parce que je, me sentais pas très bien avec les élèves euh je prenais pas plaisir à faire cours avec **eux** euh, soit je me sentais débordé euh (3 s)* » (L3, 406-410). Ses interrogations se cristallisent sur le faire : « *et c'est là où euh où j'ai réfléchi euh, sur ma manière de faire et cætera et cætera* » (L3, 410-411).

#### Installer et asseoir l'autorité enseignante avec des élèves deux ans (M2)

Plongés « *dans le milieu scolaire* », les jeunes élèves découvrent des contraintes nouvelles pour eux (M2, 33-35). Pour certains, c'est la notion même de contrainte qui est appréhendée (M2, 8-9). L'acceptation de l'autorité enseignante est donc difficile : « *donc quand (...) ils arrivent au **sein** de la classe euh euh, euh ben pour eux c'est un monde **tellement** nouveau tellement différent que euh, euh ils ne comprennent **pas** enfin ils ont **beaucoup de mal** à accepter mon autorité au départ* » (M2, 40-43). M2 va installer et asseoir son autorité, d'une part en imposant des contraintes non négociables ; d'autre part et presque dans le même temps, en établissant des règles élaborées, expliquées et discutées collectivement. Ces deux éléments s'articulent avec progressivité : « *donc euh euh ça se fait euh, **doucement** on va dire déjà y'a c'est par paliers* » (M2, 9-10 ; idem M2, 100-101).

---

<sup>356</sup> Nous avons ici une illustration éloquent du paradoxe souligné par Marchive (2005).

La première étape consiste dans l'imposition de contraintes non négociables assumées (insistance sur les « je », « je m'impose », « c'est comme ça », « on n'a pas le choix ») : « *au départ ça n'est **que** ça et euh, et y'a certaines choses sur lesquelles je m'impose là y'a pas à discuter au niveau de l'autorité c'est comme ça enfin de la, de la, contrainte on n'a pas le choix* » (M2, 18-20) ; « *maintenant euh y'a quelques contraintes que je donne, **dès** le premier jour, et qu'ils ne **peuvent** pas transgresser* » (M2, 44-45). Ainsi, l'enseignante impose un non négociable en même temps qu'elle ouvre à la discussion et à l'élaboration de règles : « *euh alors euh, au niveau de l'autorité au départ c'est moi qui vais imposer même si on en discute même si on établit les règles ensemble, faut être honnête c'est moi qui amène* » (M2, 56-58). M2 qualifie cette phase d'« autoritaire »<sup>357</sup>, car elle fait davantage d'autorité : « *au départ je j'impose des règles, donc effectivement je pense que je suis forcément autoritaire même si on en discute, euh ça émane de moi* » (M2, 160-161 ; idem M2, 164-168). Le non négociable n'est pas imposé au hasard. Il résulte d'une observation de l'enseignante qui, dans une logique de continuité avec l'autorité parentale, se centre sur la fonction protectrice de l'autorité telle que la définit le Code civil : assurer la sécurité des élèves : « *quand on arrive au déb... en début d'année en fait euh, j'essaye de pas euh de pas mettre trop de barrières, j'essaye de euh, y'a je les observe beaucoup et puis euh tout ce qui pourrait les mettre en danger euh j'interdis enfin je, je l'impose* » (M2, 11-14). La possibilité d'appréhender l'espace classe sans en sortir, l'interdiction de monter sur les tables ou d'aller dans le coin cuisine lorsque la fenêtre est ouverte en sont des exemples. L'interdit posé est toujours accompagné d'explication : « *euh style de sortir de la classe sans que je le sache donc euh, alors les premiers temps il est évident que je suis obligée de fermer la porte à clé, pour avec mais je parle avec **des deux ans hein**, quasiment puisque, donc les premiers temps je ferme la porte à clé puisque euh, et je leur explique* » (M2, 45-49) ; « *un enfant qui va monter sur une table en début d'année je vais le prendre je vais, le descendre, et puis on va le dire* » (M2, 306-307) ; « *(...) quand la fenêtre est ouverte on n'a pas le droit d'aller dans la cuisine, alors on en a discuté pourquoi, euh (...) et je ne leur fait pas suffisamment confiance pour ne pas, euh essayer de monter sur quelque chose et passer par la fenêtre* » (M2, 161-166).

La seconde étape, phase d'accommodation, est celle du test d'intégration de l'interdit, puisque l'étayage mis en place (la porte fermée) est levé. « La porte ouverte » – belle image pour approcher les processus favorisant l'accès de l'élève à une position d'auteur de soi-

<sup>357</sup> Il ne s'agit pas d'autoritarisme : le terme autoritaire est ici utilisé comme équivalent à celui d'autorité (Chapitre IX – 1.2.).

même – permet de mesurer la permanence de l’interdit en observant si les élèves résistent à l’appel à une liberté : « *et après euh, très vite je laisse la porte ouverte par exemple, et euh, c’est un contrat qu’on a entre nous même avec les tout-petits et, bon après je travaille comme ça je laisse la porte toujours ouverte je travaille pas la porte fermée* » (M2, 49-52).

Puis s’ouvre une troisième étape, phase d’assimilation : l’interdit posé et tenu entraîne la production de règles communes. Premier temps, l’élaboration collective des règles par la discussion s’inscrit dans les limites non négociables de la sécurité et de la protection des élèves, portées et tenues par l’enseignante : « *et après on discute de pourquoi y’a telle ou telle interdiction, on essaye d’établir **ensemble** euh des règles* » (M2, 14-15) ; « *euh donc tout ce qui n’est pas dangereux ben on va en discuter, on va se mettre des règles, qu’on va essayer d’établir ensemble* » (M2, 20-22). Pour que ces règles soient efficaces, la classe va ensuite en tester la pertinence, s’y habituer (M2, 52-53). Souvent négligé, ce second temps de la troisième étape est indispensable. Enfin lors du troisième temps, l’autorité transmise devient un savoir, produit et partagé par le groupe : « *et après au sein du groupe euh euh, euh ça ça me ça tourne quoi ils savent* » (M2, 53-54 ; idem M2, 28, 245). Ce savoir s’installe durablement à partir de la fin du second trimestre (M2, 245-248) : « *du coup euh ben à la fin de l’année ça tourne quoi y’a pas besoin de hausser le ton quasiment ça va ça* » (M2, 93-95). Ce résultat qui « *fait illusion* » devant les visiteurs est bien la conséquence d’un processus, selon les trois étapes que nous avons repérées : « *(...), enfin je veux dire que c’est pas c’est pas **inné** quand même c’est pas c’est pas venu on me les a pas mis comme ça et puis plouf plouf ça tourne quoi, ce serait bien, mais non non* » (M2, 318-323).

La démarche est reprise dans chaque coin de la classe (M2, 54-56). L’autorité enseignante commence donc à cet âge avec la mise en place de repères topographiques protecteurs, comme l’indique le contre-exemple suivant<sup>358</sup> : « *y’en a même **un** qui qui est pas revenu quoi qui est, je pense que ça se passait tellement mal c’était vraiment un vrai traumatisme, parce que parce que quand il arrivait le matin euh, il savait pas où il devait aller* » (M2, 234-237). L’aménagement de l’espace (coins, tables ayant une fonction repérée) s’avère indispensable : « *je lui disais « essaye de faire une table pour la peinture euh », je dis moi j’avais une table où on faisait **que** la peinture, alors que là y’avait **pas** donc ils savaient jamais où il fallait aller ils savaient pas* » (M2, 421-423).

---

<sup>358</sup> M2 fait ici référence à la classe d’une collègue, l’année précédente.

Les repères temporels sont une autre composante de l'installation d'une autorité enseignante sécurisante. L'emploi du temps qui rythme les journées assure cette régularité : « *ça aussi quelque part il faut on fait autorité quand euh, on établit notre, euh notre emploi du temps ils savent que quand on rentre de récréation on va s'asseoir sur le banc, euh c'est une règle mais quand même y'a autorité malgré tout, et euh on fait toujours on se on **rythme** et on fait toujours la même chose, donc ça les sécurise je crois, enfin je je pense oui que ça les sécurise ça donne des repères, et du coup euh, ben du coup ça se ça se passe bien, je dis pas que y'a jamais d'enfants qui se, c'est comme partout bien évidemment mais, mais mais, euh ça, enfin voilà quoi ça donne une ambiance qui semble **saine** » (M2, 237-245).*

Enfin, c'est grâce à l'observation fine de « chaque individu » dès le début de l'année que M2 peut adapter finement le rapport entre contrainte imposée et sphère d'autonomie : « *et puis après avec chaque individu euh, on établit quand même un rapport différent y'en a pour qui euh, je vais dire non ça va tout de suite être une évidence et puis pour qui euh ils vont absolument pas saisir, ils vont pas comprendre pourquoi* » (M2, 23-26). Cette démarche différenciée est empreinte de l'éthique d'éducabilité. L'enseignante utilise l'explication et la discussion par l'argumentation (insistance sur le « pourquoi » (5 fois) ) pour rechercher l'adhésion : « *et euh ben là on va essayer d'expliquer on va essayer de discuter euh pourquoi euh non pourquoi oui pourquoi euh, pourquoi est-ce que c'est comme ça* » (M2, 26-28).

## **IX – 8. Les variables qui influent sur l'exercice de l'autorité**

### IX – 8.1. Des variables multiples

L'âge des élèves. L'exercice de l'autorité enseignante serait plus difficile à l'école maternelle, où l'idée d'autorité à cet âge « *fait peur* » (E1, 385-386). L'enseignant parviendrait-il « *à faire face à la situation* » avec des élèves perçus de façon ambivalente comme « *des tout-petits (...) mignons* » (E1, 390-392) et comme « *des petits monstres* » (E1, 393-394) ?

Le niveau de classe. Au lycée, plus le niveau de classe est élevé, plus l'autorité serait facile à exercer. Les sections scientifiques bénéficieraient de « *plus* » de droits ( (6 fois) L3,

72-78). La classe en soi, son évolution rendent la relation d'autorité changeante<sup>359</sup>. Seul C5 considère que son autorité fonctionne avec toutes les classes (C5, 34-39).

Les élèves. Ce même professeur refuse le discours généralisant qui imputerait unilatéralement aux comportements des élèves les raisons des difficultés des professeurs face à l'autorité. L'école reste reconnue par les élèves comme un lieu de travail (C5, 361-362, 386-390). Si l'origine sociale des collégiens n'est pas pour lui une explication significative d'un surcroît de difficulté en terme de rapport au savoir et à l'école, cette variable est aussi déterminante qu'ambivalente pour les professeurs de lycée<sup>360</sup>. En lycée professionnel, l'origine sociale uniforme des élèves se double d'une absence de mixité ethnique qui empêche l'échange « *au niveau culturel* » (L1, 323). Les rapports des élèves à l'autorité sont marqués par une dimension d'ethnicité : conflit avec la culture du pays d'accueil, mais aussi repli strict sur une culture d'origine qu'il s'agit de ne pas trahir (L1, 337-343). Les problèmes posés par les origines sociale et ethnique des élèves restent des questions tabou à l'école<sup>361</sup>. L'origine ethnique des élèves influencerait aussi sur le choix de l'orientation professionnelle selon le sexe. L'absence de mixité sexuelle serait une difficulté supplémentaire à l'exercice de l'autorité, car les jeux de « *séduction* » (3 fois entre 294 et 303) entre filles et garçons stabiliseraient les comportements : « *moi je trouve qu'on n'a que des filles moi j'aimerais bien quand même que ce soit mixte, c'est beaucoup plus facile, pour l'autorité justement* » (L1, 290-292).

L'âge de l'enseignant. La jeunesse de l'enseignant serait un handicap à l'exercice de l'autorité<sup>362</sup>. L'asymétrie générationnelle n'étant pas suffisamment marquée, les jeunes enseignants ne parviendraient pas à faire reconnaître leur autorité car les élèves seraient dans l'impossibilité de les identifier à des adultes : « *ils sont pas ils n'ont pas cette facilité dans la tête de l'adolescent qu'ils ont en face d'eux d'être identifié à un adulte, (...), autant le la jeunesse n'est pas un défaut autant on peut penser que quand y'a très peu de différence d'âge, avec un en... avec un en... un un élève, euh ça pose nécessairement des problèmes de*

---

<sup>359</sup> E1, 355 ; C3, 61-64 ; L3, 269-270, 275, 277, 357-359.

<sup>360</sup> L3 fait ainsi crédit à l'opinion commune qui considère que l'autorité manque dans les zones difficiles (« (...) *il y a évidemment un manque d'autorité énorme* » (L3, 497-502) ), en même temps qu'il estime que son lycée est « *assez privilégié* » (L3, 492-493). Celui-ci se situe pourtant dans l'une des plus grosses ZEP d'Ile-de-France.

<sup>361</sup> Les propos de L1 (L1, 316-319 ; 338-339) rejoignent sur ce point nos échanges avec le sociologue H. Lagrange.

<sup>362</sup> M1, 477-480 ; C2, 787-789.



*relation* » (C2, 60-67 ; idem C2, 71-73). La variable « très jeunes enseignants » en ZEP, lié à un renouvellement rapide des postes occupés pose des problèmes spécifiques.

*A contrario*, « avoir un certain âge » (E3, 117-118, 237) serait une variable facilitatrice, permettant aux élèves d'identifier plus aisément l'autorité enseignante à l'autorité parentale (C2, 43-50). Cette représentation interroge les relations entre ces deux autorités et singulièrement pour ce qui nous intéresse, celle de l'enseignant : son autorité professionnelle dépend-elle de sa capacité à être identifié par les élèves comme figure d'autorité parentale ?<sup>363</sup>

Le sexe de l'enseignant. Professeurs de sexe opposé, C2 et C4 accèdent à l'idée socialement partagée qui associe l'autorité au masculin<sup>364</sup>. Le portrait type du professeur sans autorité serait la jeune femme exerçant en zone difficile (C2, 76-82). C'est en début d'année que la variable « sexe de l'enseignant » jouerait à plein, en particulier avec les élèves de sexe masculin (C2, 87-90)<sup>365</sup>. D'autres interviewés infirment cette influence : « *je pense pas que ce soit une histoire d'homme ou de femme* » (E5, 869-870 ; idem E5, 835-838, 875-876, 889-891 ; C5, 741). La supériorité du masculin à exercer l'autorité associée à l'usage de la force physique indique qu'il ne s'agit déjà plus d'autorité (C5, 54-61). En recourant plus aisément à des modes d'intervention qui l'excluent, la femme aurait un avantage substantiel sur l'homme : « *alors est-ce que ce serait plus facile si j'étais un homme ou une femme euh, parce que euh sur cet incident là je pense que c'était une femme ça aurait été pareil (2 s) elle se serait elle serait peut-être intervenue, différemment, mais l'un dans l'autre euh si c'est une femme avec de l'autorité elle aurait pu régler le problème aussi bien moi je l'ai réglé effectivement (...)* » (C5, 54-61). La forme de l'enseignant est une variable également citée.

## IX – 8.2. La construction de la réputation de l'enseignant dans l'établissement

Comme dans la classe, l'enseignant nouvellement arrivé dans un établissement serait testé : « *quand on arrive moi je suis euh nouvelle dans cette école on doit faire ses preuves* »

---

<sup>363</sup> Chapitre IX – 8.3. et Développement E.

<sup>364</sup> Excepté C4, les femmes interviewées ne rapportent pas l'autorité à un attribut masculin. Par contre, tous les interviewés qui évoquent cette variable sont des hommes (E5, C2, C5).

<sup>365</sup> Nous avons pourtant remarqué au chapitre IX – 4.1. que lorsque C2 évoque les débuts professionnels de ses trois enfants professeurs, c'est avec son fils que les difficultés dans l'établissement de la relation d'autorité semblent manifestes (C2, 806-812, 829-840) : « *les autres c'est des filles c'est pas pareil une jeune femme enseignante euh c'est, elle prépare bien ses cours elle sait réfléchir à son contenu et cætera* » (C2, 827-829).

(E2, 16-17). S'il établit sa « *réputation* » (C3, 76-78 ; C4, 158) par la classe d'abord, le savoir du professeur devrait s'étendre à une connaissance générale de la vie et du fonctionnement de l'établissement, des autres professeurs, du règlement intérieur et de ses usages : « *oui (2 s) je sens que il faut que je leur montre que je suis crédible que je connais tout ici enfin tout, comment ça se passe euh, euh les, la vie au sein du collège euh que je connais les autres profs quand ils me parlent des autres profs que que je connais beaucoup de choses voilà, ils attendent de moi ça* » (C4, 56-59).

Tributaire du temps, la réputation se construit « *au fur et à mesure* » (C3, 75-76) que les tests sont réussis et les difficultés surmontées. Liée à l'expérience professionnelle, elle est surtout conditionnée par l'ancienneté dans le poste occupé, condition nécessaire bien que non suffisante précédant la rencontre pédagogique. Ainsi, la réputation du professeur passe principalement par une parole circulant entre élèves, qui le fait connaître dans l'établissement : « *bon après y'a le bouche à oreille qui se fait donc euh, alors on teste on teste sur les différents points et puis et puis après ben y'a, bon le, le bouche à oreille qui fonctionne* » (L2, 210-214). Nous faisons l'hypothèse que la part active du professeur dans la construction de sa réputation tient au temps qui lui est nécessaire pour prendre en compte la « *définition* » (C3, 81-82) qu'ont les élèves du professeur ayant de l'autorité.

Dans l'établissement, le jeune professeur ne parvient à exercer son autorité dans un premier temps que sur les élèves de ses classes : « *je sens que dans l'établissement les élèves qui me connaissent pas, ils calculent même pas quoi, par exemple le règlement intérieur ici il euh (2 s) il dit que les élèves ne doivent pas porter un bonnet ou quelque chose comme ça euh dans l'établissement euh moi si y'en a à qui je dis d'enlever le bonnet (...) ils font comme si (2 s) alors je le dis à mes élèves moi je mes élèves à moi savent que si ils enlèvent si ils enlèvent pas le bonnet je les sanctionnerai, mais les autres élèves ils jouent là-dessus quoi, ils se disent bon, c'est pas notre prof, c'est bon, on va pas enlever le bonnet quoi (2 s)* » (C4, 220-228). Son autorité dans l'établissement ne s'étendra à l'ensemble des élèves que s'il les connaît davantage. Réciproquement, le fait qu'un enseignant soit connu de l'ensemble des élèves de son établissement va influencer favorablement sur l'exercice de son autorité<sup>366</sup>. Ainsi, certains interviewés estiment qu'ils n'ont véritablement d'autorité qu'à partir du moment où elle s'étend au territoire de l'établissement : « *donc et puis en plus ça déborde euh, ça*

---

<sup>366</sup> E1, 535-537 ; E3, 109-111, 237-238 ; E4, 15.

*déborde en dehors de la classe c'est vrai que dans le couloir euh, ça déborde partout quoi après quand on a une image euh, dans le collègue qui s'est installée » (C5, 43-45). Deux points de vue s'expriment encore quant aux limites territoriales de l'autorité enseignante. Certains la circonscrivent au « cadre scolaire » (M1, 114), à l'espace professionnel. L'autorité de l'enseignant résulte d'abord du statut institutionnel : « c'est le c'est la structure euh, enfin c'est la structure qui fait que euh ils nous écoutent, euh sinon euh (6 s) » (M1, 90-91). Pour d'autres, elle déborde hors les murs de l'établissement (L2, 370-375 ; C2, 529-534).*

De l'ancienneté dans l'établissement qui construit sa réputation, l'enseignant tire certains bénéfices. La réputation fonctionne comme une « image extérieure » (C4, 158-159), « une petite étiquette » (L2, 216) à la fois instantanée et relativement stable dans la durée, puisqu'elle « se transmet de génération en génération » d'élèves (L2, 216-217). Le professeur doté d'une telle image acquiert un certain « respect » pour lui-même (E1, 553-555). En détaillant ces bénéfices, nous constatons premièrement qu'elle sécurise élèves et enseignants. La réputation soutient une fonction de permanence rassurante pour les élèves, en leur permettant de re-connaître, de re-trouver l'enseignant : « et en fait quand on bon c'est, je me suis toujours euh, enfin j'ai toujours travaillé dans cette école, les enfants nous connaissent d'une année sur l'autre nous retrouvent, et y'a aussi euh, ça a un côté rassurant » (E1, 538-540). Quant au professeur, parce qu'il se sent dans un rapport familial à son environnement (« dans mon élément »), il n'a plus ses « preuves à faire » (E3, 121-125). Deuxièmement, la réputation permet à l'enseignant de faire une économie de moyens dans l'exercice de son autorité : celle-ci est « de moins en moins démonstrative » (E5, 173-174). Devenue inutile, la communication verbale des messages laisse la place à des modes d'intervention non verbaux que les élèves décryptent : « même les les petits de la maternelle quand ils me voient déjà sans que je dise rien quand même ils sentent ah bon madame P. » (E3, 111-113).

En établissant chez l'élève une forme de connaissance préalable de l'enseignant quelque peu imprécise et fantasmée à son bénéfice, la réputation fonctionnerait inconsciemment comme surmoi réactivant chez l'élève un rapport psycho-familial (Mendel, 1971) : « (...) les enseignants font partie de la famille » (E1, 544-545) ; « et que je sois connue dans les meubles (...) » (E3, 237-238). En jouant sur les registres de la peur, du mystère, de l'inconnu, de l'arbitraire, la réputation impressionne préventivement. A l'instar de l'autorité naturelle, elle alimente le fantasme d'un affranchissement possible du faire autorité : « puis ça a un côté aussi euh, bon la maîtresse est là elle sera certainement là l'année

*prochaine euh peut-être que je l'aurai dans ma classe donc euh, si je me tiens mal euh je vais peut-être me faire remarquer, y'a aussi cette dimension où euh, où euh sans qu'on sans passer par l'autorité, y'a une euh (3 s) y'a une connaissance finalement » (E1, 540-544).*

### IX – 8.3. La variable parentale

Plus encore que la réputation de l'enseignant, la variable parentale a d'après nos interviewés une incidence majeure sur l'exercice de leur autorité. L'autorité enseignante y apparaît reliée à quatre logiques distinctes des relations enseignants/parents.

#### ***IX – 8.3.1. Logique de disqualification mimétique***

Les enseignants accèdent à l'idée qu'il existerait aujourd'hui un déficit d'autorité du côté des parents avant même l'entrée des enfants à l'école maternelle ( (2 fois) M1, 146, 147 ; M2, 89-90), qui expliquerait les difficultés de certains élèves à accepter leur autorité. Premièrement, de nombreux parents ne poseraient pas assez de « *contrainte(s)* » ( (2 fois) M2, 35-40), de limites. Ils confient aux enseignants leur incapacité : « *et c'est vrai que y'a euh, y'a certains certains parents qui nous disent bon ben, « oui des fois euh il fait sa crise donc euh, je laisse » (M1, 244-245).* Deuxièmement, une inversion des places générationnelles est constatée dans les échanges verbaux et la capacité à se faire obéir, où les parents perdent le contrôle de la relation et de la décision : « *(...) y'a certains enfants qui parlent à leurs parents c'est, c'est **choquant**, et les parents ne disent rien » (M1, 176-178) ; « *(...) ils se font plus écouter ils ne se font plus obéir ce sont les enfants qui décident euh » (M1, 146-149).* Les enseignants développent alors un discours de disqualification des parents, se positionnant en professeurs ou en substituts : « *dans ces cas là on dit aux parents faut apprendre à, à poser les limites (...) enfin on apprend aussi aux parents à dire non » (M1, 245-249).* Ce discours fonctionne comme cause explicative des difficultés qu'ils connaissent avec leurs élèves : c'est le déficit d'autorité parentale qui complique l'exercice de l'autorité enseignante : « *donc si on a des des parents qui, qui qui n'assument pas le leur rôle nous on a plus de difficultés avec euh avec leurs enfants » (M1, 178-179 ; idem M1, 141-145, 149-151, 169-171).**

Mais la disqualification joue également dans l'autre sens. Il arrive qu'un parent, par des discours ou des attitudes, atteigne soit l'autorité, soit l'enseignant, soit l'un et l'autre jusque dans la classe : « *si ils vont les enfants voient que euh les parents ne respectent pas*

*l'enseignant ou euh se permettent de lui parler d'une certaine façon euh l'autorité de l'enseignant est remise en question en fait par rapport aux enfants »* (M1, 15-18). La parole parentale fonde alors la représentation que l'élève se fait de l'autorité statutaire enseignante : *« et forcément ça ça rejaillit aussi sur euh, le rapport qu'ont les enfants à l'instit aussi quoi parce que, parce que les parents en parlent »* (E5, 887-889). Elle fait autorité à l'élève, contre l'enseignant (M1, 189-192 ; 197-198). Cette logique de disqualification va jusqu'à la défiance, activant des schémas inconscients (double disqualification générationnelle<sup>367</sup> et institutionnelle<sup>368</sup> d'une enseignante, infantilisée par un père auquel elle renvoie une image de mauvais père). La parole parentale est d'autant plus disqualifiante qu'elle est émise en présence de l'enseignant, devant d'autres parents et l'ensemble des enfants (M1, 461-463).

La logique de disqualification mimétique dénote une école vécue sur un mode concurrentiel, concurrence idéologique et affective. Un sentiment de malaise gagne les enseignants, de remise en cause de l'identité professionnelle voire de la personne qui explique les replis défensifs alors même que sont exprimées des demandes de respect, des besoins d'intérêt et de considération<sup>369</sup>. Cette logique de disqualification mimétique souligne par le négatif l'existence d'une logique de dépendance.

### ***IX – 8.3.2. Logique de dépendance***

Selon les enseignants, l'autorité dépend des parents (M1, 11, 212 ; E3, 110). Cette logique de dépendance s'exprime de deux manières. Premièrement, l'autorité enseignante dépend de l'autorité exercée par les parents, dans le sens où l'autorité chez l'enfant – en tant que relation asymétrique fondée sur l'obéissance, le respect et l'écoute des adultes – s'acquiert d'abord dans l'espace familial (M1, 10-11, 140-144, 167) : préalable, la qualité de l'autorité parentale faciliterait celle de l'enseignant. Deuxièmement et cette idée est déterminante, ce sont par les attitudes mais surtout par les *« discours »* (M1, 185-186) que les parents tiennent sur les enseignants, que l'autorité enseignante est ou non légitimée<sup>370</sup> : *« c'est*

---

<sup>367</sup> « Donc euh ça m'a fait bizarre d'entendre euh, une maîtresse se faire gronder par euh par un papa quoi », c'est assez euh, on se sent euh on se sent **rabaisée** dans son, dans son rôle » (M1, 466-468).

<sup>368</sup> « Et ça a fait bizarre d'entendre un élève dire euh, « le papa il t'as grondé », on dirait un enfant qui se fait gronder par ses parents ou un élève qui se fait gronder par sa maîtresse c'est euh » (M1, 470-472).

<sup>369</sup> Chapitre IX – 5.3. et 8.3.2.

<sup>370</sup> Cette désignation transpose dans le champ scolaire le concept lacanien de Nom-du-Père, évoqué au chapitre VI – 4.2.1.

*pour ça qu'on a quand même besoin des parents pour que les parents disent euh* » (M1, 174-175). L'enseignant devrait en quelque sorte d'abord faire autorité auprès des parents avant de pouvoir l'exercer devant les élèves. Cette parole des parents est autant nécessaire que risquée.

Que contiennent ces discours ? L'autorité enseignante acceptée par l'élève dépend d'abord de la représentation que les parents ont de la fonction enseignante (M1, 198-200). A travers les paroles des parents sur l'enseignante prononcées dans la classe, ce sont à la fois l'enseignante et la classe qui sont délégitimées (M1, 472-475). De même, la transmission des savoirs peut passer en second au profit d'une focalisation sur des signes extérieurs d'ordre : *« à la limite y'a des fois même on a l'impression que, enfin le travail tous les apprentissages qu'on qu'on leur fait ça leur passe au-dessus, ils s'intéressent plus à, la façon dont on a parlé à untel euh ce qu'on a dit comment on l'a dit euh, c'est pas axé vraiment sur les apprentissages mais plus sur leur comportement »* (M1, 499-503). Le malentendu tient à ce décalage de représentation quant à la fonction enseignante.

L'enseignante revendique le respect, d'autant plus vivement qu'elle se sent remise en cause à titre professionnel et personnel : *« c'est vrai que y'a certains parents qui remettent en cause, enfin peut-être pas euh notre autorité mais euh, notre façon d'être en fait »* (M1, 480-481). Sa légitimité à poser des limites en classe est interrogée, comme si sa parole d'autorité soulignait un déficit de la parole parentale, vécue dans une rivalité insupportable pour le parent : *« une fois (...) on a entendu une maman donc apparemment la fille était dans la classe et elle faisait euh, des bêtises et l'enseignante lui a dit euh « tu t'arrêtes tu t'assois là », bon alors voilà c'est l'enseignante qui remet l'élève à sa place elle s'assoit, y'a une maman qui a dit qu'elle avait été **choquée**, par ce que l'enseignante a dit alors que euh, si la maîtresse a estimé que l'enfant se comportait mal dans la classe et qu'elle avait besoin euh, qu'on qu'on lui dise de s'asseoir parce que elle euh, elle perturbait je vois pas euh »* (M1, 503-510)<sup>371</sup>.

La représentation que les parents se font de la fonction enseignante est aussi alimentée par une représentation sociale qui accepte davantage qu'un homme exerce l'autorité qu'une femme : *« (...) des, habitudes culturelles hein euh, forcément ça euh on le sait bien même au niveau des parents y'a des parents qui acceptent mieux, que leur enfant ait un homme, qu'une femme »* (E5, 876-881). Dans une profession très féminisée, cette représentation sociale est

---

<sup>371</sup> La logique de disqualification mimétique refait surface : reproches des enseignants aux parents de leur incapacité à poser des limites ; défiance des parents à l'égard des enseignants, qui trouvent là un terrain propice pour rejouer inconsciemment leur propre rapport à l'autorité avec leur enfant.

intégrée par des enseignants de sexe masculin comme une marque distinctive de reconnaissance de la part des familles (notamment des pères), délégitimant ainsi inconsciemment leurs collègues femmes<sup>372</sup>. La diffusion de cette représentation pose problème, en terme de transmission des valeurs de laïcité portées par l'école (neutralité religieuse, égalité des sexes). L'autorité symbolique de l'institution en est fragilisée.

Enfin, l'ancienneté et la réputation de l'enseignant dans un établissement sont des facteurs qui augmentent le crédit de l'enseignant aux yeux des parents. Ainsi, le fait que les parents aient été eux-mêmes les élèves de l'enseignant (E3, 116-120). La nostalgie des souvenirs d'enfance fonctionne aussi pour les parents. Une transmission à la seconde génération augmente la légitimité de l'enseignant ; figure ancestrale, pérenne, sécurisante.

Face à ces représentations parentales dont dépend leur autorité, les professeurs tentent de contrôler tant bien que mal leur image, mais semblent malgré tout démunis. Les seuls propos recueillis sont défensifs, qui laissent transparaître un climat de méfiance et de défiance.

### ***IX – 8.3.3. Logique d'indépendance***

E3 pose son autorité selon une logique que nous qualifions d'indépendance vis-à-vis des parents. Contenue dans la formule « *je pars du principe que j'aime bien (que je préfère) régler les problèmes moi-même* » (E3, 467-468, 474-475), cette logique d'exercice et de conservation de son autorité consiste à ne pas solliciter les parents à tout propos : « *je ne vois pas souvent les parents non plus sauf quand ils viennent me voir, c'est très rare que je demande à les voir euh* » (E3, 465-468). E3 s'appuie sur quelques principes, mis en œuvre en particulier dans la gestion des punitions. Avec le premier principe, elle privilégie le traitement immédiat : la punition doit être faite « ***tout de suite*** » ( (2 fois) E3, 460-464 ; idem E3, 454-456). Le second principe est celui de la distinction des lieux : d'un côté l'espace professionnel de l'école, de l'autre l'espace privé de la maison : « *et les punitions elles vont jamais à la maison* » (E3, 459-460 ; idem E3, 464). Relié au second, le troisième principe s'appuie sur la distinction des rôles enseignant/parents : c'est le principe de discrétion des informations que transmet l'enseignante aux parents sur les punitions : « *je fais jamais signer les punitions aux parents parce que j'estime que ça, ça reste entre lui et moi même euh même si je vois les parents je vais pas forcément dire « ah ben je lui ai collé une punition parce qu'il avait fait ça » je le dis pas, ça reste entre lui et moi* » (E3, 456-459). Les « *meilleurs résultats* » (E3,

---

<sup>372</sup> E5, 881-887 ; voir surtout C2, Développement E.

475-477) dont elle parle en termes d'exercice et de pérennité de son autorité découlent de cette logique d'indépendance. Par ses principes, elle délimite l'espace sur lequel porte son action auprès des élèves, créant avec eux une véritable relation de confiance qui pérennise son autorité. C'est donc en situant les parents à une place non confondue avec la sienne qu'elle les autorise à s'inscrire dans une logique de complémentarité. En ce sens, la logique d'indépendance dans la relation enseignant/parent précède la logique de complémentarité.

#### ***IX – 8.3.4. Logique de complémentarité***

Les propos caractérisant la logique de disqualification sont nuancés. C5 considère que les parents savent transmettre à leurs enfants le sens qu'ils attachent à l'école, lieu de travail et de transmission des savoirs : « *quelque part euh à la maison (...) c'est euh quand même « tu vas à l'école pour travailler tu vas pas à l'école pour mettre le bazar », (...) »* (C5, 321-331). Parce qu'il demeure majoritaire dans les ZEP, le discours parental de respect du professeur permettrait à l'élève d'intégrer une image de l'autorité enseignante : « *donc euh, donc c'est quand même un discours qu'ils entendent à la maison donc normalement euh tous les élèves ils é... la plupart des élèves arrivent en classe avec, avec ce semblant d'autorit... ce cette image de l'autorité et cette image de de la personne qui va euh devoir faire respecter certaines règles (3 s) »* (C5, 331-335). Si la logique de dépendance est à l'œuvre, elle joue ici un rôle bénéfique à l'autorité statutaire enseignante, puisqu'elle la légitime par une sorte de crédit *a priori*. Nous parlerons alors d'évolution vers une logique de complémentarité.

La logique de complémentarité s'observe aussi lorsque l'autorité est exercée indépendamment par les parents et par les enseignants. Paradoxalement, c'est parce qu'il existe une certaine indépendance de l'autorité des parents et de celle des enseignants que l'enfant construit sa relation à l'autorité, en s'appuyant sur cette complémentarité entre éducation familiale et scolaire. Il en résulte un bénéfice réciproque pour chaque autorité : « *s'il nous écoute ben ses parents il faut aussi les écouter et vice versa si, si il a appris à écouter ses parents, et ben il faut que euh, qu'il apprenne à écouter sa maîtresse comme il écoute ses parents »* (M1, 172-174). Mais pour que cette logique soit efficiente, parents et enseignants doivent poursuivre des finalités communes : fonctions de protection et de sécurité de l'autorité, « *besoin de repères »* (M2, 124-128). Il est normal que les enseignants reprennent ces fonctions dans leur cadre professionnel d'intervention (dans une logique de continuum, de coéducation, de complémentarité) en posant des interdits, des limites, des



repères non arbitraires aux élèves. Ainsi donc, par delà les statuts enseignants ou parentaux, c'est le rapport de l'enfant « *à la limite des adultes* » (M1, 259), rapport à l'asymétrie des places générationnelles et à la transmission qui est travaillé.

### **Développement E – Autorité enseignante et dépendance par rapport aux parents**

#### L'autorité enseignante légitimée par une logique de dépendance symbiotique avec les pères (C2)

C2 aborde longuement ses « rapports »<sup>373</sup> très étroits avec les parents : « *y'a le ra... le rapport que j'ai avec les parents d'élèves les parents de mes élèves (2 s) ça c'est un c'est un volet important, je pense que bon euh (2 s) parce que je pense qu'il est indis... indispensable qu'il y ait une, une symbiose entre les parents des élèves et les enseignants, pour qu'aucun phénomène de violence ne puisse euh, se développer parce que souvent, euh, la remise en cause de l'autorité elle se base là-dessus* » (C2, 131-136). Sensé figurer la complémentarité du lien parent/enseignant (C2, 227-228), le terme de « symbiose » cache l'existence d'une forte logique de dépendance : C2 dit avec une insistance remarquable son besoin de l'autorité des parents, « *autorité suprême* » dans la tête des élèves et la sienne : « *y'a besoin d'une autorité suprême dans leur tête c'est leurs parents, je pense que, pour asseoir la mienne j'ai besoin de l'autorité des parents, et donc euh, j'en ai besoin, intellectuellement parlant ben, on doit travailler, avec eux, donc je travaille un peu ça* » (C2, 357-360) ; « *c'est l'attachement que je porte à ça, c'est important dans dans ma tête* » (C2, 364-365) ; « *Voilà donc euh, pour moi c'est ça euh (5 s) les f... les fondements de l'autorité* » (C2, 237). L'autorité des parents fonctionne comme autorité transcendante : « *non formulée* », « *implicite* » (C2, 152-156). Sans autorité des parents, il semble il n'y ait pas d'autorité enseignante possible.

Cette dépendance est très largement construite par le professeur, de deux façons. La première reconnaît les parents et leur place à l'école par la valorisation, qui permet à l'élève de construire son rapport au savoir scolaire et à l'autorité enseignante. La seconde vise l'établissement d'un pacte éducatif commun requalifiant l'autorité des parents par l'école. L'enseignant va ensuite pouvoir s'appuyer sur ce pacte pour exercer l'autorité. Voyons-en les détails.

<sup>373</sup> Terme préféré à celui de relation, utilisé dans ce sens 12 fois dans l'entretien.

La réunion parents/professeurs de début d'année est l'acte initial par lequel le professeur marque qu'il considère les parents comme « *partenaires de l'école* » (C2, 138-146). La reconnaissance des parents passe aussi par la valorisation de leur activité professionnelle dans l'école (C2, 162-166) et de leur être (« la qualité de ces gens là »). Elle permet au professeur de ne pas s'adresser aux parents uniquement en cas de difficulté scolaire ou comportementale : « *parce que, ben je pense que c'est l'une des notions que l'on a... qu'on, ne travaille pas assez à l'école, donner la place aux parents c'est pas **que**, quand pour rendre les notes c'est pas **que** pour dire que le travail est mauvais c'est pas **que** parce qu'il y a eu un affrontement dans la cour, ça doit être aussi sur la qualité de ces gens là (2 s)* » (C2, 166-170). Ainsi, les parents sont indirectement valorisés, lorsque l'enseignant valorise leur enfant à travers ses progrès scolaires et sa conviction de son éducatibilité : « *ben quelquefois (...) je pense que ça c'est bien (2 s) de, de de leur montrer ben j'ai des parents d'élèves ils regardent bien, y'a l'évolution des présentations pour faire un stage en entreprise, je dis « je connais peu de personnes peu d'adultes qui sont capables de se de faire ce qu'ont fait vos enfants en quatre heures hein à l'ordinateur taper des textes corriger, corriger les fautes », ils voient bien qu'il y a des possibilités* » (C2, 365-370). C2 veut donc rendre les parents « *présents dans l'activité* » (« *je leur demande avant tout, d'être (...)* » (C2, 332-335)). L'élève construirait ainsi le sens de sa présence en classe, son rapport au savoir, à travers la valorisation de ses parents par l'école, particulièrement à travers la reconnaissance de la valeur du travail du père (observons le glissement de « parent » à « père »). Le savoir ne ferait autorité pour l'élève qu'inféodé au rapport au savoir du père. En conséquence, le père serait le vecteur de la reconnaissance par l'élève de l'autorité enseignante : « *les enfants ne **savent pas**, quelle a été la réalité du travail de leur père, donc on peut se poser la question bon, un moment ils viennent à l'école pourquoi quel est le **sens** des apprentissages de savoir, il sait pas ce que faisait son père, et quelles compétences technologiques, le père a appris de lui-même dans une entreprise il a pas été à l'école (2 s) ben je crois que c'est de de de de de **travailler** ces questions là dans le cadre de, de la scolarité de l'enfant ça aide à asseoir l'autorité, parce que sinon on est à côté... on **est** à côté de la plaque* » (C2, 175-181)<sup>374</sup>.

Fort de ces signes, l'enseignant instaure un véritable continuum entre autorité parentale et autorité professorale. La réunion parents/professeurs ayant scellé ce pacte

<sup>374</sup> Cette représentation de la légitimité de l'autorité enseignante par l'autorité parentale, fondé sur le rapport au savoir et à l'école des parents, est issue de l'éducation et des valeurs familiales transmises par les propres parents de C2 : « *j'ai mon père, mon père, moi j'ai vu mes parents euh, avec leurs enfants, pour qu'ils viennent à l'école parce que l'école, sur cette valeur là quoi j'ai peut-être eu de trop bon modèles donc euh, je crois qu'il faut se rappeler d'où l'on vient* » (C2, 214-217).

éducatif commun contre les risques de disqualification de l'autorité enseignante par les élèves, le professeur recueille l'accord préalable du père pour intervenir auprès de son enfant dans la classe, au cas où celui-ci refuse de lui obéir de façon répétée : *« c'est, cette autorité là je dis ça devant les élèves (2 s) je dis euh aux parents d'élèves si votre fils devient trop insupportable peut-être faudra-t-il, que, devant les élèves de la classe (...), si ça continue peut-être qu'il faudra que vous veniez devant le numéro de la classe le matin et devant tout le monde le rep... le reprendre, ben tous les parents en cœur m'ont dit « monsieur M. c'est une bonne initiative » (C2, 343-349) ; « ce qui est important c'est que les élèves ils savent que si un jour ils dépassent le trait leur père il est prêt il est prêt à venir (C2, 352-353). Cette modalité est reprise et confirmée en classe : « donc je vois la semaine d'après on, je revois les élèves je leur dis que les parents « vos parents ils sont d'accord pour venir dans les classes », y'a toujours un fanfaron qui dit, « moi mon père il le fera pas » je lui dis « ton père il a dit qu'il le ferait si tu veux on essaye demain matin », et ça s'arrête, ce qui est bien » (C2, 353-357). Le pacte s'établit aux dépens de l'élève. L'autorité professorale est de fait en position de dépendance symbiotique à l'autorité paternelle.*

Le professeur met ce pacte en œuvre pour exercer l'autorité. Dès que l'élève la met en cause, les parents sont invités à rencontrer directement l'enseignant, seul acteur fiable avec les parents : *« ben dans ma réunion parents prof y'a pas besoin de lire y'a pas besoin de savoir lire et écrire, savoir que votre fils ou votre fille il rate ses études en classe si je prend mon stylo rouge sur le carnet de correspondance, quoique, quoiqu'il y ait marqué sur le mot, quoique traduise votre fils ou votre fille (2 s) c'est pas la peine c'est qu'il n'y avait pas assez de travail, cherchez pas si votre fils vous dit qu'on le fait bavarder il vous ment, si il vous dit que c'est la faute du prof il vous ment, il est venu cherchez, venez au collège, et on en discute, mais je pense que ce jour là il mérite quelque chose » (C2, 335-343). C2 relate plusieurs exemples de situations où il menace ainsi l'élève de faire appel à « l'autorité suprême » du père : refus d'école ou absentéisme (C2, 869-876), tutoiement (C2, 292-294), bagarre en classe entre deux élèves (C2, 690-691). C2 considère ces menaces comme des « *rappel(s) à la loi* » (C2, 297-298), des « *rappels (...) à l'autorité c'est-à-dire aux parents* » (C2, 680-685).*

Le professeur ne masque-t-il pas son impossibilité à rappeler la loi de l'école, à s'appuyer sur elle ? A partir du moment où une telle procuration est donnée au père, l'autorité professorale s'exerce-t-elle ? C2 nous livre une réponse lorsqu'il présente sa classe aux élèves, comme un lieu d'apprentissage du respect où les problèmes posés et réglés en

commun permettent qu'ils acceptent l'autorité enseignante. C'est quand cette réponse échoue que le professeur fait appel à des autorités extérieures (père, chef d'établissement) pouvant exercer un pouvoir plus coercitif. En ce sens, l'autorité qui a « tous les caractères de l'homme, et (...) le respecte » est-elle celle que le professeur exerce seul dans sa classe ou bien cette forme virile qualifiée d' « autorité suprême » ? : « moi j'ai l'habitude de dire, en début d'année que nous sommes dans tant que les que les problèmes se **règlent** dans la classe, je n'ai pas à faire appel à l'autorité suprême, qui est le père de le père de l'enfant, ou à l'autorité suprême de l'administration qui est le chef d'établissement, je leur dis on **règle** ça ensemble c'est-à-dire qu'on apprend, on n'élude pas les choses (...) moi je pense que on peut gagner des points, euh parce que cette autorité elle est acceptée par l'enfant parce qu'elle a les tous les caractères de l'homme, et qu'elle le respecte (C2, 193-203).

La menace de l'autorité parentale masque en fait l'impossibilité du professeur d'user de la force<sup>375</sup> pour imposer son autorité, comme l'illustrent ces propos adressés à un élève : « si ton père il vient aujourd'hui tout de suite dans la classe et que je lui dis que tu m'as tutoyé et tu le sais ce qu'il va te faire, et tu le sais aussi bien que moi » (C2, 292-294). Car le pouvoir parental se distingue de l'autorité professorale par le possible recours à la force, dans une certaine mesure. Ce dernier propos montre le rapport complexe de C2 à la violence, où usage de la violence physique par les parents et rappel à la loi sont amalgamés. Le « double sens » du « rappel à la loi » nous semble à la fois paradoxal et explicite : « j'ai l'habitude par exemple de dire à mes élèves que, euh je ne les frapperai pas non pas parce que je n'en ai pas le droit parce que c'est pas leurs parents m'en donneraient certainement l'autorisation, **mais**, que cette chose là elle se règle en famille et c'est ça que ça veut dire, et que seul le père ou la mère, a le droit de punir un enfant de cette façon, ça c'est dans la famille que ça se règle mais pas dans l'école, et ce rappel à la loi (...) il est toujours à double sens » (C2, 156-161).

---

<sup>375</sup> A moins qu'elle ne soit le moyen qu'il ait trouvé pour s'en préserver.

## IX – 9. Conclusion du chapitre IX

### IX – 9.1. Qu'avons-nous appris à travers les entretiens cliniques de recherche ?

Concept complexe, polysémique, relatif, flou, l'autorité reste un terme générateur de malaise chez les enseignants<sup>376</sup>, les renvoyant à leur difficulté à assumer la fonction répressive alors même que la restauration d'une autorité passée bute sur la question du « comment » ? Trois termes émergent – **autorité, autoritaire et autoritarisme** – à travers lesquels les interviewés peinent à se situer. L'autorité est associée à l'autoritaire et à l'autoritarisme dans un sens péjoratif. Mais l'enseignant peut aussi être autoritaire au sens où il exerce l'autorité en construisant une relation, non en établissant un rapport de force. L'autoritaire nous apparaît comme un terme pivot entre autorité et autoritarisme, puisqu'il se confond aussi avec l'autoritarisme pour qualifier une personne qui impose unilatéralement des points de vue, des idées, des ordres sans explication, sans échange mais surtout sans consentement. L'autoritarisme joue sur une peur parfois mêlée à des sentiments d'affection, sans pour cela être fonctionnel au regard des objectifs de transmission du savoir<sup>377</sup>.

L'absence de consensus social et l'implicite institutionnel qui entourent l'autorité continuent de propager l'idée d'autorité naturelle. Chez les professeurs, **l'autorité naturelle** demeure une représentation professionnelle installée. Elle est paradoxalement une autorité qui ne s'exerce pas, survenant lorsque disparaît tout exercice visible d'autoritarisme. Par conséquent, elle ne constitue pas un ensemble de pratiques observables et codifiables. Elle est un attribut de certaines personnes incapables d'en expliquer eux-mêmes les origines. Nous avons pu entrevoir que l'idée d'autorité naturelle se transmettait à partir d'une perception nostalgique du vécu d'élève. Elle tient lieu de contenant maternel idéalisé, régressif, occultant l'interrogation sur l'exercice de l'autorité effective. Elucider comment naît le désir d'être enseignant et comment s'actualise la capacité à exercer l'autorité permet de dépasser

---

<sup>376</sup> Yelnik (op. cit.) observe elle aussi : « on peut remarquer que si la plupart des professeurs interviewés assument leur rôle d'autorité dans les classes, plus ou moins explicitement, c'est avec des réserves ou des regrets » (p. 239).

<sup>377</sup> Nous avons vu que dans certains cas (colère feinte du professeur principal), il pouvait être construit comme un surmoi institutionnel permettant au professeur de préserver son rôle de transmetteur de savoir et son autorité professorale, en tant qu'elle augmentait l'autre. Il reste qu'un retour de la subjectivité n'est jamais à exclure. Par ailleurs, l'autorité autoritariste est bien mise en scène corporellement, au sens où Pujade-Renaud (1983, 1984) l'a indiqué.

l'hypothèse de l'autorité naturelle, faisant surgir l'idée que l'autorité peut s'acquérir. Nous observons ainsi des enseignants en quête de nouvelles modalités d'exercice de l'autorité<sup>378</sup>.

Plus qu'une relation, l'autorité est un lien, dévoilant des implications affectives. Le terme de « respect » lui est préféré<sup>379</sup>. A côté du respect unilatéral pour l'enseignant et sa personne, du respect mutuel qui construit l'autorité avec les élèves, **le respect initié par l'enseignant** est une notion capitale pour qu'une l'autorité éducative s'établisse. Il insiste sur l'acte premier qui incombe à l'enseignant de transmettre son respect pour la personne de l'élève sans condition préalable. Les interviewés envisagent le respect comme un ensemble de comportements qu'ils doivent d'abord s'imposer à eux-mêmes avant de les exiger des élèves. Ils exercent une relation d'autorité qui considère sa dimension symétrique (par le dialogue, l'échange, une parole fiable), permettant par là même aux élèves de la reconnaître. **Respect et exigence** sont fréquemment associés. L'exigence porteuse d'autorité demeure stable, constante dans le temps en synchronie et en diachronie, associée à une pratique du traitement équitable. De ces éléments résulte la confiance qui pérennise la relation d'autorité éducative.

Les enseignants disent leur conscience de **la double asymétrie générationnelle et institutionnelle de l'autorité**. Pour autant, cette asymétrie ne suffit pas à garantir l'autorité professorale. Celle-ci ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir : elle est surtout légitimée par la qualité de sa transmission, y compris par des modalités originales de sa présentation. Une dimension intrinsèquement éducative est présente.

L'asymétrie des places institutionnelles doit être re-présentée par le professeur, puis accompagnée d'un mouvement de reconnaissance par les élèves. Celui-ci dépendra de la façon dont le professeur reconnaît non seulement l'élève, mais aussi l'enfant ou l'adolescent. Certaines modalités de représentation<sup>380</sup> témoignent d'enseignants suffisamment auteurs d'eux-mêmes, pour se positionner dans l'asymétrie tout en acceptant la composante symétrique de la relation d'autorité. La reconnaissance de l'unicité de l'élève sujet passe par un effort d'adaptation dont l'enseignant doit être à l'origine. L'exercice de l'autorité concilie donc **exigence et souplesse**. La souplesse, qui consiste à trouver des solutions adaptées à chaque situation, devient une constante de l'exercice de l'autorité enseignante, définie comme

---

<sup>378</sup> Développement A.

<sup>379</sup> Une façon de se dégager de la culpabilité inconsciente à exercer l'autorité est de refuser le terme.

<sup>380</sup> Refus de certaines sanctions, acceptation de ses erreurs devant les élèves, dépassement de réactions émotionnelles...

équilibre entre adaptation à l'enfant/élève (dimension symétrique) et affirmation par l'enseignant de ses positions générationnelle et statutaire (dimension asymétrique). Faute d'articuler la double distinction adulte/enfant et enseignant/élève, l'exercice de la relation d'autorité enseignante risque toujours de se muer en rapport de force<sup>381</sup>.

Si l'autorité relève de la personne<sup>382</sup>, elle semble tributaire du rapport aux autres personnels de l'institution. Le chef d'établissement tiendrait un rôle sécurisant pour le professeur, en même temps qu'il le déculpabiliserait en faisant preuve d'autoritarisme à sa place (Hans, 1997). L'équipe pédagogique apparaît dans un premier temps comme le cadre commun de l'émanation de l'autorité enseignante. Par ce discours, le professeur ne cherche-t-il pas à fuir la relation qu'il doit établir personnellement dans la classe ? D'autant que l'unité du corps professoral ne résiste pas aux difficultés liées à l'établissement d'un cadre commun. L'exercice de la relation d'autorité sous le regard des autres atteint le sujet dans la conservation d'une confiance suffisante en soi. Vouloir bâtir avec tant d'insistance l'unité du corps professoral, n'est-ce pas chercher une sécurité illusoire en s'abritant derrière des collectifs ? N'est-ce pas refuser d'exercer une autorité personnelle qui obligerait l'enseignant à **exister comme sujet singulier** ? L'autorité reste un parcours subjectif vers l'autorisation, que l'enseignant construirait en se singularisant par rapport à ses pairs.

Les fonctions de transmission des savoirs, de protection et de sécurité attribuées à l'autorité sont essentielles pour l'enseignant d'abord<sup>383</sup>. Le professeur a besoin d'être psychiquement sécurisé et cadré pour pouvoir cadrer les élèves. Sinon, il met en place des mécanismes défensifs (refus de communiquer, économie de la fonction éducative), comme s'il craignait d'assumer cette fonction de référence de l'autorité enseignante. Quant à l'élève, son besoin de sécurité passerait davantage par le besoin d'un cadre de clarté et de justice.

---

<sup>381</sup> Nous avons observé des dilemmes auxquels les enseignants sont confrontés : repli exclusif sur la transmission du savoir (L3) ou au contraire sur l'éduquer (E5, Développement B), les relations humaines (L1) ou maternante (M2, Développement B) ; difficulté à articuler personnel et professionnel (E3, Développement A), clivage personne/fonction (E5, Développement B) ; signification ambivalente mais régulatrice de l'acharnement (C1) ; difficulté d'assumer un pouvoir institutionnel, à la fois souhaité et craint (L2, Développement B) ; travail du positionnement asymétrique adulte/enfant et enseignant/élève (E5).

<sup>382</sup> Nous y revenons un peu plus loin (Chapitre IX – 9.3.).

<sup>383</sup> Nous divergeons ici des analyses de Yelnik (op. cit.) lorsqu'elle déclare : « dans l'ensemble, l'exercice de l'autorité est une nécessité à laquelle ils se résignent et qui ne se justifie que par l'intérêt des élèves, leur besoin d'un « *cadre rigide* », « *d'être cernés* », leur « *demande d'autorité* » ou une responsabilité et des devoirs en contrepartie » (p. 240).

Mais le professeur a aussi besoin d'apporter quelque chose à l'élève, que son utilité sociale soit reconnue, enfin que les élèves lui renvoient une bonne image. Derrière ces besoins, l'enseignant cherche à développer des relations personnelles avec ses élèves, en sortant d'un statut vécu comme enfermant. Une tension défensive s'installe néanmoins contre ce désir de rapprochement difficile à admettre et qui fait peur. Grâce au besoin d'attention qu'il perçoit chez les élèves, le professeur légitime son autorité en réciprocité comme une marque d'intérêt qu'il leur porte. La position d'autorité statutaire masque ainsi en les rendant acceptables deux demandes affectives exprimées avec insistance : **une demande d'être aimé des élèves et une demande d'aimer les élèves**<sup>384</sup>. Nous rejoignons ici l'idée qu'aujourd'hui, la relation pédagogique se pose moins en terme de contrat au sens où J. Filloux l'avait étudié (Yelnik, 2005b, p. 241, 242). Nos interviewés semblent moins se situer dans une dynamique masquée de séduction que dans l'expression directe d'une demande d'aimer les élèves et d'être aimé d'eux. C'est certainement ce qui rend ces demandes dangereuses, d'autant qu'elles demeurent ambivalentes : l'enseignant joue sur la dualité « être aimé »/« être craint », comme un retour en force toujours possible de l'autorité autoritariste.

L'enseignant a **peur des élèves** : peur d'être débordé, peur de perte de maîtrise, peur du risque autoritariste. Il a peur de l'enfant et peur pour l'enfant. Il se sent envahi, atteint dans son être. Des stratégies défensives interviennent : repli autoritariste caractéristique de l'attitude de l'enseignant débutant<sup>385</sup> ; attribution de la « faute » aux élèves ; construction de son image professionnelle à travers leur regard<sup>386</sup>.

Le professeur a également **peur du manque d'autorité**, qui signerait un échec professionnel. Cette peur s'exprime dans trois domaines : peur de ne pas parvenir à communiquer ; peur d'une parole professorale qui ne ferait plus autorité ; peur de ne pas transmettre le savoir, du fait de l'incertitude liée au désir de savoir de l'élève d'où une incorporation de l'objet savoir au sujet (« transfert didactique » et « double transfert », selon Blanchard-Laville, 2001). Mais au-delà, avoir de l'autorité est un enjeu personnel crucial, qui nécessite de travailler le rapport engagement/distance. L'enseignant est pris dans un conflit

---

<sup>384</sup> Ces demandes d'amour sont des demandes de reconnaissance narcissique, de se faire apprécier d'abord comme personne. Elles passent toujours par l'entretien de relations de dépendance affectives, la culture d'une différence avec les collègues (C6, L1 ; E5, Développement B).

<sup>385</sup> E2 et C4 (Développement A) ; L3 (Développement D).

<sup>386</sup> C4 (Développement A).



intrapyschique à trois termes : peur de ne pas avoir d'autorité, obligation de tenir sa position professionnelle, exercice d'une autorité conforme à une éthique et à une image de soi acceptables. Le manque d'autorité reste un tabou : le professeur (débutant) sans autorité est rejeté comme mauvaise image renvoyée à une profession. Le corps enseignant peut ainsi s'unifier autour d'une image professionnelle idéalisée.

L'enseignant exprime enfin sa **peur du groupe**. Il le vit comme totalité indifférenciée (Anzieu, 1984)<sup>387</sup> en ayant peur de disparaître comme sujet (« fantasme de dévoration », Kaës, 1984b). La fusion dans l'illusion groupale est alors une stratégie autre, mais au risque de se perdre également. En conflit avec certains élèves en particulier, l'enseignant va opter pour la relation duelle afin de régler le différend. Il solutionne de cette manière sa peur du groupe hostile, retrouvant une certaine maîtrise de la situation. Tenté d'asseoir son autorité au prix de l'asymétrie, il prend le risque de rejoindre des demandes affectives d'élèves.

Dans la classe, la relation d'autorité s'installe selon le temps inaugural de **l'épreuve de test** : le professeur y joue sa crédibilité. Une confrontation semble recherchée par les élèves, dont la fonction est d'éprouver la capacité du professeur à tenir le cadre posé au départ. L'enjeu psychique réside dans le fait que chaque acteur marque son territoire en disant à l'autre son existence de sujet. Chacun peut ainsi mesurer s'il est suffisamment reconnu par l'autre. Puis, une phase de relâchement adviendrait lorsque l'appréciation mutuelle serait suffisante. L'objectif d'atteindre une autorité naturelle ressurgirait chez le professeur, comme une construction fantasmatique destinée à surmonter ses peurs de ne pas avoir d'autorité ou d'exercer une autorité autoritariste. Cette phase de relâchement reste temporaire et l'enseignant doit se résoudre à réaffirmer les limites initiales autant qu'il est nécessaire. Ce n'est que lorsque l'élève est rassuré sur la stabilité des limites re-posées et qu'il peut s'y appuyer, que la relation s'équilibre à nouveau. Ces moments de tests répétés constitueraient des temps d'opposition indispensables au processus d'autorisation des élèves.

Les interviewés sont conscients que **l'autorité s'apprend**, se travaille perpétuellement, que l'expérience professionnelle est prépondérante. Néanmoins, la personne seule ou le terrain semblent faire loi, sans tiers extérieur. La réflexivité sur la pratique professionnelle manque... De même, la question pédagogique est peu présente lorsqu'il s'agit

---

<sup>387</sup> Corps enseignant en proie aux regards du corps-classe (Pujade-Renaud, 1984).

d'évoquer le « faire autorité ». Ces constats sont peut-être les manifestations du primat actuel de l'individualisme dans une professionnalité enseignante aut centrée, où le sujet ne se légitime que de lui-même<sup>388</sup>. Ainsi, nous n'observons pas ce déplacement de la question de l'autorité de la sphère individuelle à celle de l'établissement (Hans, 1997), mais plutôt un mouvement inverse. Dans ce sens, nous avons été surpris que les interviewés « oublient » la hiérarchie administrative<sup>389</sup>, cette première articulation de l'autorité (état/établissement). Les interviewés semblent cantonnés à l'internalisation en eux-mêmes des contradictions sociétales ou institutionnelles, qui réduit l' « effet surmoïque » à sa deuxième articulation (enseignant/élève) (J. Oury, 1986, p. 220).

Concrètement, pour être acceptée, **l'autorité enseignante doit d'abord être comprise par l'élève, ce qui implique qu'elle soit expliquée** (sens et utilité des règles, non négociable, sanctions). La compulsion à expliquer est malgré tout un risque encouru, qui s'interprète comme un antidote à la peur du débordement mais aussi comme une façon d'évacuer sa culpabilité à sanctionner.

Faire autorité, c'est d'abord la montrer, par diverses modalités de communication. **Le haussement du ton de la voix** est vécu autant comme nécessaire qu'inévitable. Le professeur peut chercher à s'imposer comme sujet, en jouant sur le sentiment de crainte. Mais le haussement de ton est aussi un acte de parole par lequel l'enseignant stoppe net tout marchandage. Dans les situations où la loi anthropologique de l'asymétrie des places générationnelles et institutionnelles est en jeu, l'enseignant peut s'autoriser cette parole qui limite la discussion pour ouvrir aux conditions d'une parole autre.

Par ailleurs, **la volonté de persuader** au moyen de techniques, de stratégies, d'arguments apparaît plus efficace que la simple demande d'exécution d'ordres.

**Le regard**, de même que **certains gestes** fonctionnant comme des rituels, sont des modalités de communication appréciées par les interviewés, qui conjuguent efficacité et dépense minimale d'énergie de la part de l'enseignant. L'efficacité est le premier critère d'évaluation de ces modalités de communication. La communication en relation d'autorité se travaille, invalidant l'explication par l'autorité naturelle.

---

<sup>388</sup> Chapitre I – 5.3.

<sup>389</sup> Le chef d'établissement est très peu cité. Aucun interviewé n'a fait état de ses relations avec son inspecteur.

Les variables qui influent sur l'exercice de l'autorité enseignante sont multiples. Parmi celles-ci, la variable « sexe de l'enseignant » qui associe l'autorité au masculin est loin de dominer les représentations.

Par contre, **la réputation** de l'enseignant dans l'établissement participe de son autorité. Sa construction intervient avec l'ancienneté, au fur et à mesure que le professeur surmonte des difficultés, dans sa classe d'abord. Elle passe par une parole circulant entre élèves. La part du professeur dans cette construction tient au temps nécessaire pour qu'il prenne en compte la « définition » qu'ont les élèves du professeur ayant de l'autorité. La réputation sécurise élèves et enseignants. Fonctionnant un peu comme un surmoi, elle permet à ce dernier de faire une économie de moyens dans l'exercice de son autorité.

Plus encore que la réputation, **la variable parentale** a d'après nos interviewés une incidence majeure sur l'exercice de leur autorité. Celle-ci y apparaît reliée à quatre logiques distinctes des relations enseignants/parents : logique de disqualification mimétique, logique de dépendance, logique d'indépendance et logique de complémentarité. En prenant une part active à la mise en place de telle ou telle logique, l'enseignant détermine en quelque sorte comment il entend légitimer son autorité, auprès des parents et par là même dans sa classe.

## IX – 9.2. La validation scientifique de nos analyses des entretiens cliniques de recherche

Afin d'examiner la scientificité de nos analyses, nous revenons maintenant sur notre propos à travers les points suivants.

S'agissant des paramètres de validation interne à l'entretien clinique, la présence des huit thématiques dégagées met en valeur des convergences de représentations entre les interviewés. Par ailleurs, des liens sont établis entre ces thématiques et les développements. En référence à des travaux antérieurs, nous avons pu observer soit des confirmations d'hypothèses interprétatives, soit des évolutions dans les représentations de l'autorité chez les enseignants donnant lieu à de nouvelles tentatives d'explication de notre part. Enfin, nous avons cherché à élucider notre implication à partir de notre rapport personnel à l'autorité<sup>390</sup>.

Concernant les paramètres de validation couvrant l'ensemble de notre recherche, il apparaît clairement que des propos de l'entretien clinique préfigurent la situation qui sera

---

<sup>390</sup> Voir ci-après le texte « Enquête d'autorisation... ».

évoquée dans l'entretien d'explicitation. En outre, dans les entretiens d'explicitation, des buts ou sous-buts référés à des problématiques inconscientes, en résonance avec celles apparues dans les entretiens cliniques de recherche, sont présents. Des liens existent donc entre le sens conscientisé et les significations inconscientes des actions de l'enseignant dans la relation d'autorité. Ces éléments seront repris en détail dans la conclusion du prochain chapitre<sup>391</sup>.

### IX – 9.3. Retour sur nos hypothèses (1)<sup>392</sup>

Il semble bien qu'une part irréductible de la question de l'autorité relève de la dimension personnelle (Postulat 1). Si les interviewés partagent ce constat, la valeur explicative des termes « personne » ou « personnalité » est faible. Très vite, on passe à la représentation que l'autorité se construit par l'expérience subjective : la question « comment faire ? » survient, de même que celle du sujet demande à être approfondie.

La première partie de l'hypothèse principale semble en voie de validation, puisque l'analyse des discours des entretiens cliniques ne permet pas d'expliquer l'exercice d'une autorité enseignante par l'autorité naturelle : elle ne constitue pas un ensemble de pratiques observables et codifiables ; elle demeure une représentation fantasmatique, d'autant plus résistante qu'elle se transmet à partir d'une perception nostalgique du vécu d'élève. Il faut néanmoins attendre l'analyse des entretiens d'explicitation pour pouvoir affirmer si notre hypothèse principale est ou non validée.

Il nous reste à examiner attentivement ici l'hypothèse secondaire 1<sup>393</sup>, puisqu'elle a déterminé notre choix de l'entretien clinique de recherche. Nous pouvons affirmer que les interviewés ont fait référence à leur histoire personnelle, en particulier au travers de la thématique de « l'enseignant auteur de lui-même ».

Du côté de l'histoire familiale, nous avons repéré : l'influence de l'éducation familiale sur l'exercice de l'autorité enseignante (E2, L1 et L3) ; la référence à l'héritage paternel dans le choix du métier d'instituteur et le travail réflexif d'autorisation à exister comme sujet auteur

---

<sup>391</sup> Chapitre X – 3.3.

<sup>392</sup> Nous reviendrons sur nos hypothèses après l'analyse des entretiens d'explicitation, au chapitre X – 3.4.

<sup>393</sup> « Derrière la question de l'autorité chez l'enseignant, c'est le sujet avec son histoire singulière, son vécu éducatif, ses choix et leurs motivations, ses symptômes inconscients qui transparait ».

(E5)<sup>394</sup> ; le lien père/fils et l'aide/obstacle à l'établissement de l'autorité du fils/professeur (C2), mais aussi l'allusion aux valeurs transmises par les parents, qui influencent la conception de la relation parent/enseignant dans le sens d'une dépendance symbiotique au père (C2, Développement E).

Du côté de l'histoire scolaire : l'influence d'un événement traumatique du passé d'élève sur le choix professionnel (M2, Développement A) ; la relation entre exigences imposées, communication autoritariste et vécu scolaire (E2).

Nous avons également observé l'influence d'expériences d'encadrement d'enfants, de jeunes, d'élèves sur le travail personnel d'évolution des représentations : dans les colonies de vacances (C2, E5) ; en tant que surveillants (E3, C1, C5 et L1) ; en milieu carcéral (C6) et dans l'armée (E5).

Nous pouvons aussi dire qu'à travers l'autorité de l'enseignant, des dimensions inconscientes en jeu sont apparues : culpabilité inconsciente associée à penser l'autorité (rejet du terme) ou à l'exercer (fuite de la relation), ambivalences autour de l'autoritarisme, l'autorité naturelle comme contenant maternel régressif, désir/crainte d'exercer l'autorité, existence comme sujet singulier, tensions entre personne et fonction, besoin de sécurité psychique, besoin d'une bonne image, implications affectives pour l'enseignant du lien d'autorité (besoin de reconnaissance narcissique à travers une demande d'être aimé des élèves et une demande de les aimer), peur de perte de maîtrise (de débordement, d'être envahi), incorporation de l'objet savoir au sujet, réglage engagement/distance relationnelle, rapport à soi ou à l'autre comme bon/mauvais objet, image idéale de soi ou de sa profession, fantasmatique liée à la peur du groupe, compulsion à expliquer, parole d'autorité.

Ainsi, l'autorité enseignante comprend tout un arrière-plan de représentations, de rapports à l'exercice du métier, à soi et aux autres qui génèrent conflits intrapsychiques, fantasmes, mécanismes défensifs que l'enseignant gagnerait à élucider pour lui-même. Notre hypothèse secondaire 1 est validée, même si nous restons conscients que les éléments livrés sont incomplets, épars, parfois hétéroclites. Notre approche clinique de l'autorité éducative est à poursuivre...

---

<sup>394</sup> D'où notre ajout de la « voix paternelle » à la distinction voix professionnelle/voix personnelle établie par Pujade-Renaud (1983, 1984).

## En-quête d'autorisation...

*Comme une parent-thèse, à moins qu'il ne s'agisse de l'autre thèse, ce texte vient prendre la place qui consiste, pour un chercheur, à interroger en réflexivité son « contre-transfert »<sup>395</sup> par rapport à son objet de recherche, l'incidence de son « implication »<sup>396</sup>, en quête d'une cohérence jamais certaine.*

### Anamnèse

Été 2004. Sur une plage vendéenne, deux de mes enfants mangent des beignets, « piochant » très goulûment dans le cornet en papier. Je réagis vivement par des propos dont je ne me souviens plus le contenu exact, excepté leur caractère agressif et humiliant. D'où vient cette violence en moi, qui ressurgit parfois, particulièrement au détour d'un contexte porteur de contrariété ? Question sans réponse simple...

Que dire de mon éducation ? Aîné d'une famille de trois enfants, catholique pratiquante mais ouverte, j'ai certainement développé un rapport quelque peu névrotique aux valeurs familiales. Discipline parfois dure et ressentie comme injuste, provoquant culpabilité, chantage à l'amour et générant chez moi une angoisse d'abandon m'ont dans un premier temps structuré. C'est certainement pour cela que la lecture de « *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité* » au tout début de mon D.E.A., a eu pour moi une grande valeur heuristique de ce que je nomme aujourd'hui « l'autorité autoritariste ». Les relations souvent conflictuelles avec un frère plus jeune de treize mois tiennent certainement à un besoin de reconnaissance attaché à cette angoisse d'abandon, du côté maternel pour ma part, paternel pour lui. Il a choisi l'armée de l'air, j'ai opté pour l'enseignement..., certainement pour « rectifier » quelque peu mon éducation. Après une courte adolescence durant laquelle un certain radicalisme évangélique a nourri mon opposition à mes parents, je me marie à vingt ans et quatre mois alors même qu'il me reste une année d'Ecole Normale à effectuer.

Les problématiques de la discipline scolaire d'abord, de l'autorité enseignante ensuite, sont consubstantielles à mon choix professionnel. Le premier acte fondateur de ma réflexion

---

<sup>395</sup> Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

<sup>396</sup> Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga, p. 39.

pédagogique est très certainement ce « coup de pied aux fesses » administré à une élève à cette époque, lors d'un stage en responsabilité dans une classe aux méthodes disciplinaires particulièrement autoritaristes. A partir de là, c'est à travers la pédagogie institutionnelle développée par Fernand Oury et avec Jacques Pain, rencontré alors à l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise, que je travaille à l'élaboration de réponses alternatives. Groupes des Marleines, stages de pédagogie institutionnelle, démarrage d'un cursus en Sciences de l'éducation à Paris X sont alors aux fondements d'un long processus d'autorisation. Mon goût pour la lecture naît avec mon entrée à l'Ecole Normale, d'abord à travers les auteurs pédagogues, Célestin Freinet, Fernand Oury puis bien d'autres. Je deviens un spécialiste des fiches de lecture. Mes collègues du groupe des Marleines s'en souviennent sans doute...

Je me sépare d'avec mon épouse en juin 1996 puis nous divorçons en novembre 1999. Je considère encore à ce jour cet acte comme le premier acte d'autorisation de ma vie d'adulte.

Le 14 octobre 1997, je soutiens mon D.E.A. intitulé « *L'enseignant face à l'autorité. Du mythe de l'autorité « naturelle » à la prise de conscience des savoirs et savoir-faire de la personne éducative* » sous la direction de Françoise Cros. Claudine Blanchard-Laville et Paul Durning complètent le jury. Mon projet de recherche est très avancé : cette thèse vient le concrétiser sans modification majeure. « Il n'y a plus qu'à s'y mettre ». C'est en substance ce que me dit Paul Durning lorsqu'il me conseille de commencer ma recherche dès janvier 1998. Je vais mettre près de dix années...

Entre temps, il me faut me réinstaller dans cette nouvelle vie, d'abord en occupant et en tenant ma place de père auprès de mes trois enfants. J'accomplis les premiers pas d'une vie d'auteur de moi-même, guidé par ces deux maximes figurant en exergue de mon D.E.A. : « *plus un homme s'est libéré, davantage il accepte que ses enfants deviennent libres par rapport à lui* »<sup>397</sup> ; « *Le pire destin est celui que nous nous imposons à nous-mêmes* »<sup>398</sup>. Cherchant à me reconstruire une vie affective, je me demande alors si l'engagement professionnel est compatible avec la vie personnelle ?

---

<sup>397</sup> Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot, p. 100.

<sup>398</sup> Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars, p. 118.

Un peu plus tard, alors que j'ai commencé à me former à l'entretien d'explicitation, je reprends mon projet de thèse, hésitant entre les laboratoires « Rapport au savoir » et « Crise, école, terrains sensibles ». Je crois pouvoir dire aujourd'hui que deux choses se sont jouées pour moi à ce , d'un point de vue psychique : le début de l'élaboration de ma quête de reconnaissance à dominante maternel (Françoise Cros dirige mon D.E.A., Claudine Blanchard-Laville aurait pu diriger ma thèse) et la poursuite d'un travail psychique d'autorisation. La question d'une approche exclusivement clinique à orientation psychanalytique se pose à moi. Désir de m'autonomiser par rapport à Jacques Pain ? Sans doute. Mais ma découverte des potentialités de l'entretien d'explicitation quant à la mise au jour de savoirs d'action – essai de réponses à cette question du « comment ? » – vient compléter l'autre question « qu'est-ce qui agit ? » chère à Fernand Oury et Aïda Vasquez. L'usage de l'entretien d'explicitation est-il alors « une fuite de la clinique » ou un choix raisonné de ne pas s'y laisser enfermer ? Prendre des précautions avec l'inconscient, est-ce ne pas s'autoriser ? Suis-je suffisamment auteur de moi-même ? Mon savoir sur les concepts psychanalytiques m'apparaît insuffisant. En pédagogie institutionnelle, ces concepts sont généralement travaillés en groupe. La thèse m'apparaît davantage comme un travail d'écriture solitaire. La formule de Fernand Oury « on ne manipule pas le radium à mains nues » me revient en mémoire. Je crains les interprétations sauvages ou totalisantes. Sur une suggestion de Jacques Pain, je vais choisir de réaliser les deux types d'entretiens avec les mêmes enseignants. Ai-je pour autant fuit la clinique ou m'en suis-je arrangé ?

Bien que travaillant avec Jacques Pain depuis 1985, je comprends qu'il est la personne la plus qualifiée pour diriger ma thèse. Après un échange téléphonique mémorable, je lui écris le 25 janvier 2001 pour lui indiquer ma décision de faire une thèse sous sa direction. Avec cet acte déclaratif, le travail de la thèse peut véritablement commencer.

### **Le travail de la thèse**

Qu'ai-je appris sur moi-même, à travers mon rapport à un objet de recherche qui est mien depuis près de quinze ans ?

Mes relations avec mes parents se sont équilibrées, à distance « suffisamment bonne ». Je ne suis plus dans un rapport de rivalité avec mon frère. Mes enfants ont aujourd'hui dix-neuf, dix-sept et 14 ans et je pense avoir plutôt tenu ma place de père auprès d'eux. Je reste en



quête d'une relation affective durable, qu'une forte demande de reconnaissance à connotation maternelle est certainement venu entraver jusqu'à présent. L'aboutissement de la thèse vient marquer une deuxième étape dans un processus d'autorisation, dont j'ai posé le premier acte il y a dix ans. Si elles ont pu sembler longues, ces dix années m'ont permis de tenter d'élaborer une pensée référencée, théorisée sur l'autorité. Ma thèse en est très certainement autre.

La réflexion sur le métier d'écrire, proposée cette année par Alain Vulbeau dans notre séminaire, a été l'occasion de mettre en mots quelques-uns des enjeux que j'ai poursuivis. Très attaché aux auteurs lus, j'ai éprouvé des difficultés à réduire le nombre des citations issues de ces lectures. Cet écueil apparemment technique cache une problématique autre, quête inconsciente poursuivie à travers mon objet de recherche : (s') m'autoriser à écrire une pensée personnelle sur l'autorité en me décollant de ces auteurs – « figures d'autorité » qui ont jalonné ma vie personnelle et ma réflexion professionnelle –, alors même que j'ai choisi de ne pas faire porter ma recherche sur des figures ou des modèles. Très concrètement, il s'est agi de réduire de façon drastique le nombre des citations ; de pouvoir dire « *untel pense que...* » sans reprendre mot pour mot tout le propos, mais aussi sans avoir le sentiment coupable de « piller » ou de dénaturer sa pensée ; enfin de mieux problématiser mon objet de recherche et le mettre en perspective à travers ces lectures.

Ainsi, soutenant que l'autorité consiste à parvenir à être auteur de soi-même, à s'autoriser, je me suis trouvé face à ce « saut qualitatif » consistant à devoir dire « je », à m'émanciper d'auteurs que je respecte et admire profondément. Si pour grandir en autorité, il faut des maîtres à penser, des figures<sup>399</sup> suffisamment auteures d'elles-mêmes auxquelles s'affilier, des sujets qui transmettent et fassent passage, permettent et autorisent à être, comment s'autoriser à exister sans être dans la dévotion aux pères ? Situer (et laisser) les pères transmetteurs à la place qui est la leur en se dégageant de la vénération et de la fascination, tel est bien l'enjeu du processus d'autorisation enclenché avec l'écriture de cette thèse, comme une transgression du rapport au savoir lié aux maîtres, entre angoisse et désir. C'est à ce prix que le propos circule, est transmis, passe d'une génération à l'autre, est discuté, confirmé ou contesté.

---

<sup>399</sup> Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.

Soutenir une thèse, c'est donc certainement « avoir cette confiance suffisante en soi » pour oser me « confronter à l'autre avec son savoir et ses manques »<sup>400</sup>, sans maximiser ni minimiser mon travail. C'est parvenir à me situer, à me positionner très modestement dans une histoire scientifique et dans une filiation théorique, non pas pour la scléroser ou la redire, mais si possible pour l'enrichir. Je découvre ainsi à travers la notion d'autorisation que la pédagogie institutionnelle – domaine de référence mis au départ volontairement à l'écart – réapparaît. En même temps que les étymologies « *auctor* » et « *augere* », l'autorisation entendue comme un processus donne une « consistance » au terme flou de « personne », que j'employais au début de ma recherche afin d'éviter les substantifs de « personnalité » et de « sujet » trop connotés.

Avant celle d'autorisation, la notion de reconnaissance est certainement l'autre pivot de mon cheminement personnel. Ayant longtemps été en quête de reconnaissance, je crois pouvoir dire que les Sciences de l'éducation – « rencontre » essentielle parmi de multiples autres – ont largement répondu à ce besoin jusqu'ici. Bien qu'il me reste des étapes – et non des moindres (!) – à franchir et même si cela peut sembler paradoxal, je pense pouvoir dire qu'aujourd'hui, cette problématique de la reconnaissance dans le cadre professionnel est pour moi en voie de dépassement, comme si le travail de la thèse m'avait permis de me construire une base suffisante de sécurité dans ce domaine.

Dans le domaine personnel par contre, je découvre depuis peu qu'à travers l'autorisation et antérieurement à la reconnaissance, les problématiques de l'attachement et du détachement, le besoin essentiel de sécurité psychique (terme anglais « *secure* ») viennent faire résonance. Mon insistance sur les thématiques des peurs (de l'élève, du groupe, des débordements), les fantasmatiques de la toute-puissance et de la maîtrise dans l'analyse des entretiens cliniques ; mais aussi plus personnellement l'acceptation de l'existence du désir de l'autre au détriment du mien propre sont comme des symptômes de cette problématique personnelle, récurrente et aliénante. L'autorisation, quête jamais achevée...

Il me reste l'épreuve de la soutenance, rite de passage dont l'enjeu est pour moi d'être autorisé à poursuivre cette quête d'« *auctor* » de moi-même. Processus, l'autorisation nécessite que le prétendant se déclare, par un acte de parole. Ceci fait, on ne devient pas

---

<sup>400</sup> Robbes, B. (2004). Se défaire de l'autoritaire. *Cahiers pédagogiques*, 426, 20-21.

auteur seul. Ce sont toujours d'autres qui au final nous reconnaissent, nous autorisent, nous investissent d'autorité. La thèse, comme la métaphore du processus de légitimation inhérent à la problématique de l'autorité...

Si je revendique assurément d'être l'auteur de ma thèse car il s'agit bien ici de répondre de ses écrits, jusqu'à quel point suis-je auteur dans l'écriture elle-même ? A cette question sans doute insoluble, l'exercice de la thèse m'oblige à apporter une réponse... la mienne.

(20 et 21 novembre 2006)

Et comme l'inconscient ne cesse de travailler alors que la thèse se termine, je découvre que j'ai dû avancer dans mes relations affectives. Me voici en capacité de tenir une parole d'autorité en posant mes limites, de renvoyer à l'autre ses questionnements en refusant de les prendre en charge ou d'y apporter mes réponses, et ainsi de n'accepter que ses réponses à elle...

Un dernier et joli mot... Alors que je relisais avec quels termes humoristiques Jacques Lévine qualifiait l'instance paternelle (« père-cutant », « père-missive », « père-spective »<sup>401</sup>), il me revînt à l'esprit la façon affectueuse dont ma fille aînée me nommait, alors qu'elle commençait à entrer dans le langage : mon « père-pénuel ».

J'aime à y voir le signe prémonitoire de ce que j'aspirais à devenir alors, un sujet suffisamment « sécure » pour apporter sérénité et pérennité autour de lui, suffisamment auteur de lui-même pour transmettre quelque chose d'humain... Un auteur qui ne cesse d'advenir...

(11 mars 2007)

---

<sup>401</sup> Lévine, J. (2004), L'autorité en pannes... In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 27-40 et 62-64). Aix-Marseille : Université de Provence.

# Chapitre X – Quelques savoirs d’action mobilisés par les enseignants en situation d’exercice de l’autorité

*« 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 »  
(F. Oury et J. Pain, 1972, p. 305).*

## X – 1. Récits synthétiques des seize situations recueillies à partir des entretiens d’explicitation

### X – 1.1. « Une classe pour deux » ou comment exercer l’autorité dans sa classe sans altérer celle de sa remplaçante ? (m1)

Cette professeure des Ecoles enseigne depuis deux ans. En congé de maternité, elle se rend dans son école un samedi matin pour voir un spectacle d’élèves... Elle entre dans sa classe et salue ses élèves. Dès son arrivée, elle perçoit une agitation. Des enfants dispersés sont occupés à différentes activités. La professeure se rend ensuite dans la classe voisine pour saluer Daphné<sup>402</sup>, sa collègue, avant de revenir dans sa classe.

N’ayant pas sa classe en responsabilité, l’enseignante énonce un premier but générique original eu égard à notre recherche : elle ne veut pas, par son arrivée, reprendre son autorité. Elle décide donc de ne pas intervenir verbalement par rapport à Sandra, sa remplaçante, ou aux élèves. Mais cette posture s’avère très vite intenable : l’enseignante parle aux élèves, les regarde et s’assoit à côté d’eux. Elle a aussi apporté des puzzles pour la classe.

Puis, l’enseignante se lève et se positionne à gauche du bureau, une main posée sur celui-ci, le corps non pas face à sa collègue, mais légèrement tourné vers la salle. Sandra est occupée derrière le bureau. Ainsi disposées, les deux enseignantes regardent les élèves tout en discutant. Si elle regarde sa remplaçante, ce sont surtout les élèves qui attirent le regard de notre enseignante : « euh je les regardais eux... » (366, 371, 385). L’agitation devient problématique : Ouamar et Jean-Claude se bagarrent et se bousculent, dans un espace de la

---

<sup>402</sup> Afin de garantir l’anonymat, nous avons modifié les prénoms des enseignants et des élèves dans toutes les situations.

classe en contrebass. L'enseignante demeure fidèle à son but générique, estimant que n'étant pas en charge de sa classe, elle n'a pas à intervenir. C'est donc Sandra qui se déplace et formule l'interdit de violence. Son intervention est efficace, puisque les deux élèves s'arrêtent. A cette occasion, notre enseignante prend des informations visuelles et auditives précises importantes pour la suite de la situation : Ouamar est agité.

C'est un peu plus tard qu'elle intervient, alors que Sandra est sortie de la classe et que Ouamar court. Souffrant du genou, l'enseignante conserve sa position appuyée sur le bureau. Dans son dialogue interne, elle justifie sa légitimité à intervenir en faisant référence à l'interdiction de courir dans la classe. Elle perçoit une intention provocatrice chez l'élève : il transgresse la règle sous ses yeux en même temps qu'il la regarde (« *mais, je me dis euh il me regarde parce qu'il **sait**, que ce qu'il fait euh et, et il sait que je veux pas* » (635-636) ) et il se rapproche d'elle. Un deuxième but générique inféré apparaît : mettre un terme à la transgression de Ouamar en exerçant son autorité d'enseignante<sup>403</sup>.

Elle décide donc d'intervenir verbalement : « *et là il est là, et je lui ai fait « Ouamar c'est nouveau ça ? » »* (576-577, 102-103, 105-106, 682)<sup>404</sup>. Cette parole s'avère efficace : Ouamar regarde celle qui est redevenue pour un temps son enseignante, avec un « *petit sourire* » (686) qui semble reconnaître la légitimité de sa parole d'autorité, et il obéit instantanément. Le deuxième but générique est atteint. L'enseignante suppose également qu'elle a atteint son premier sous-but : « *il il a bien compris que euh, ce qu'il faisait il avait pas le droit de le faire* » (103-104). La situation s'arrête ainsi.

#### X – 1.2. De la mousse contre le bruit (m2)

Cette professeure d'école a douze années d'expérience en maternelle, surtout avec des élèves de deux ans. Responsable d'une classe à double niveau, elle choisit un moment qui s'est produit dans la semaine de l'entretien. Prenant les élèves de moyenne section en évaluation individuelle, ceux de deux ans sont occupés à des ateliers autonomes. Alors qu'elle évalue Eléonore, Abdel et Christopher se mettent à crier...

---

<sup>403</sup> Fort des informations analysées, La professeure n'énonce pas son but générique, qui diffère du début de la situation.

<sup>404</sup> Deux sous-buts peuvent être inférés de cette intervention : faire réfléchir Ouamar sur son acte, lui signifier la permanence de l'asymétrie des places institutionnelles dans l'espace de la classe.

L'entretien ayant lieu dans sa classe, la professeure s'installe à l'endroit même où elle était située durant la situation. Cette position habituelle est stratégique : l'enseignante peut voir l'ensemble de la classe (premier sous-but). Abdel et Christopher sont sur le tapis, occupés à faire des jeux de construction.

L'enseignante est assise avec Eléonore qu'elle évalue en numération. Du côté du tapis, elle perçoit un bruit excessif (voix et jeux) qui la gêne (second sous-but qu'elle énonce). Elle y ajoute une variante du but générique : le bruit gêne Eléonore. Elle arrête son activité et en levant la tête, prend les informations suivantes : debout, Christopher et Abdel parlent fort. Elle les appelle et leur demande de faire moins de bruit. Ils se rassoient et reprennent leur jeu. L'enseignante reprend son activité avec Eléonore, qui réussit cette première partie de l'activité, alors même qu'elle a des difficultés scolaires. L'enseignante énonce son but générique : Eléonore doit réussir à écrire ses chiffres.

Les difficultés d'Eléonore sont visibles lors de l'étape suivante. Au bout d'un temps assez long, le bruit reprend. L'enseignante évoque un volume sonore excessif pour elle : le bruit est trop fort car il couvre la voix d'Eléonore. L'attention qu'elle porte à l'élève est perturbée. A nouveau, elle lève la tête. Abdel et Christopher se retournent vers elle, la regardent. Les deux élèves n'ont pas un regard de peur, plutôt d'approbation. La professeure réagit alors par un regard (yeux écarquillés) qui dit « *maintenant (...) ça suffit* » (504-505) et un signe des mains (les deux mains un peu ouvertes). Les deux élèves écoutent, comprennent et se rassoient. Alors, l'enseignante se « replonge » dans l'évaluation avec Eléonore.

En fait, son attention oscille entre les deux élèves et Eléonore : elle lève périodiquement les yeux vers les élèves bruyants, bouge le haut du corps, gênée dans sa vision par une élève située devant elle, mais elle ne réagit pas. Poursuivant son but générique alors qu'Eléonore est en difficulté, elle est partagée, énervée.

En se résumant l'enchaînement de ses prises d'information et de ses actions, la professeure prend conscience d'une information essentielle : Abdel et Christopher jettent les cubes, d'où l'explication du bruit insupportable : cubes qui s'entrechoquent associé au ton de voix et aux rires des deux élèves. Excédée, elle va effectuer pas moins de huit actions. Elle se lève. Elle se déplace rapidement vers les deux élèves. Sur les lieux, elle voit la barquette de cubes sur le côté et des jeux répandus « un peu partout ». L'enseignante passe entre Abdel et

Christopher puis saisit les jeux trop bruyants. Elle accompagne cette action de propos non négociables. Le ton est cette fois-ci « *beaucoup plus autoritaire* » (484-485, 489). Elle range ensuite les cubes avec eux. Puis elle leur donne une autre barquette de jeux en mousse, en ajoutant : « *ben comme ça vous ferez pas de bruit* » (678). Elle ne crie pas : « *j'ai pas crié mais ça a été interdit* » (728, 724). L'interdiction passe ainsi autant par les mots et le ton employés – ton ferme signifiant l'interdiction – que par l'action du rangement de la professeure, suivie par celle consistant à donner aux élèves la barquette de jeux en mousse.

### X – 1.3. Des effets de l'usage d'un savoir d'action inhabituel et d'une « punition collective » (e1)

L'enseignante exerce depuis trois ans. Responsable d'un CM1, elle évoque une activité de peinture qui a eu lieu fin septembre début octobre, en début d'après-midi. Pendant que les élèves disposent les tables par groupes de quatre à cinq, la professeure se déplace au fond de la salle. Elle se place devant une armoire, face à une grande table. Son regard oscille entre cette table et les élèves auxquels elle fait face. De l'armoire, elle sort les bouteilles de peinture puis les pots en verre, qu'elle remplit avec des couleurs précises.

L'enseignante prend le temps d'attendre que les élèves soient installés et assis. Elle repère rapidement du regard les groupes constitués. Puis elle réclame le silence, en augmentant le volume de sa voix<sup>405</sup>. Elle énonce ensuite une règle de fonctionnement (deuxième sous-but) : elle ne veut voir personne debout. Les élèves sont calmes. La professeure décrit ce qu'elle désigne par « *une position d'écoute* » (373-374) des élèves : tournés vers elle, ils ne fouillent pas dans leurs affaires ni ne regardent sur les côtés. Elle désigne alors un élève responsable du matériel par groupe, énonce précisément ses tâches, appelle chaque élève un par un. Ceux-ci viennent prendre la peinture et un pot vide pour l'eau. Pendant ces mouvements, elle perçoit des bruits qui ne l'inquiètent pas. Les responsables prennent donc le matériel selon un ordre exposé par l'enseignante, puis vont s'installer. Ces deux actions achèvent le temps de préparation de l'activité.

---

<sup>405</sup> Son premier sous-but consiste ainsi à être entendue de l'ensemble de la classe.

La professeure est restée au fond de la salle. Elle range le matériel<sup>406</sup>. Sa position associée à l'absence de parole de sa part, la rend « absente » aux élèves. Elle explique ainsi la légère montée du volume sonore. Le bruit n'étant pas trop élevé, l'enseignante prévient ses élèves qu'ils font trop de bruit et leur demande plus de calme. Elle circule entre les groupes, donne des directives. Elle associe cette séance à « *une très longue pause de calme* » (728). Puis, l'enseignante parle d'une « *cassure* » dans le silence (795), de murmures autour d'elle. Elle réagit en disant « *chut* » (814). Ne pas laisser le bruit se développer est son but générique. Parmi les cinq groupes d'élèves, elle en situe un plus agité, comprenant Nasser (un élève « *difficile* » (881-882) ) et Stéphane. L'enseignante s'énonce un quatrième sous-but : ne pas se fâcher. Une variante de son but générique est formulée (garder le calme et la sérénité), puis elle réaffirme son but générique.

L'enseignante mobilise un premier savoir d'action relevant de son *habitus* professionnel, en se déplaçant et en se positionnant à une place précise devant les élèves, connue d'eux. Puis elle capte leur attention, en utilisant là encore un savoir d'action éprouvé : intervention verbale minimale en haussant le ton et frappe dans les mains. Elle prend ensuite la parole plus longuement, pour décrire le comportement des élèves et indiquer (en référence à son but générique), qu'une limite est franchie. Enfin, elle réfléchit à une solution nouvelle : elle désigne un second responsable par table dont elle précise la tâche : « *donc là du coup je me suis arrêtée en disant « bon écoutez maintenant euh, les élèves que j'appelle sont responsables de leur groupe c'est-à-dire que euh dès que y'a un bruit dès que y'a un, quel... quelqu'un parle trop fort ou ou se déplace sans sans lui être autorisé, vous le rappelez à l'ordre euh, sans tout en gardant euh, tout en murmurant » »* (987-991). Et elle ajoute : « *et attention* » *oui c'est oui parce que, « et attention je je verrai le groupe le plus calme » (rires)* » (1080-1081). Cette dernière intervention surprend les élèves. Des réactions se produisent dans les groupes. Le niveau de bruit baisse instantanément. Surprise par l'effet produit, la professeure observe l'activité discrète des élèves responsables du calme.

Tout en continuant à circuler ou à donner du matériel, l'enseignante veille au niveau sonore de chaque groupe. Si elle estime que le bruit monte dans un groupe, elle s'adresse à son responsable chargé d'assurer le calme : « *je nomme, donc l'enfant en question* » (1154,

---

<sup>406</sup> Cette action est guidée par un troisième sous-but : laisser de la place pour mettre les travaux des élèves à sécher.



1253). Puis elle lui rappelle son rôle, en insistant sur l'écoute des autres groupes. La séance se poursuit dans un calme qui satisfait l'enseignante. Le but générique est atteint.

Deux informations lui indiquent que l'activité touche à sa fin : plusieurs élèves ont fini leur travail ; elle surveille l'heure<sup>407</sup>. La professeure décide donc d'arrêter l'activité : elle se déplace au fond de la classe et parle : pour indiquer la fin de l'activité et capter l'attention des élèves (« *en disant « bon maintenant euh, il est l'heure il faut qu'on range donc on arrête tout je vous appelle attention » » (1326-1328) ; pour appeler les responsables et leur donner la consigne d'apporter d'abord les travaux ; pour justifier cette consigne par son cinquième sous-but ; enfin pour dire au reste de la classe de ne pas se déplacer. Elle appelle chaque responsable à son tour, en nommant son groupe d'appartenance. Elle estime avec satisfaction que son but générique est atteint : « ça se passe très bien je suis vraiment euh » (1349).*

Mais du fait que les élèves ont progressivement terminé, le bruit reprend. L'enseignante adresse alors « *aux responsables de la discipline » (1364-1369) un rappel, en ajoutant qu'elle désignera le groupe le plus calme. Le rangement se poursuit avec les responsables du matériel, que l'enseignante appelle un par un. Les autres élèves remettent les tables en place. Puis l'enseignante nomme des élèves, qui iront se laver les mains aux toilettes proches. Faisant état d'un savoir d'expérience sur certains, elle intervient si nécessaire. Elle s'efforce également d'envoyer des élèves rapides, qu'elle voit attendre, deux par deux (cinquième sous-but). Le but générique semble à nouveau atteint.*

Ces rangements effectués, la professeure se replace devant ses élèves, donne quelques consignes ultimes de rangement, s'adresse nommément à quelques élèves. Son sixième sous-but est de commencer l'activité suivante. L'enseignante se retrouve seule face aux élèves. Il y a beaucoup de bruit. Elle laisse à chacun du temps pour s'installer. Puis voulant capter l'attention de la classe<sup>408</sup>, l'enseignante tente d'imposer le silence en énonçant une parole d'arrêt (« *bon ben maintenant stop, (...) bon maintenant euh, c'est bon on s'installe j'attends » (1594-1596) ; qu'elle accompagne d'une posture corporelle connue des élèves, nommée par elle « position d'attente » (1657, 1596-1597) : « donc je m'assois sur le bord du, je m'appuie contre le le bureau (...) et puis puis voilà, ben j'attends » (1601-1602). Elle a un*

---

<sup>407</sup> Ainsi, elle prévoit qu'elle a dix minutes pour terminer l'activité et son rangement (cinquième sous-but).

<sup>408</sup> Et remettre les élèves en position de concentration (1652) (septième sous-but).

geste des bras croisés (1604). Son regard est aussi mobilisé (1611). Mais le calme ne vient pas. La professeure énonce alors la même parole d'arrêt mais en haussant le ton. Sans effet...

Elle décide alors d'éteindre la lumière<sup>409</sup> : « *j'éteins la lumière, momentanément* » (1744, 1706-1707, 1729). Cette solution est efficace, mais la classe semble toujours agitée. De retour au bureau, l'enseignante perçoit un « *manque d'attention* » (1774, 1760) et « *de disponibilité* » (1760) qu'elle attribue à la longue séance précédente. Elle demande alors aux élèves de sortir un livre et d'en copier un passage. Cette action est une ressource pour qu'elle aussi retrouve son calme. Ainsi, elle surseoit à son sixième sous-but. Par cette activité qui dure environ cinq minutes, l'enseignante semble atteindre son septième sous-but : « *histoire de reconcentrer tout le monde (...)* » (1801-1803). Cette action est aussi une façon de signifier aux élèves qu'ils ont franchi une limite, après que l'usage de trois savoirs d'action par l'enseignante ait échoué. Elle obtient le calme. Elle stoppe la punition. Son sixième sous-but est atteint, de même que la variante de son but générique.

#### X – 1.4. Un regard, comme une promesse (e2)

La situation choisie s'est déroulée dans la classe de CM1 d'une professeure des Ecoles qui a trois ans d'ancienneté. Dès le début de l'année, Mamadou refuse tout travail, se lève dans la classe. Après avoir tenté de le contenir, l'enseignante décide, en accord avec ses collègues, de le placer dans une autre classe. Néanmoins, elle lui donne chaque jour son travail scolaire. La situation débute deux à trois semaines plus tard, un matin où Mamadou semble décidé à revenir dans sa classe...

L'événement s'est produit fin septembre, en fin de semaine vers huit heures trente. Les élèves sont entrés en classe, la porte est ouverte, la professeure est à l'entrée. Elle voit Mamadou arriver et donne plusieurs informations précises : il baisse les yeux, ne la regarde pas. Ces informations sont décodées comme des signes d'allégeance. Il regarde ses mains. Son corps est en mouvement. Il a sa démarche « *de quartier* » (373-374). Il fait un sourire et des mimiques bizarres avec sa bouche. La collègue qui l'accueille dans sa classe l'ayant informée que Mamadou était sur le point de revenir, l'enseignante formule son but générique : que Mamadou revienne en classe.

---

<sup>409</sup> Autre savoir d'action connu des élèves (1713-1719).

Mamadou arrive. L'enseignante se positionne de façon à voir à la fois Mamadou et la classe, signifiant ainsi qu'elle est porteuse d'une autorité statutaire sur cet élève comme sur la classe. Sa présence sur le seuil de la porte marque aussi une position d'accueil (premier sous-but). Mamadou « *s'arrête à la fenêtre* » (436-437), ce qui satisfait un deuxième sous-but de l'enseignante : avoir un échange verbal discret avec l'élève.

La professeure s'avance vers Mamadou pour l'accueillir (premier sous-but). En même temps, elle se décale légèrement pour préserver la discrétion de l'échange. Elle prononce des paroles de civilité, puis demande à Mamadou de lui expliquer ce qu'il veut. Il répond de façon incompréhensible. La comparaison avec un savoir d'expérience (« *Mamadou (...) a (...) une bonne voix d'habitude* » (273-274) ) alerte la professeure sur le caractère inhabituel de cette façon de s'exprimer. L'enseignante demande à l'élève de parler plus fort. Il augmente son volume sonore, mais tient des propos qu'elle ne comprend pas.

L'enseignante perçoit que Mamadou parle sans la regarder. Un troisième sous-but (l'élève doit regarder l'enseignante dans les yeux en même temps qu'il lui parle) apparaît. Ainsi lui demande-t-elle de la regarder « *dans les yeux* » (534-535) s'il veut lui parler. Comme un rappel de la dimension statutaire de son autorité, elle ajoute que l'ensemble des élèves l'attend. Le ton est empreint de conviction. L'enseignante utilise le message « je » (Gordon, 1980, 1990), rappelant de manière distanciée la loi non négociable d'obligation au travail. L'élève hésite encore un long moment. Par un ultime signe, l'enseignante le met sur la voie du contenu de son message : « (...) *je lui dis « tu veux me proposer quelque chose tu as réfléchi euh qu'est-ce qui se passe ? » donc euh je je lui tends une grosse perche* » (567-569).

Mamadou parle enfin<sup>410</sup> : « *je veux revenir travailler avec vous* » (831). L'enseignante rectifie la demande d'abord pour elle-même, puis en s'adressant à l'élève : « *avec la classe tout ça, je lui ai dit* » (579). L'élève rectifie. Sa posture corporelle s'est modifiée. S'il ne regarde toujours pas l'enseignante dans les yeux, sa tête est plus droite. Il n'a plus les mouvements du corps observés à son arrivée. L'enseignante sollicite une confirmation. Elle rappelle à Mamadou qu'il va devoir accepter les lois non négociables de l'obligation au travail associées à son statut d'élève et au statut de l'enseignant. Il s'agit de demander à

---

<sup>410</sup> Notons l'importance de la parole comme acte personnel d'autorisation, que l'enseignante a accompagnée par ses interventions.

l'élève d'accepter l'autorité enseignante, dans ses dimensions statutaire (être l'autorité) et effective (exercer l'autorité). Cette demande complète le but générique.

Mamadou répond par l'affirmative, mais sans regarder la professeure. Celle-ci considère que son but générique n'est que partiellement atteint. Elle attend un regard « *dans les yeux* » (861) (troisième sous-but). Elle réagit donc immédiatement à ce « oui », en demandant à l'élève de la regarder (« *regarde-moi bien* » (627, 895) ), associant cette décision d'action à un savoir d'expérience (cet élève fuit le regard). Elle obtient alors de Mamadou la réponse accompagnée du regard qu'elle attendait : l'élève lève la tête, la regarde et dit ce « *oui* » (629, 936-940). Un regard bref mais suffisant. Le troisième sous-but est atteint.

Mamadou va chercher ses affaires puis revient. Trois actions s'enchaînent : l'enseignante rentre dans la classe en laissant la porte ouverte, Mamadou entre à son tour, l'enseignante lui demande de fermer la porte<sup>411</sup>.

#### X – 1.5. Une décision reconnue comme acceptable<sup>412</sup> (e3)

Cette enseignante a vingt-et-un ans d'ancienneté dans l'enseignement primaire. Au cours d'une séance d'entraînement sportif avec sa classe de CE2-CM1, qui a eu lieu la semaine précédant une manifestation à laquelle elle participe ce lundi après-midi (jour de l'entretien), trois élèves perturbent l'activité athlétique de relais. Devant composer des équipes pour cette épreuve, l'enseignante va annoncer sa décision...<sup>413</sup>

Le samedi qui précède la rencontre sportive, en fin de matinée, elle décide d'évoquer la composition des équipes du relais. Assise près de son bureau sur le dos d'une chaise, elle s'adresse à la classe, en commençant par indiquer la date de la rencontre. Elle prend ensuite le

---

<sup>411</sup> Cet acte est symboliquement fort : de même que Mamadou a posé seul l'acte d'autorisation consistant à formuler une demande verbale compréhensible, de même s'engage-t-il par ce second acte à accepter l'autorité enseignante, sans y avoir été contraint par l'adulte.

<sup>412</sup> Tel est le but générique poursuivi par e3.

<sup>413</sup> L'enseignante a différé sa décision, cherchant une réponse appropriée à la perturbation des trois élèves. Elle indique deux éléments qui lui ont permis d'entrevoir une solution : son dialogue interne (elle n'est pas contente du comportement des trois élèves et les réprimande ; se demandant quelle suite y donner, elle envisage de ne pas participer à la manifestation ; mais pensant aux efforts de la classe, elle écarte cette sanction collective) ; l'information indiquant qu'elle devait choisir seulement huit élèves pour courir le relais.

temps d'expliquer aux élèves qu'ils vont participer à trois épreuves, qu'elle nomme : « *eh ben donc y'avait euh, saut en longueur, lancer de balle et, et saut de haies (...)* » (248-250). Elle parle également du relais, en insistant sur le fait qu'elle doit choisir huit élèves pour le courir : « *et donc j'ai prononcé le mot euh, donc pour huit élèves, donc j'ai dit « et donc euh, j'ai donc choisi, huit élèves »* » (264-266, 271). L'écoute est maximale.

L'enseignante choisit de ne pas annoncer d'emblée les noms des élèves retenus pour le relais. C'est son premier sous-but. Elle poursuit son but générique en explicitant ses critères de choix : l'intérêt de l'équipe (une qualité morale), la vitesse de course (une qualité physique). Enfin, elle cible à mots couverts les trois élèves dont le comportement a posé problème. Ceux-ci réagissent immédiatement : « *donc tout de suite alors là tout de suite (...), tout de suite euh, les les trois en question, ont dit « ah ben ben oui c'est sûr que moi je serai pas pris » ils ont, quasiment (...) tous dit la même chose* » (317-320, 289, 91, 96-97, 626-627). Bien que l'ensemble des élèves aient compris, la professeure ne donne toujours pas les noms des élèves qu'elle a choisis (premier sous-but). Pour ne pas humilier d'autres élèves écartés (deuxième sous-but), elle prend soin d'expliquer sa décision en justifiant son choix par les qualités physiques des élèves. La professeure obtient l'adhésion de très nombreux élèves, qu'elle vérifie par des paroles (« *tous, ils ont dit « ouais ouais c'est vrai euh euh, on va pas prendre euh euh », voilà* » (385) ) et une écoute (« *les les autres je vous dis euh vraiment ils, là j'ai senti que ça allait bien parce que personne parlait personne bavardait* » (454-455) ). Nous pouvons inférer ici qu'un troisième sous-but est poursuivi : obtenir des élèves que la décision prise soit acceptée, car reconnue comme légitime. C'est en prenant des informations sur des élèves en particulier, que l'enseignante va valider ce sous-but.

Concernant deux élèves écartées, la première accepte sans difficulté la décision. La deuxième est « *un peu plus réticente* » (394). L'enseignante la persuade sans l'humilier (deuxième sous-but) : « *mais j'ai dit « ben oui écoute tu tu, c'est vrai que tu cours pas trop vite » elle dit oui oui c'est vrai je préfère euh* » (394-395). Puis, la professeure revient sur les trois élèves visés par ses propos. Elle interprète leur attitude (absence de colère) comme une acceptation de sa décision : « *ouais ils n'ont pas ils n'ont pas remis en cause et, et* » (433, 428). Perceptible à travers des mouvements d'épaules (440), la réaction de l'ensemble de la classe est perçue par l'enseignante comme un soutien. Suite à la séance d'entraînement, elle se dit que la classe attendait qu'elle réagisse. L'enseignante observe les élèves : ils sont « *contents* », « *tranquilles* » (614-615, 641-642, 914-915, 921-923). Une telle réaction oblige

en quelque sorte les trois élèves à l'acceptation : « *et donc les autres un temps soit peu euh, ils se sont sentis euh* » (449-450).

L'enseignante s'adresse à nouveau à la classe, reprenant son but générique. Elle renforce son argumentaire par une autre qualité morale : la valorisation des efforts de certains élèves. Sa conclusion semble incontestable : « *oui ben ben j'ai dit ben et, comment j'ai sorti ça ben oui j'ai dit que y'en a qui s'étaient quand même euh, bien comportés donc euh c'était normal qu'ils soient qu'ils soient qu'ils soient choisis quoi* » (474-476). Ce samedi matin, elle n'a pas donné les noms des élèves retenus : « *j'ai rien dit j'ai laissé planer le doute tout le week-end, enfin tout (rires) jusqu'à ce qu'on arrive au stade j'ai toujours pas dit* » (408-409). Cette stratégie est consciente de sa part. Les élèves quittent la classe.

Le lundi après-midi, l'enseignante se rend à la rencontre sportive avec sa classe. Sur le trajet, elle ne dit rien, mais observe les comportements et les propos des élèves : inquiétude de certains ; attitude et paroles des trois élèves visés qu'elle interprète comme une volonté de ne pas perdre la face. Sur place, les élèves participent d'abord aux trois premières épreuves. Au moment du relais, alors que l'enseignante et ses élèves sont situés près de la ligne de départ, celle-ci sort une feuille et dit : « *j'ai dit « bon ben, je vais vous donner maintenant la liste de ceux euh, qui vont participer au relais » » (739-740) ; « donc j'ai, j'ai donné les noms de ceux qui participaient au relais (...), dans l'ordre de placement de qu'on a » (733-734). Ses élèves l'écoutent. Elle ne perçoit aucune surprise : « *et euh donc euh non, quand j'ai dit la liste ils n'ont pas été euh, ils n'ont pas été surpris euh (...) outre mesure* » (748-753, 110, 114-115, 761, 765, 769, 796, 800, 809). Les élèves retenus restent sur la piste. L'enseignante demande aux autres d'aller s'asseoir dans les tribunes.*

#### X – 1.6. Evaluation nationale de CE2 et exercice de l'autorité (e4)

Cette professeure des écoles a sept années d'expérience. Habitée à la classe de CE2, elle choisit une situation où, faisant passer les évaluations à une demi-classe en plus de ses propres élèves, elle se retrouve avec plus de trente élèves dans sa classe. C'est une séance de production d'écrit qui a eu lieu un matin. Les élèves sont assis face à l'enseignante. Celle-ci leur donne deux consignes : « *ouvrez votre cahier page euh tant, euh vous avez un texte vous avez cinq minutes pour le lire. (...) Chrono en main* » (225-230). Les élèves lisent. Puis conformément aux consignes nationales, l'enseignante lit le texte. Elle donne quelques

consignes d'écriture et vérifie la compréhension de certains aspects du texte en posant des questions. Les élèves répondent. S'ils n'y parviennent pas, c'est l'enseignante qui donne la réponse. Les élèves ont ensuite vingt minutes pour écrire la partie manquante du texte.

Les difficultés surviennent pendant l'étape d'écriture individuelle. Au bout de cinq minutes, beaucoup d'élèves disent qu'ils ont terminé. Ils regardent leurs camarades, chuchotent. La professeure remarque que plusieurs ont fermé leur cahier, même si certains laissent leur crayon à l'intérieur de la page. Elle se dit qu'ils sont allés trop vite car en circulant entre les rangées, elle a vu qu'ils n'avaient écrit qu'une ligne. Elle remarque certains élèves en particulier, qu'elle situe : Abdoul, à côté de son bureau ; Ahmed, au premier rang du côté de la fenêtre ; un troisième élève<sup>414</sup>. Dans un deuxième temps, ces élèves remuent, perturbent ceux qui travaillent. D'autres qui ont fini se joignent à eux : Antoine, Salomon. Ils ont fermé leur cahier. Puis, ils se mettent à bouger de plus en plus, sur leur chaise ; ils jouent avec leur stylo ; ils font du bruit sur leur table. Elle remarque à nouveau Abdoul, qui joue avec sa gomme. Avec cet élève qu'elle connaît, elle agit en lui adressant un regard, sourcils froncés (« *je, je fronce un peu les sourcils euh* » (518) ), avec un bruit de sa langue : « *moi je sais que quand il fait quelque chose que je veux pas je lui fait (elle fait un bruit de claquement de la langue contre le palais) comme ça et* » (513-514). Ces actions semblent suffire, d'autant que la situation d'Abdoul à côté du bureau de l'enseignante facilite cette communication minimale. Elle intervient verbalement auprès des autres élèves. Son but générique émerge : s'efforcer de maintenir le calme pour ne pas déranger les élèves qui n'ont pas terminé. L'enseignante ajoute les consignes suivantes : « *et je leur dis qu'il reste encore, dix minutes et que, ils peuvent relire ce qu'ils euh ce qu'ils ont fait* » (543-544). En agissant ainsi, elle contrevient au protocole des évaluations nationales. Pour exercer son autorité, elle se trouve donc dans l'impossibilité de respecter ces consignes. Elle s'adresse à l'ensemble de la classe, en insistant sur ceux qui n'ont pas terminé (but générique).

Elle voit que certaines filles situées au milieu de la classe sont gênées, en particulier par Antoine et Salomon qu'elles regardent en soufflant. L'enseignante s'adresse aux deux garçons : « *ben je leur dis que, non, les autres n'ont pas terminé donc (...) euh ce serait*

---

<sup>414</sup> Dès le début, elle ne sent pas d'intérêt pour l'activité chez ces élèves. Elle « lit » ce désintérêt sur le visage d'Abdoul, dans son regard : « *et puis il me regarde toujours avec un petit air en, en souriant l'air de dire euh, pfff vas-y euh (rires), rêve je vais pas le faire (rires)* » (415-416). Il souffle : « *c'est pfff (elle inspire et souffle fortement) c'est euh, qu'est-ce qu'elle nous gonfle à nous filer ça (rires) ça fait quinze jours qu'on fait des trucs comme ça ça commence à me* » (402-403).

*sympathique, qu'ils les laissent terminer et en silence* » (600-601). Son but générique est partiellement atteint : *« oh ben je dirai que ça, fonctionne un petit peu »* (605).

Plus le temps passe, plus s'allonge la liste des élèves qui considèrent avoir terminé. L'enseignante donne alors à ses élèves la consigne de s'occuper, en prenant par exemple leur livre de bibliothèque. Ce fonctionnement est habituel dans sa classe, mais les élèves de sa collègue ne le peuvent pas. *« Salomon »* (656), *« Abdoul »* (660), *« Ahmed »* (664) sortent des livres. Cette solution d'attente fonctionne. Au bout de vingt minutes, l'enseignante donne aux élèves la consigne de se relire. Certains rangent leur livre et obéissent. D'autres, considérant qu'ils ont terminé, ne le font pas. L'enseignante intervient à nouveau : *« ben euh, moi je s..., je leur dis que ça serait bien de relire »* (697). Mais les consignes des évaluations nationales ne lui permettent pas d'insister. La séance se termine ainsi.

#### X – 1.7. Mourad ou la voix de son maître (e5)

Il est 16 heures 5. Mourad, un élève de CM2 particulièrement difficile, est pris à parti par une mère d'élève qui l'accuse d'avoir menacé son fils. Mourad est encore dans la cour et la mère est située à l'extérieur de l'école, derrière la clôture. La discussion s'enflamme et génère un attroupement. Prévenu par un collègue, l'enseignant de Mourad se rend dans la cour et s'apprête à intervenir. C'est un professeur des écoles qui enseigne depuis quatre ans.

Arrivé dans la cour, le maître s'apprête à se rendre vers l'incident. Situé à environ vingt mètres de la scène, il observe. Il voit la mère à l'extérieur de l'école. Mourad n'est pas sorti, il s'est dérouter pour se rapprocher de la clôture et de la mère. L'enseignant entend des insultes. Il voit Mourad se diriger vers la mère, menaçant de la taper. Il voit également deux ou trois grands de la cité, des copains de Mourad, se rapprocher. L'enseignant évalue alors la gravité de la situation : *« en moi même déjà euh je vois l'attroupement je vois le truc je me dis ça va être chaud »* (554-555) ; *« c'est déjà bien monté y'a tout le monde qui est là y'a les grands qui commencent à débouler c'est pas la peine »* (573-574). Puis, il se donne trois sous-buts : ne pas discuter en public, ne pas perdre de temps et isoler l'élève de la mère.

Tout en prenant le temps de se déplacer (*« ah ben je le dans le **temps** que j'ai pour euh d'aller de justement (...) des marches à la cour j'ai le temps quand même de (...). Parce que j'ai pas non plus été en courant »* (600-605) ), l'enseignant est en dialogue interne. Il évalue



sa légitimité à intervenir, en ramenant la situation à la dimension statutaire de son autorité : « *ben disons que la première chose que je me dis c'est, il est dans l'école* » (616) ; « (...) *donc il est encore sous ma responsabilité si on veut* » (586-587) ; « (...) *il est 4 heures 5 donc on est encore si on veut dans des limites euh horaires de l'école* » (620-621) ; « *il n'est pas sorti de l'enceinte de l'école* » (622) ; « *de toute façon euh je j'ai, j'ai la comment dire (2 s) j'ai la légitimité d'intervenir là-dedans aussi quoi* » (626-627) ; « *c'est mon élève et puis euh voilà* » (631). Emerge un quatrième sous-but (dédramatiser, ne pas en rajouter) puis un cinquième (ne pas le laisser sortir). C'est sur Mourad seul que le maître est décidé à agir. En même temps, il se fixe une limite qui lui permet de rester dans la relation d'autorité : « *pour moi ce qu'il fallait surtout pas c'est en arriver à utiliser la force (...)* » (689-694). C'est son but générique.

L'enseignant décide donc d'agir exclusivement sur Mourad. Il lui demande d'arrêter tout de suite, en même temps qu'il se positionne à ses côtés. L'élève se tourne alors vers son maître et commence à lui raconter sa version des faits. L'enseignant continue de s'approcher et vient se placer progressivement entre Mourad et la mère, mais tourné vers l'élève. Il parvient ainsi à capter l'attention de son élève qui ne s'adresse plus qu'à lui. Se disant que l'élève peut taper sur la mère, l'enseignant n'attend pas qu'il ait terminé. Il continue de lui parler en lui énonçant trois de ses sous-buts : le cinquième (ne pas le laisser sortir « *dans cet état là* » (906-910) ) ; le premier (ne pas discuter en public) et le troisième (isoler l'élève de la mère : « *et donc « tu re... tu reviens avec moi* » (...) *et puis on va en discuter calmement dans le bureau* » (914-918)<sup>415</sup>.

Le maître prend alors conscience avec surprise que Mourad le suit : « *alors je repars avec lui c'est bien là qu'est tout le (...) truc comment je fais pour repartir avec lui (...) parce que pour le coup sans avoir besoin de le toucher ni rien* » (972-974). La réponse tient à la succession des trois séries d'actions réitérées : l'enseignant accompagne son propos d'un signe de la main indiquant la direction du bureau ; il se déplace sans attendre dans la direction indiquée et il s'aperçoit que l'élève est à ses côtés ; enfin, il prononce des paroles qui détournent l'attention de la mère et la maintiennent vers lui. Un sixième sous-but est énoncé en même temps qu'il est atteint : détourner l'attention de l'élève sur le maître.

---

<sup>415</sup> C'est bien l'élève qui est l'objet exclusif de l'action du maître, et non la mère : « *alors par contre derrière je sais plus ce qui se passe je sais pas si elle continue je crois qu'elle continue de l'insulter* » (926-927) ; « *mais je fais vraiment pas attention* » (931) ; « *c'est vrai que je vais voir Mourad pour moi je vais voir mon élève avant tout quoi* » (937-938).

## X – 1.8. Exercer son autorité, c'est faire travailler un élève perturbateur dans sa classe (c1)

Professeure d'anglais, cette jeune femme exerce depuis trois ans. La situation qu'elle évoque se produit dans une classe de troisième Segpa. Le moment choisi a lieu en fin d'après-midi. La classe est en cours, dont un élève perturbateur. Habituellement situé au fond de la classe, l'élève souhaite se placer devant, à une place restée libre. La professeure accepte, guidée par son but générique : que l'élève se rende compte qu'il est capable de travailler et de réussir. Une première variante de ce but est énoncée (intéresser l'élève au cours), puis une deuxième (concentrer l'attention de l'élève sur son travail).

Alors que je recherche avec elle un moment où elle a fait preuve d'autorité, la professeure énonce celui qui précède l'exclusion de cet élève, où elle réussit à le faire travailler<sup>416</sup>. L'enseignante a expliqué les consignes à l'ensemble de la classe. Les élèves sont au travail. Elle demande également à l'élève perturbateur d'effectuer la tâche prévue, qui consiste à traduire les didascalies d'une pièce de théâtre en recherchant dans son dictionnaire les mots nouveaux. Son objectif (premier sous-but) est de faire prendre conscience à l'élève qu'un même vocabulaire qu'il connaît se répète. Il commence à travailler mais se lasse après une quinzaine de minutes : il pose brusquement ses affaires ; il arrête de travailler ; il reproche à son enseignante d'être « *trop sévère* » (568-569) ; il se retourne et fait un commentaire.

Nous revenons en arrière et l'enseignante s'arrête sur la recherche par l'élève du mot « boy ». En même temps qu'il travaille, l'élève parle ; il répète des mots en anglais ; il tourne les pages de son dictionnaire en faisant « *des bruitages* » (411-413, 436). Assise face à lui, la professeure lui parle en haussant le ton, lui reprochant de « *saboter les cours* » (920-921, 906-908). Elle argumente en généralisant son but générique à l'ensemble des élèves de Segpa : « *moi je veux que les jeu... les élèves travaillent dans cette classe, j'en ai ras-le-bol que tout le monde dise que les Segpa c'est des nuls, vo..., ce qu'il y a c'est que les Segpa sont pas des nuls* » (921-923, 912). La classe réagit en travaillant. L'élève visé ne dit rien et fait de même.

---

<sup>416</sup> A plusieurs reprises au cours de l'entretien, l'enseignante nous livre des savoirs d'expérience sur cet élève sans les relier à un moment de la situation en particulier : souvent absentéiste, il accapare enseignant et camarades ; bruyant, il conteste ses professeurs ; il parvient à coordonner plusieurs actions en même temps (recopier son cours et insulter ses voisins, recopier son cours et commenter le cours de son enseignante ce qui est pour la professeure une façon de s'assurer qu'il suit) ; dès qu'il entend quelqu'un s'exprimer, il ne peut s'empêcher de parler. Parvenant à maîtriser ses interventions verbales intempestives avec difficulté, l'enseignante considère qu'il ne supporte pas le silence.

L'enseignante décrit l'activité : elle visualise la première page, sur laquelle les élèves doivent surligner toutes les didascalies. Bien que l'élève perturbateur travaille, l'enseignante intervient souvent. Elle le surveille en train d'écrire. Alors qu'elle lui a prêté un feutre, il demande une autre couleur. Elle lui donne le feutre de la couleur qu'il souhaite. Pensant avoir terminé son travail, l'élève ne comprend pas qu'il doit tourner la page. Il se retourne et commence à parler à un autre élève. Dès qu'elle le voit, l'enseignante intervient. Elle lui dit qu'il n'a pas fini et qu'il doit tourner la page. L'élève passe à la deuxième feuille, mais reproche à sa professeure d'être trop sévère. Celle-ci lui répond à nouveau par son but générique : « *je lui ai dit « mais non c'est pas de la sévérité c'est juste que je veux que tu travailles et que tu réussisses » » (1058-1059, 1046).*

L'élève déclare ensuite à l'enseignante qu'il a terminé. Sachant qu'il reste un petit texte à écrire, celle-ci lui donne la consigne de retourner sa feuille. Elle décrit ce qu'elle voit imprimé sur la page. Notre élève perturbateur est en retard. Située debout entre sa table et le tableau, la professeure utilise l'expression « *va-et-vient* » (1105-1113) pour qualifier le guidage constant et physique (1089, 1093) très éprouvant (1469, 1473) qu'elle effectue : « *tout le temps je suis tout le temps en train de guider* » (1085), ses déplacements (1513) pour surveiller ses moindres gestes (1517). C'est ainsi qu'elle parvient à son but générique, faisant le lien entre sa capacité à mettre l'élève en position d'élève et l'exercice de sa propre position statutaire : « *mais euh, j'ai l'impression que là je, j'arrive à, à le faire travailler donc j'arrive quand même à, à à poser mon autorité euh...* » (1159-1161). Ainsi tout en lui parlant, la professeure lui montre le travail à faire, au tableau et sur sa feuille (1258-1260). Puis elle lui dit de copier le texte. L'élève demande où il doit écrire. L'enseignante lui montre à nouveau. Il rétorque que c'est trop long. L'enseignante lui répond qu'il n'y a que deux phrases à écrire. L'élève commence à copier. L'enseignante le laisse travailler, profitant de cette accalmie pour répondre à une autre élève. Puis elle le regarde à nouveau. L'élève s'est arrêté, à un endroit précis du texte « *au bout de la deuxième ligne (...)* » (1317-1321). Il dit que la copie est trop longue. Ses propos sont accompagnés de gestes « *de ras-le-bol* » (1326). L'enseignante l'encourage à terminer. Finalement, il y parvient.

Au moment de passer à l'exercice suivant, l'élève s'arrête à nouveau, regarde autour de lui, se retourne vers son voisin de droite. Il prend son stylo, regarde l'enseignante et se plaint d'avoir à mettre une flèche en face de chaque didascalie. Celle-ci intervient en justifiant la consigne. L'élève tente un autre argument, mais l'enseignante réitère sa consigne. Il

commence la première page. Se disant qu'il va être occupé un moment, la professeure se déplace vers le fond de la classe, une dizaine de secondes. L'élève se met alors à insulter ses camarades, les regardant et les traitant de « *victimes* » (583, 591-592). Les élèves ne réagissant pas, il insulte un premier camarade, puis se moque d'une fille située près de lui. Il s'en prend à un autre garçon assis à l'opposé dans la classe, qui réplique. Les insultes fusent.

La professeure décide alors d'intervenir. Elle s'adresse à l'élève perturbateur, lui indiquant son « *ras-le-bol* » et son intention de remplir une fiche d'incident (637-638, 1424-1425). Puis elle sort cette fiche qu'elle commence à remplir. A cet instant, l'élève intervient de façon inattendue : « *et là, euh, étonnamment c'était la première fois, il m'a dit « non non c'est bon c'est bon j'arrête » (3 s) donc* » (638-641, 645). La professeure relève pour elle-même cette évolution. Elle termine néanmoins de remplir l'en-tête de la fiche et manifeste son mécontentement par « *une tête boudeuse* » (665-666). L'élève semble avoir compris le message d'arrêt. Il informe son enseignante qu'il a déjà été exclu trois fois ce jour. Il se remet au travail pendant quelques minutes. L'enseignante met alors la fiche d'incident de côté, continuant à montrer son mécontentement par des mimiques faciales.

Environ cinq minutes plus tard, l'élève recommence à insulter. Il se retourne. L'échange a lieu avec trois élèves, qui lui répondent. A cet instant, la professeure est située vers l'avant, mais derrière l'élève. Elle voit notre perturbateur commencer à frapper le camarade dont il semble proche. L'enseignante se retourne, crie son exaspération aux deux élèves. Puis elle revient à son bureau, avant d'envoyer un élève chercher la CPE (Conseillère Principale d'Education). Au même moment, l'élève perturbateur tente de minimiser son comportement, ne s'apercevant pas de la sortie du camarade. L'enseignante s'assoit au bureau, reprend la fiche d'incident et termine de la remplir. Arrivée dans la classe, la CPE fournit à l'enseignante quelques informations supplémentaires à propos de l'élève, demandant à lui parler plus tard. Contrairement à l'habitude, l'élève perturbateur tarde à sortir.

#### X – 1.9. Un moment d'égarement (c2)

Exerçant depuis trente années dont vingt-deux en ZEP, ce professeur enseigne la technologie. Le moment qu'il choisit s'est produit à l'automne, un lundi matin entre 10 heures et demi et midi et demi, avec une classe de troisième. Le cours commence à l'extérieur de la

classe, devant la voiture de l'enseignant<sup>417</sup>. Celui-ci est sorti avec ses élèves, regroupés autour du véhicule, sur le devant. Capot ouvert, l'enseignant montre aux élèves « (...) *la portière le capot* » (106-107). Il s'énonce son but générique pour cette première étape de la situation : expliquer aux élèves qu'une carrosserie d'automobile est composée de pièces de plusieurs éléments. Il montre l'assemblage des tôles, la pliure ; il explique. La classe est concentrée.

Pendant qu'il parle, quatre élèves qu'il identifie font des réflexions « *un peu lourdes* » (67-68). Inattentifs, ils ne sont pas « *dans l'activité* » (107-108). En fait, ces élèves s'intéressent davantage au moteur qu'à la carrosserie<sup>418</sup>. Poursuivant un premier sous-but (que les élèves l'écoutent) et son but générique, le professeur admet sa gêne. Ayant proposé une activité concrète, inhabituelle, il ne comprend pas que les élèves puissent ne pas l'écouter. Il veut que les élèves s'intéressent à son cours (deuxième sous-but). Par une intervention verbale, il recentre les quatre élèves sur l'objet de son cours : « *attention ça ne se passe pas dans le moteur ça se passe sur la carrosserie on est en train de travailler la carrosserie* » (501-502).

Puis, le professeur et ses élèves rentrent en classe. Le professeur ferme la porte, sans rien dire. Les élèves s'installent. Situé devant la classe, l'enseignant remarque immédiatement les quatre élèves : l'un qui s'assoit ; les trois autres qui comme à leur habitude, sont au fond. Le cours reprend. L'enseignant explique les techniques d'emboutissage et d'assemblage. Il pose une question à la classe, faisant allusion à l'étape précédente. C'est à ce moment que son regard se pose sur Rédouane, qui est « ailleurs » : « *je m'aperçois qu'il est, à nouveau ailleurs* » (343, 301, 70-71) ; « *et je vois bien son regard* » (347)<sup>419</sup>. Le professeur interpelle donc Rédouane et le questionne sur le contenu du cours : « *à un moment je le reprends une deuxième fois ne pas être attentif, c'est-à-dire que je le prends à ce euh, (...), je l'arrête je lui dis « attends tu ne tu n'écoutes plus là reco..., répète ce que je viens de dire (...) où est-ce qu'on en est euh* » (297-301). Puis, il revient avec insistance sur son attitude à l'extérieur de la classe : « *et c'est à ce que je lui fais la réflexion (...) je lui dis « déjà tout à l'heure à*

---

<sup>417</sup> L'enseignant prépare avec sa classe une visite de l'usine Renault, proche du collège.

<sup>418</sup> Son dialogue interne valide l'intérêt de ces élèves pour la mécanique : « *je me rappelle bien parce que, c'était une demande récurrente euh de, savoir si on enfin on verrait la fabrication du moteur et donc j'en avais déjà expliqué une partie en classe, donc on avait* » (507-510).

<sup>419</sup> Cette perception est renforcée par les informations prises sur les autres élèves, alors que le professeur se déplace en permanence devant eux : ils sont attentifs ; leurs regards le suivent, à travers lesquels il capte leur activité réflexive.

*l'extérieur tu n'écoutais pas » » (305-306). Il ajoute encore : « c'est quelque chose que tu ne fais jamais » (517). Puis il lui demande de se mettre au travail.*

Mais l'élève a une réaction très vive qui surprend l'enseignant : il lui répond en le tutoyant ; il menace d'en parler à son frère ; il a un mouvement d'épaules en arrière. Le professeur lui répond immédiatement : *« je lui dis « ben on va rien voir du tout euh si ça continue comme ça tu me parles comme il faut » » (545-546). Il analyse en même temps la situation pour l'élève, manifestement « vexé » (566) d'être repris devant ses pairs. Puis il ajoute une référence à l'attitude de l'élève à l'extérieur. Enfin, à la menace d'appeler son frère, le professeur répond en se référant au père de l'élève, lui demandant de s'asseoir et de se taire : « tu continues tu t'assois tu te tais (2 s) et nous réglerons ça avec ton père » (598). L'élève réagit en bougonnant. Il secoue la tête, continue à menacer, refusant d'écouter. L'enseignant décide alors de différer le règlement du conflit (troisième sous-but). Il en reste là jusqu'à la fin de la séance, ignorant l'élève. Il se retourne puis reprend son cours.*

A fin du cours, l'élève fait mine de partir. Disposant d'une pièce à côté de la classe, le professeur lui demande de s'y rendre : *« je lui dis « Rédouane, à côté » (2 s) et à côté je le donc je lui dis » (654-655). Il accompagne cette parole en présence de la classe, d'un geste de la main. L'élève bougonne mais obéit. Le professeur fait sortir la classe, avec un soin particulier pour quelques camarades de Rédouane qui traînent. Puis il ferme la porte et revient vers lui.*

L'élève est debout, dans le coin de la pièce. *« Le regard noir » (719), le « front baissé » (721-724), l'élève apparaît « coincé » (719). Le professeur remarque sa grande taille. Il s'approche de Rédouane et lui dit : « et je lui dis « plus **jamais** tu ne me reparles sur ce ton là », je me rappelle bien de ce que je lui ai dit » (732-733). Il exprime ici le but générique de la deuxième partie de la situation : marquer comme non négociable qu'un élève s'adresse à lui ainsi, en le tutoyant et en le menaçant. L'élève se rebiffe à nouveau. Le professeur reprend le constat déjà effectué, cherchant à en appeler à sa réflexion : « je lui dis « Rédouane tu ne m'as jamais parlé sur ce ton là » » (737-738). Puis, il lui propose un semblant de choix, le plaçant en position de fausse alternative : soit Rédouane reproduit son comportement et le professeur demande à rencontrer son père pour régler le différend, soit il accepte de reconnaître que la réprimande du professeur était justifiée : « parce que je lui ai dit assez euh vertement je lui ai dit « moi c'est très simple hein, si tu veux, tu m'as menacé de faire venir ton grand fr... ton*

*grand frère » je dis « moi, c'est simple à deux heures tu reviens avec ton père et on s'explique », je lui dis « ça m'étonnerait bien que ton père, me dise que je n'ai pas raison de de sout... de de de d'at... d'attirer ton attention et de te demander de travailler à l'école » » (765-769) ; « ou tu acceptes tout seul de re... de reconnaître, que j'avais **raison** de te faire cette remarque et que tu aurais dû te taire » (740-741).*

Un échange verbal s'engage, où l'élève nie avoir menacé son professeur. Celui-ci reprend un geste que l'élève a fait. Il reste dans le déni. L'enseignant décrit ce geste qu'il charge de sens : l'élève opère un mouvement de recul du corps (« *non mais quand il s'était reculé là quand il* » (820, 841) ) en même temps qu'il « *affirme des choses avec la main* » (841-845)<sup>420</sup>. Cherchant à faire réfléchir Rédouane, le professeur fait le lien entre ce geste, les paroles de l'élève et la référence au père. Il pousse la logique de l'injonction jusqu'à envisager la venue du père. Ces propos produisent un effet : « *et ce qui m'a, impressionné, impressionné, c'est quand j'ai parlé de son père, il a changé d'attitude à **l'instant même** (2 s) à l'instant même* » (745-746) ; « *et ça a été **immédiat*** » (769-770). Il atteint par là son but générique. L'élève se détend, se met à pleurer. Le professeur intervient à nouveau, énonçant son but générique : « *je lui ai dit « moi Rédouane c'est fini, plus plus jamais tu ne me reparles sur ce ton là* » » (778-779). En signe d'approbation, l'élève secoue la tête et répond par l'affirmative. La situation prend fin. Le professeur raccompagne l'élève à la porte. Plus loin, l'enseignant analysera cette altercation comme « *un moment d'égarement* » (999-1000, 939).

#### X – 1.10. De la menace physique à l'autorité acceptée : un moment limite (c3)

Cette professeure d'anglais qui enseigne depuis sept ans retrouve très vite ce moment « *très marquant* » (26-27, 54-63). Il s'est produit il y a quatre ans en « *classe de quatrième d'aide et de soutien, dans laquelle se trouvait un élève en grande difficulté scolaire, et comportementale* » (39-41). Après avoir été exclu huit jours, l'élève revient en cours. Une altercation a lieu, qui tourne au « *rapport de force* »<sup>421</sup>.

---

<sup>420</sup> Le professeur se réfère aussi à un savoir d'action d'environnement relatif au sens de ce geste : geste propre au groupe de pair, aux codes sociaux du quartier, toujours associé à « *une parole malheureuse ou agressive* » (831-836, 849-850).

<sup>421</sup> C'est cette enseignante qui dans l'entretien clinique, distingue « *rapport de force* » et « *relation d'autorité* ».

La situation se produit avant les vacances de février, l'après-midi avant la récréation. Le cours est commencé depuis dix minutes. L'enseignante est au bureau. Elle situe la place de l'élève, au troisième rang à gauche. La professeure a distribué des documents. Chaque élève lit oralement à son tour. L'enseignante regarde la classe et écoute, s'assurant que tous suivent le travail (premier sous-but). C'est alors qu'elle voit un élève « *en train de faire autre chose* » (207). Il écrit, parle à sa voisine. Le sachant absent à la séance précédente, l'enseignante fait l'hypothèse qu'il recopie le cours. Elle arrête donc l'élève lecteur puis questionne celui qui écrit, qui confirme qu'il recopie bien le cours. L'enseignante lui explique que ce n'est pas le moment et qu'elle le lui photocopiera. En guise d'explication, elle lui livre son premier sous-but. Puis, elle demande à l'élève lecteur de poursuivre. L'élève qui écrivait écrit toujours.

A nouveau, la professeure lui demande d'arrêter et cette fois-ci, elle « *insiste* » (277), lui réexpliquant son premier sous-but, lui disant qu'elle va lui photocopier les cours et qu'il n'est donc pas nécessaire qu'il les recopie. Puis elle réitère son premier sous-but : « *je préfère que tu suives avec nous autrement tu vas encore avoir du retard* » (305-306). Tout en parlant, l'enseignante voit que l'élève n'a pas levé la tête, qu'il continue d'écrire, qu'il ne l'écoute pas. La lecture n'ayant pas repris, elle intervient encore mais en haussant le ton : « *à ce moment-là, je lui ai dit « bon maintenant ça suffit tu arrêtes, je t'ai demandé d'arrêter donc euh, tu arrêtes* » » (294-295). L'élève continue et l'enseignante sent monter en elle une tension, surtout liée à l'absence de regard de l'élève : « *surtout il ne me regarde pas* » (331). Plus précisément, l'élève la regarde « *par en dessous* » et « *ne lève pas la tête* » (339-340). En agissant comme s'il ne l'entendait pas, il lui renvoie qu'elle n'existe pas : « *comme si il ne m'entendait pas comme si j'étais pas là en fait* » (349). Une fois de plus, elle lui demande d'arrêter d'écrire et de poser son stylo (« *alors là je lui demande d'arrêter (...) clairement, je lui ai dit « maintenant tu poses ton stylo et » clairement. (...) Je lui ai demandé de poser son stylo et d'arrêter d'écrire* » (362-370) ) et elle se met debout. Mais rien n'y fait.

Pour attirer l'attention de l'élève (deuxième sous-but), elle fait une ultime tentative : « *et à ce moment-là, (...) j'ai c'était un stylo en, un crayon à papier, je le jette sur sa table* » (384-385). Cette action est impulsive, consécutive à une montée en tension, car l'enseignante prête une intention à l'élève : « *il le fait exprès euh, il il cherche quoi en fait il, je sais pas ce qu'il veut mais il cherche, je sais que c'est sûr* » (426-427)<sup>422</sup>. Dans son dialogue interne, elle

---

<sup>422</sup> Nous avons vu que la professeure ressentait l'attitude de l'élève comme une négation de son existence de sujet.



regrette immédiatement ce geste. Faisant état d'informations sur la corpulence de l'élève et sur la classe difficile à laquelle elle fait cours, elle semble mesurer le risque pris d'un dérapage violent de l'élève et d'un basculement de la classe qui mettraient à mal son autorité.

Comme une preuve que l'élève a écouté, sa réaction est immédiate. Il jette ses affaires sur le bureau de l'enseignante<sup>423</sup>. Il est toujours assis. Restée debout, la professeure s'énonce un troisième sous-but : faire baisser la pression. Elle ne s'énerve pas. Bien qu'elle ne se considère pas visée directement, elle a perçu que le matériel avait été jeté dans sa direction. Elle intervient (« *ben enfin ça va pas euh, te mets pas dans un état pareil* » (512-513) ) mais perçoit qu'il est déjà trop tard car au moment même où elle lui parle, l'élève se lève, hurle, retourne sa table et pousse sa chaise. La professeure observe la réaction tétanisée de la classe. Elle s'approche de l'élève, lui demande de se calmer (quatrième sous-but). Elle s'avance encore, tout en gardant une distance d'« *un bon mètre* » (561, 565)<sup>424</sup>. L'élève ne se contrôle plus. Toutes ses affaires sont tombées. Il hurle, puis lève la main vers elle, prêt à la frapper. L'enseignante sent un réel danger. Un camarade s'interpose, glisse son pied, touche la jambe de l'élève, lui dit d'arrêter. L'élève baisse sa main. L'enseignante « *respire* » (618).

Puis elle réagit. Utilisant la définition du lieu classe ramenée à la dimension statutaire de son autorité (« *et à ce moment-là je lui ai dit « bon écoute euh, c'est pas une attitude à avoir en classe euh...* » (631-632) ), elle lui signifie qu'elle l'exclut de cours et qu'ils régleront l'altercation chez la principale. Elle expose ici un cinquième sous-but : différer le règlement de l'altercation avec l'élève en lui demandant de sortir de la classe, tout en se redisant son quatrième sous-but et une variante de son but générique : ne pas laisser l'élève avoir de prise sur la classe. Puis, elle dit à l'élève de prendre ses affaires et demande au délégué (celui-là même qui venait d'intervenir) de l'accompagner chez la principale. L'élève refuse de sortir. L'enseignante réitère sa demande en utilisant à nouveau la définition du lieu classe ramenée à la dimension statutaire de son autorité et en réitérant son cinquième sous-but. Et elle hausse le ton, redisant que le différend se règlera chez la principale. L'élève ne bouge pas. Il regarde la professeure. Un échange de regard a lieu, puis l'élève déclare qu'il ne sort pas, disant à l'enseignante : « *c'est toi qui sort* » (661, 73-74). La professeure répond par la négative, insistant sur le fait qu'elle est dans sa classe.

---

<sup>423</sup> Remarquons la réaction de l'élève, mimétique à celle de la professeure.

<sup>424</sup> Nous avons là une illustration de ce que nous disions au chapitre VII – 1.2.4., à propos de la distance physique.

L'enseignante retourne à son bureau et prend une feuille d'exclusion. Ce déplacement et cette action sont des ressources lui permettant de se calmer. Elle remplit la feuille qu'elle tend au délégué. Alors que l'élève répète à l'enseignante qu'elle doit sortir, celle-ci accède à cette demande, en se déplaçant jusqu'à la porte de la classe, ouverte, puis « *jusque dans le couloir* » (725, 721). A ce moment, la professeure se redit son cinquième sous-but : « *j'ai qu'une chose en tête, il faut qu'il sorte* » (783). Celui-ci est « *impératif* » (787). L'enseignante sent que c'est son « *autorité entre guillemets (...) sur la classe* » (791-792), sa « *crédibilité devant la classe...* » (796) qui se jouent. Son but générique apparaît : faire accepter son autorité dans la classe en étant crédible devant les élèves. La professeure se trouve donc près de sa classe, mais dans le couloir. Un collègue sorti voir ce qui se passe est présent. Il lui propose de sortir lui-même l'élève. Elle refuse en considérant qu'à partir du moment où dans sa classe, elle donne un ordre à un élève, c'est à elle d'agir pour qu'il obéisse<sup>425</sup>, en référence à son autorité statutaire : « *j'étais maître de ma classe* » (802-803).

L'échange avec le collègue, le déplacement hors de la classe semblent avoir « *recentr(és)* » l'enseignante (869-874, 755). Après qu'elle a respiré et repris ses esprits, elle rentre dans sa classe et réitère son cinquième sous-but : « *et je lui dis « bon (...) maintenant, n'aggrave pas ton cas, je te demande de sortir, euh on en parlera, tout à l'heure, pour l'instant tu sors* » » (745-750). Des regards sont échangés, qui jouent un rôle capital. Je reprends avec l'enseignante le détail du déroulement de l'action : dès qu'elle rentre en classe, elle regarde l'élève. Elle le voit debout. Il n'a pas bougé. Il lève la tête et la regarde « *immédiatement...* » (1004-1006, 1077). Un échange de regards a lieu<sup>426</sup> : « *et euh, on a eu on s'est bien regardé hein bien droit dans les yeux* » (811). Les informations prises dans le regard de l'élève donnent à l'enseignante « *encore plus d'assurance* » (1043) pour elle-même, mais aussi la certitude d'atteindre son cinquième sous-but : « *hein, quand je suis re-rentrée, quand je l'ai vu j'ai su qu'il allait sortir je savais qu'il allait sortir* » (1047-1048, 1052). A ma question « *comment vous saviez qu'il allait sortir ?* » (1054), l'enseignante précise les modifications qu'elle a perçues dans le regard de l'élève : regard dominateur, posé, assuré avant sa sortie dans le couloir (« *(...) il avait un regard dur avant (...) c'était dur c'était euh, il était c'est moi le maître dans la classe* » (1056-1058) ; « *il était posé* » (1062) ; « *(...) un regard méchant (rires) (...) sûr de lui* » (1066-1068) ) ; regard moins assuré après : « *parce que le*

<sup>425</sup> Nous ajoutons : sans pour autant se mettre physiquement en danger ni agresser physiquement l'élève.

<sup>426</sup> Qu'elle compare aux duels des westerns : « *ah oui là c'est vraiment euh, western hein c'est, on se regarde et* » (1011).

*regard il est pas aussi franc que, l'instant d'avant, il il est... » (1021) ; « et quand je reviens il est moins sûr de lui » (1068-1069). Dans les intentions que la professeure prête à l'élève, l'interrogation domine. Aurait-il pris conscience qu'il avait atteint une limite ? Les regards de la classe ont-ils une influence ? La professeure analyse le silence des élèves comme une sorte de pression s'exerçant sur l'élève transgresseur. Elle prend conscience que partagé entre elle et la classe, l'élève n'a pas d'autre choix que de sortir. Lit-il enfin dans le regard de son enseignante la grande détermination qui l'habite ?*

L'élève prend ses affaires et il sort. L'élève délégué le suit, à la demande de l'enseignante. Celle-ci considère qu'elle a atteint son but générique du point de vue de l'élève (*« mais je pense qu'il a accepté à ce moment-là que, il a accepté mon autorité il a accepté (...) de sortir (2 s) » (1150-1151) ; vis-à-vis de la classe (« et euh c'était quand... j'ai j'ai eu quand même le sentiment moi d'avoir euh d'avoir, réussi enfin d'avoir autorité sur la classe d'être crédible devant eux » (892-893) ; plus profondément enfin du point de vue de sa confiance en elle-même : « oui j'ai pu faire face oui oui » (930). La professeure reprend son cours, comme une ressource lui permettant de se calmer.*

#### X – 1.11. Débuter en étant un professeur crédible ou la chronique d'une sortie annoncée (c4)

Cette professeure de mathématique débutante choisit une situation qui s'est produite l'année de notre entretien, le premier jour de la rentrée pendant l'un de ses premiers cours. L'enseignante arrive. Les élèves sont debout. Elle attend le silence, les fait asseoir, puis elle distribue des fiches de renseignements. Un élève, situé au fond de la classe à sa droite, fait une remarque indirecte à propos de la fiche de renseignements, destinée à être entendue : *« (...) on s'en fout des renseignements » (77-78) ; « ça sert c'est pas intéressant ça sert à rien de rem... de remplir une fiche, ça sert à rien » (160-161, 126-127). Ne voulant pas faire comme si elle n'entendait pas (premier sous-but), la professeure réagit immédiatement en répondant à l'élève : « et je lui réponds, euh, « tu n'as pas le choix tu dois remplir la fiche euh, de renseignements qui est obligatoire euh pour que j'apprenne à vous connaître » » (165-166, 127-128, 154, 170). C'est son deuxième sous-but : montrer de la fermeté dès le premier jour de cours. L'élève obéit. L'enseignante circule dans la classe, donne des indications. Un troisième sous-but apparaît : s'assurer que tous les élèves remplissent bien la fiche ; puis un quatrième : connaître les élèves. En même temps, l'enseignante garde un œil sur l'élève perturbateur, se déplaçant près de lui. Son regard est insistant, comme pour lui*

signifier qu'elle n'a pas peur. Elle prend alors des informations sur le regard peu soutenu de l'élève, sans intention malveillante à son égard, y décelant plutôt l'intention de chercher une autre bêtise à faire. Elle voit aussi que l'élève remplit sa fiche.

Une deuxième étape survient lorsque la professeure voit l'élève mâcher un chewing-gum de telle sorte qu'elle le remarque. L'enseignante dit à l'élève de se lever, puis de jeter son chewing-gum. L'élève fait semblant de ne pas l'avoir entendue. L'enseignante se déplace, prend la poubelle qu'elle apporte à l'élève. Puis elle la lui tend pour qu'il jette son chewing-gum (cinquième sous-but). En prenant « *tout son temps* » (393-394), l'élève jette son chewing-gum. La professeure prend ensuite le temps de parler avec la classe, puis se dirige vers le bureau afin de remettre la poubelle à sa place. Elle ramasse ensuite les fiches de renseignements. Elle ajoute qu'elle les regardera chez elle, sans faire particulièrement attention à celle de l'élève remarqué pour son comportement<sup>427</sup>. Puis, elle les pose sur son bureau. Elle s'adresse enfin à l'élève en particulier, lui signifiant que c'est la deuxième fois qu'il se fait remarquer : « *et je lui dis « bon euh là c'est la deuxième fois ça commence à bien faire* » (482). Elle lui demande d'arrêter, l'avertit qu'il risque l'exclusion de la classe. L'élève ne dit rien, mais il a un sourire que l'enseignante qualifie de peu « *franc* » (488-489), d' « *un peu narquois* » (512). Elle décide de ne pas le réprimander.

La professeure se présente à la classe. La discussion se poursuit sur le matériel et le manuel de mathématique, jusqu'au moment où l'enseignante voit que l'élève mange un autre chewing-gum. Elle décide de l'ignorer, attendant de voir... Elle observe qu'il mâche plus discrètement que la première fois, ce qu'elle explique par un échange de regards. Regardant l'enseignante (« *parce qu'il m'a regardé* » (561) ) qui l'observe (« *parce que je l'ai regardé je l'ai fixé* » (562-563) ), l'élève s'en aperçoit : « *il a compris que, j'avais euh vu qu'il avait un nouveau chewing-gum* » (563-564). Le regard de l'enseignante exprime son mécontentement. Il est fixe, les sourcils sont froncés. La professeure est silencieuse. Ces savoirs d'action sont efficaces. L'élève comprend immédiatement et arrête de mâcher. L'enseignante indique en commentaires internes les deux nouveaux sous-buts ici poursuivis : montrer à l'élève sa désapprobation sans hausser le ton (sixième sous-but) ; lui signifier que

---

<sup>427</sup> La professeure indique que la feuille que l'élève lui rend est remplie de telle façon (« *enfin vu l'état de la feuille qu'il m'a rendu après il a gribouillé* » (143-144) ) qu'elle y voit l'expression d'un désaccord à son endroit : « *il a fait n'importe quoi pour exprimer son, son désaccord avec euh, voilà faire une fiche* » (144-145).

c'est elle qui a la maîtrise du déroulement temporel du cours (septième sous-but). Ainsi, bien que l'élève ait conservé le chewing-gum dans sa bouche, l'enseignante décide de différer le règlement définitif de l'infraction : « *et puis bon après euh, je me suis dit bon, on règlera ça à la fin de l'heure* » (606, 610). Elle justifie sa décision par le fait que contrairement à la première fois, elle ne ressent pas la façon de mâcher de l'élève comme provocatrice. Le regard de la classe semble jouer aussi un rôle non négligeable dans ce ressenti et dans la décision de ne pas intervenir : « *alors que là les élèves m'ont regardé..., ont vu que je m'arrêtais, ils l'ont regardé ils ont pas compris, et euh* » (624-625). Comme pour s'assurer de l'efficacité de son regard sur l'élève, elle le poursuit un peu, puis reprend son action.

Un quatrième et dernier incident a lieu enfin. La professeure est située à son bureau, debout. Elle termine de donner des consignes quant au matériel à apporter au prochain cours. L'élève prend une feuille de papier, en fait une boule qu'il place sur sa table. Il prend cette boule dans sa main, joue avec, prend sa règle. L'enseignante le regarde avec insistance. Puis elle s'arrête en croisant les bras. L'élève a saisi sa boulette de papier et se prépare à agir. A ce moment, la classe aussi le regarde. L'élève sait qu'il est vu, ce que l'enseignante observe aux regards qu'il lance : « *ben parce qu'il regarde comme ça* » (771). Cette mise en spectacle semble correspondre au but qu'il recherche : la professeure interprète le sourire qu'il affiche comme une volonté de maîtriser le déroulement temporel de la situation, de décider du moment de sa sortie : « *toujours, toujours le même hein (rires), un sourire euh qui dit ben euh, moi je c'est moi qui décide pour euh, moi je décide ce que je veux faire euh, euh moi je fais ce que je veux de toute façon euh* » (790-792). L'enseignante semble se dire qu'elle va l'exclure : « *donc je me suis dit bon ben il va pas tarder à sortir, et donc...* » (796-797). L'élève prend alors sa boulette de papier, une règle et regarde son enseignante. A nouveau, tous les élèves le regardent, en même temps que l'enseignante. A l'instar d'un arrêt sur image, la scène se fige, chacun se demandant ce qui va se passer. Toujours à son bureau, l'enseignante attend, bras croisés. Elle regarde l'élève sans exprimer sa désapprobation, se disant : « *euh je je compte pas qu'à, en fronçant les sourcils ça va s'arrêter parce que là je vois bien que de toute façon, là c'était, le la quatrième fois* » (827-829). Elle attend qu'il passe à l'acte pour le faire sortir (huitième sous-but). L'élève prend une règle puis lance sa boulette de papier au hasard.

L'enseignante lui indique qu'une limite est dépassée : « *ah ben je lui dis euh « là ça a assez duré euh tu nous as assez embêté... »* (848). Elle tente aussi de le faire réfléchir : « *si*

*t'as pas compris euh, c'est bien dommage dès le premier jour euh ça commence mal avec toi euh* » (849-850). Elle lui livre également son analyse de la situation, insistant le caractère intentionnel de ses actes : « *et ben là euh ben je dis « bon ben trop c'est trop euh, je t'avais prévenu euh, tu le fais exprès »* » (928-929, 933, 937). Son propos s'appuie sur l'affirmation de la dimension asymétrique de l'autorité enseignante (neuvième sous-but), qui lui donne le dernier mot : « *...c'est pas toi qui décides ici euh on est là pour travailler (...) c'est moi qui l'ai décidé puis euh* » » (848-851). Tout au long de la situation, son but générique, est de montrer à la classe une autorité crédible. La professeure exclue donc l'élève de cours. Elle situe sa réponse en terme de privation d'un droit (« *euh tu es exclu du cours euh t'as plus le droit de suivre le cours euh* » (850-851) ), en insistant sur le fait que la décision émane d'elle : « *et c'est moi qui décide que (...) tu ne peux plus assister au cours* » (942, 946, 950). L'élève prend ses affaires, se lève et prend son sac à dos. La professeure le fait accompagner par un élève. Le cours a commencé depuis une trentaine de minutes.

#### X – 1.12. Le test du (couvre) chef (c5)

Professeur de mathématiques depuis dix ans et dans le même collège depuis huit ans, cet homme de 34 ans est de petite taille, plutôt sportif. Le moment choisi s'est déroulé la première année où il est arrivé dans ce collège, dans la deuxième quinzaine de septembre, avec une classe de troisième technologique réputée dure. En début de cours, cinq élèves entrent coiffés d'une casquette...

La première perception du professeur est celle d'une classe normale. Assis à son bureau, il prépare des affaires. Une dizaine d'élèves entrent, disent bonjour tranquillement et s'installent à leur place. L'entrée des garçons accélère les prises d'information. L'enseignant se situe dans l'espace. Les cinq garçons passent devant lui en lui tournant le dos, chacun leur tour. Aucune parole de civilité. Ils s'assoient « *au fond* » (199, 196, 211, 355-356, 360) et « *directement* » (224-225, 330). Le professeur perçoit une provocation, un refus des élèves de tenir leur rôle et une remise en question de son statut de transmetteur de savoirs : les élèves posent leur sac à dos sur la table, s'assoient et le regardent, se balancent sur leur chaise. La situation tourne à « *l'affrontement direct* » (452-453), au test d'installation de sa relation d'autorité.

Le professeur se lève et ferme la porte de la salle, gagnant du temps pour réfléchir (premier sous-but). Il s'énonce son but générique (régler le problème), en cherchant une façon de commencer. Deux sous-buts sont formulés : débiter le cours de façon habituelle (deuxième sous-but), permettre aux élèves transgresseurs de revenir parmi les autres (troisième sous-but). De retour au bureau, il demande à tous les élèves de sortir leurs affaires, sachant qu'une majorité l'a déjà fait. Ces paroles sont un signal d'apaisement adressé aux cinq transgresseurs, pour leur laisser « la possibilité de revenir » (troisième sous-but).

L'enseignant ressent une tension. Des prises d'information indiquent une mise en spectacle de la situation : la classe ne s'installe pas comme d'habitude ; les élèves ne sont pas tranquilles ; des regards furtifs dirigés vers les cinq élèves du fond « attire(nt) comme un aimant ». La classe est partagée en deux par une « *barre infranchissable* » (575-577). Un quatrième sous-but est alors énoncé : ne pas chercher l'affrontement. L'enseignant va à nouveau demander aux élèves de sortir leurs affaires, mais en vain. La situation semble bloquée.

Dans son dialogue interne, l'enseignant reprend les trois manquements au règlement intérieur. Interprétés comme une remise en question du rôle d'élève et du statut du professeur, ils le décident à agir. L'enseignant envisage de se rapprocher des élèves (cinquième sous-but). Il se lève mais ne se déplace pas (la « barre » lui semble-t-elle infranchissable ?). Il rappelle aux cinq élèves l'interdiction des casquettes en classe, du balancement sur la chaise et réitère sa demande de sortir le matériel scolaire. Aucune réaction, si ce n'est un déplacement des regards du groupe classe, définitivement orientés vers le fond de la salle. Recherchant d'autres solutions, il s'interroge sur l'opportunité de l'exclusion, solution qui lui apparaît immédiatement mauvaise au regard de l'installation de son autorité. Il élimine ici cette solution car il n'est pas certain de sortir vainqueur du rapport physique. Le but générique se trouve complété : rester dans une relation d'autorité, donc ne pas recourir à la contrainte physique. Il est aussi précisé : il s'agit de « régler le problème pour lui » en se projetant dans l'avenir : « *la seule solution (...) est de les garder en cours...* » (771).

Le professeur se déplace alors lentement vers le fond de la classe. Puis, il livre aux cinq élèves son interprétation de leurs comportements : une provocation dirigée contre lui. Il énonce avec insistance son troisième sous-but. Il ne veut pas rentrer dans le jeu que les élèves veulent lui faire jouer. Ces propos provoquent des discussions entre les cinq élèves. Le

professeur reprend longuement la parole. Il leur rappelle la règle de l'interdiction du port de la casquette dans le collège, leur livre son interprétation de leurs comportements, leur pose directement la question de la solution à adopter. Il annonce qu'il interrompt son cours et réitère trois éléments extraits de ses perceptions initiales d'une provocation : présence de la casquette, balancement et mise en question de sa fonction de transmission des savoirs. Il termine en disant : « *et de toute façon vous sortirez pas de mon cours* » (902). L'un des cinq élèves, situé à droite, enlève sa casquette, arrête de se balancer, pose sa casquette sur son sac.

Au même moment, le professeur identifie Willy, le meneur du groupe, car il le défie : « (...) là il me dit « *ouais et, et si on l'enlève pas vous faites quoi ?* » » (1050, 952). Cette nouvelle provocation fait monter la tension. Les paroles que l'enseignant prononce tranquillement sont destinées à lui permettre de se calmer, de prendre le temps de réfléchir. Le sixième sous-but qu'il énonce (avoir la casquette de l'élève dans ses mains) réinstalle pourtant le rapport de force. Plus subtilement, l'enseignant cherche à reconquérir sa suprématie sur les élèves en les plaçant en position de fausse alternative : soit ils se soumettent en enlevant leur casquette et en la donnant au professeur, soit ils se soumettent encore en risquant à terme l'exclusion du collège. Un septième sous-but apparaît : faire mesurer à chaque élève les conséquences extrêmement graves pour lui de l'infraction mineure qu'il commet. La réplique de l'un des quatre élèves valide l'efficacité de l'énoncé du sixième sous-but : « *ouais mais vous allez quand même pas faire tout ça pour une casquette* » (1070-1071, 1075-1077). L'enseignant apporte une réponse claire et ferme quant au respect du sixième sous-but.

Il se déplace ensuite vers son bureau, tranquillement, pour ne pas montrer sa faiblesse (huitième sous-but), malgré son questionnement interne. Il commence son cours de façon habituelle, choisissant Luisa pour aller corriger les exercices au tableau : il s'entend bien avec elle ; elle est située sur la rangée de droite, celle-là même où se trouve l'élève qui a déjà obéi. Trois élèves ont enlevé leur casquette et l'ont posée sur leur sac...

Cette prise d'information ne satisfait pas le professeur. Le sixième sous-but n'est que partiellement atteint<sup>428</sup>. Au risque de durcir la situation, il opte pour une formulation maximaliste du sixième sous-but. Mais considérant que les trois élèves se sont mis « en

---

<sup>428</sup> Si quatre énoncés demandaient que les élèves donnent leur casquette au professeur (1050-1053, 1024, 1087-1088 et 1131-1133), encore eut-il fallu que celui-ci explicite très précisément ce qu'il entendait par « donner » : avoir la casquette dans ses mains (formulation minimaliste) ou exiger des élèves qu'ils se déplacent et/ou la lui remettent « en main propre » (formulation maximaliste).



situation d'obéissance » en enlevant leur casquette<sup>429</sup>, il se rapproche d'eux (cinquième sous-but) et prend les trois casquettes. Le professeur a le sentiment d'avoir vaincu. Sécurisé, voulant en terminer (neuvième sous-but) et s'apercevant que son sixième sous-but est inopérant, il a cédé sur la formulation maximaliste de celui-ci : « *euh j'ai cédé le fait que ils se lèvent pour me l'apporter* » (1252).

Willy demeure le seul « résistant ». Fort de son succès, l'enseignant le questionne sur ce qu'il compte faire, d'une façon délibérément agressive. Willy prend le temps de le regarder avant de lui adresser un refus net : « *moi je l'enlèverai pas* » (1305). L'enseignant est déstabilisé. Willy se lève, bouscule sa chaise. Puis il réitère son refus, avec un ton et une gestuelle de colère. Cette observation est un signe : l'élève est lui aussi déstabilisé, pris dans un conflit de loyauté entre ses pairs et son professeur. Toujours positionné à proximité des trois élèves auxquels il a confisqué la casquette, le professeur se déplace (cinquième sous-but déjà opérant). Il se situe mieux dans l'espace, situe Willy, ainsi que la porte du fond de sa salle, toute proche. Il se rapproche progressivement, alors même que la situation s'enlise dans l'affrontement verbal.

Pourquoi l'enseignant se rapproche-t-il si près de Willy ? Sa réponse tient à l'information détaillée qu'il prend sur la position des épaules de l'élève : position rentrante, comme soumise<sup>430</sup>.

Comment la parole enseignante devient-elle opérante ? L'enseignant clôt la discussion grâce à trois savoirs d'action : il hausse le ton ; il adopte une posture corporelle tenue, droite, qui cherche à transmettre sa suprématie ; enfin, il s'adresse à Willy sur le mode de la fausse alternative : soit il décide seul (septième sous-but) de quitter la salle et par là même risque de s'exclure du collège<sup>431</sup>, soit il décide seul d'obéir au professeur (sixième sous-but). L'enseignant sent qu'il atteint son but générique grâce à deux prises d'information : un

---

<sup>429</sup> En laissant sa casquette à l'élève qui l'avait enlevé le premier, l'enseignant prend conscience qu'il lui adresse un signe de reconnaissance.

<sup>430</sup> Une telle attitude rappelle certaines observations éthologiques relatives aux comportements de soumission de mâles d'un groupe d'animaux au mâle dominant.

<sup>431</sup> Le professeur utilise la prise d'information spatiale relative à la position de la porte du fond de la salle pour renforcer la « crédibilité » de l'injonction : « *et en plus la porte était derrière lui donc il pouvait prendre la porte tout seul avec son sac et ne plus jamais revenir* » (1393-1395).

silence soudain survient<sup>432</sup> ; le regard de Willy décroche, sa tête se balance à gauche, il regarde ses camarades. Alors, l'enseignant avance, pousse physiquement l'élève vers la porte qu'il ouvre. Puis il se retourne et il dit : « *maintenant tu décides* » (1655-1656, 1641-1642).

Les informations spatiales qui suivent ont une grande importance pour les ultimes actions : présence de la porte et de la chaise de l'élève à proximité du professeur et de l'élève ; position de l'élève, placé derrière l'enseignant, à sa gauche. Le professeur me montre alors l'une de ses mains ouverte vers la chaise, et l'autre en poing fermé tenant la poignée de la porte. Ce geste capital condense la double injonction (« *je lui dis « maintenant ou tu sors ou tu t'assois* » (1662) ), mais il re-signifie aussi le troisième sous-but : permettre à l'élève transgresseur de revenir parmi les autres, le garder en cours, ne pas l'exclure.

L'enseignant retrouve son calme et une voix normale. Semblant deviner que Willy va s'asseoir, il anticipe cette action. Il reformule alors, à la fois plus posément et plus fermement, ses troisième et sixième sous-buts : l'élève doit s'asseoir, donc il ne sort pas ; avant de s'asseoir, il doit donner sa casquette au professeur. Trois actions brèves concluent cette situation : deux sont effectuées par Willy : « *et il s'assoit* » (1753, 1757), « *et il me donne sa casquette* » (1757) ; la troisième par le professeur : « *je ferme la porte* » (1761).

Reprenant sa place au bureau, le professeur adresse encore deux propos à Willy. Le premier valorise son comportement : « *je lui ai dit « je crois que tu as choisis la mei... la la solution la plus intelligente* » » (1765-1766, 1770-1771, 1772-1773). Le second démontre l'absence de volonté d'acharnement de l'enseignant dès lors qu'il a atteint son but générique : « *ouais (2 s) « et, et **donc** y'aura pas de sanction (2 s)* » (1770, 1773)<sup>433</sup>.

### X – 1.13. Une séance de « coaching » : impacts du discours du professeur... (c6)

Jeune professeur d'histoire-géographie, il enseigne depuis cinq années. Le moment qu'il choisit d'évoquer a eu lieu cette année en janvier, au lendemain d'un conseil de classe avec une troisième à projet voie professionnelle lors du cours de 11 heures 30. L'enseignant fait ce qu'il appelle un « *débriefing* », un « *coaching* » (95-97), qu'il justifie par des

---

<sup>432</sup> Le professeur l'interprète comme le moment où, sensible à la dureté du ton de sa voix et à la fausse alternative, Willy perd la face.

<sup>433</sup> De même, les élèves reviendront prendre leur casquette dans la journée, que l'enseignant leur rendra.

informations prises au conseil de classe : de nombreux reproches adressés aux élèves ; des décisions prises ; les impressions des élèves qu'il a croisés dans les couloirs et qui l'étonnent. Le professeur utilise d'abord le terme d' « *échange* » pour qualifier ce moment (110-111, 115). Plus loin, il dit qu'il s'agit davantage d' « *un discours* » (119-124), d' « *un monologue* » (128) de sa part, tout en précisant qu'il questionne les élèves et n'a pas préparé le contenu de son propos. Puis il livre son but générique : bousculer les élèves, les faire réagir pour qu'ils réussissent. Un premier sous-but est également énoncé, bien que notre professeur ne soit pas le professeur principal de cette classe : faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont suivis par une équipe de professeurs. Un second sous-but apparaît : faire prendre conscience aux élèves que la troisième à projet voie professionnelle est une chance pour eux. Le professeur décèle aussi un besoin d'information des élèves. Il formule encore une première variante du deuxième sous-but : faire prendre conscience aux élèves qu'en entrant dans cette classe, ils ont passé un contrat avec les enseignants.

Les élèves entrent en classe. Sur le seuil, le professeur les accueille. Alors qu'il a l'habitude d'adresser un bonjour souriant et un petit mot à chacun, le « *bonjour* » est ce jour-là dit « *sur un ton ferme* » (348-349, 344). Le professeur théâtralise volontairement son intervention, en portant le masque de l'enseignant en colère : « *parce que j'ai j'ai je porte je je porte le masque* » (292) ; « *j'étais vraiment rentré dans la peau du euh, du euh du du du ouais du du pas du coach mais de euh de l'enseignant qui est mécontent* » (353-354). Il réaffirme son but générique, ressentant « *une forme d'énervement* » (938-939). Une « *atmosphère* » (312) se crée. Les élèves sont discrets : ils entrent en silence, s'assoient très rapidement. Puis l'enseignant entend des remarques. Il se dit que les élèves sentent que quelque chose va se passer. Son comportement inhabituel est un signe qu'il leur adresse.

Le professeur rentre dans la salle, s'installe. Debout derrière sa chaise, il attend que les élèves soient silencieux. Il leur dit de s'asseoir, attend qu'ils l'aient fait. Assis lui aussi, il sort son cahier d'appel, fait l'appel. L'appel est terminé. Il a fermé le cahier et l'a posé devant lui. D'abord calmement, il commence par demander aux élèves s'ils ont eu des informations du conseil de classe. Réponse affirmative. L'enseignant identifie certains élèves en grosses difficultés scolaires et qui sont mécontents de leur trimestre, dont Kenny. Dans ses réflexions internes, le professeur n'accepte pas que les élèves portent atteinte au deuxième sous-but,

c'est-à-dire qu'ils puissent remettre en question le projet pédagogique de la classe<sup>434</sup>. C'est le cas pour Kenny. Mais Thomas et Idriss, élèves « *brillants* » (553-554), expriment aussi leur « *peur de se disperser* » du fait de l'alternance (550-556). L'enseignant veut faire prendre conscience aux élèves qu'ils se trompent (seconde variante du deuxième sous-but).

A ce moment, le professeur se lève. Sa volonté passe par une modification de sa voix : elle marque une intention de détermination ; le volume sonore est plus élevé ; le débit est continu, sans temps mort. S'il rappelle le premier sous-but, le propos porte surtout sur l'atteinte du deuxième sous-but : « *ben concrètement je je euh je leur explique euh concrètement le projet je leur euh, euh je je leur dis qu'ils ont une chance que euh, que euh, d'autres élèves n'ont pas* » (611-612). A l'appui de ce sous-but, le professeur convoque sa propre expérience de collégien, qu'il compare au projet offert aux élèves. A partir d'un discours sur la cité, son argument principal est de leur faire prendre conscience que la politique d'ouverture de l'établissement est une chance pour eux (troisième variante du deuxième sous-but). Son discours convoque ensuite un savoir d'expérience sur les élèves : la peur de l'inconnu et le repli sur soi. Puis, il utilise l'argument de l'assistantat des jeunes. Les élèves écarquillent et lèvent les yeux. Le professeur leur prête alors des intentions : de l'intérêt pour ses propos ; de la stupéfaction, de l'étonnement ; de l'assentiment pour son discours ; le sentiment qu'ils se sentent concernés parce qu'il parle de leur orientation.

A ce moment précis, le professeur a l'impression d'avoir de l'autorité parce qu'il lui semble qu'il n'a qu'un seul élève face à lui : « *ben c'est c'est euh c'est juste ce **moment** où j'ai l'im... enfin, où j'ai oui où j'ai réellement l'impression d'avoir cette autorité c'est quand euh, je vois, (...), je sens qu'il y a quelque chose qui se crée et qui se construit c'est-à-dire que j'ai seize élèves, j'ai l'impression d'en avoir un seul en face de moi* » (782-785). Il utilise l'image d'un film que l'on aurait arrêté, en appuyant sur la touche pause de l'appareil : « *et bien c'est c'est comme c'est quand quand vous euh, quand vous voyez un un un film et que vous mettez euh vous appuyez sur la touche pause* » (810-811). Cette sensation repose sur trois prises d'information : la tête des élèves est haute ; rivés sur lui, leurs yeux le regardent ; il y a un silence. Autre métaphore, l'enseignant a le sentiment d'avoir « *capté quelque chose* » des élèves (815-817). Il aurait atteint son but générique, en particulier son deuxième sous-but. Une quatrième variante du deuxième sous-but est formulée : les élèves ne percevraient plus le

---

<sup>434</sup> Ce projet a-t-il été choisi par les élèves, comme semble le laisser entendre la première variante du deuxième sous-but.

projet comme une contrainte. Toujours au tableau, le professeur les voit acquiescer, ce qu'il interprète aussitôt comme une prise de conscience de leur part.

Un dialogue s'engage : certains élèves posent des questions inhabituelles, critiques, relatives à la faisabilité de leur projet d'orientation. L'enseignant répond à Farid par une série d'arguments : il connaît leur lycée d'accueil ; l'élève n'a peut-être pas observé l'organisation du lycée ni la filière de son choix, mais c'est une chance pour lui d'y découvrir d'autres secteurs ; il relativise l'importance du choix de l'orientation, en ramenant son propos à son expérience. Un autre échange a lieu avec Fatia sur la seconde générale. L'enseignant argumente encore : la seconde générale n'est pas une panacée ; elle nécessite d'avoir les moyens d'y arriver ; le professeur défend les modalités de prises des décisions d'orientation dans le collège. Les élèves adhèrent-ils à ces réponses ? Le professeur perçoit de la déception dans les yeux de ceux qui projetaient de faire une seconde générale : les traits du visage se contractent ; des soupirs sont entendus ; des lèvres remuent. Mais il relativise aussitôt ces informations en les interprétant comme positives : « *ehh c'est quelques yeux on, on est euh mais c'est c'est pas c'est pas que négatif c'est euh, une prise de conscience* » (1215-1217). Pour lui, le but générique et le second sous-but sont atteints. D'autres élèves se plaignent de la difficulté du projet, le professeur prononce ce qu'il nomme « *des phrases toutes faites* » (1247-1251). C'est notamment le cas avec Kenny, auquel l'enseignant adresse « *un propos très moralisateur* » (1260-1261). Utilisant des justifications s'apparentant à des préjugés racistes (« *bon c'est un martiniquais, (...), ben puisqu'ils ont la réputation d'être très lents (...)* » (1269-1273) )<sup>435</sup>, il regarde l'élève et lui dit : « *je fais « oui mais Kenny quand toi tu me dis que c'est difficile t'es pas crédible »* » (1273-1274, 1269-1270).

L'enseignant sent que la situation se termine parce qu'il se détend, ce dont témoignent les propos ci-dessus adressés à Kenny qu'il qualifie de « *taquin(s)* » (1274-1275). Enfin, il reprend seul la parole en faisant ce qu'il appelle un bilan. Il adresse aux élèves à la fois une mise en garde (« *je leur ai dit « maintenant vous savez ce qui vous attend, euh vous savez euh ce qui se passe en conseil de classe, vous êtes prévenus* » (1292-1294) ) et des encouragements : « *et euh à vous de nous montrer que vous êtes capables de (3 s)* » (1294).

---

<sup>435</sup> Cette intervention questionne les représentations qu'a le professeur des élèves des Dom-Tom et leur influence quant à ses décisions d'action dans son cadre professionnel.

#### X – 1.14. Savoir(s) (pour) composer (11)

Depuis neuf ans, cette professeure enseigne la biotechnologie en lycée professionnel. Dans cette classe exclusivement composée de filles, elle choisit une situation de contrôles. Le moment évoqué a eu lieu il y a quinze jours, un vendredi après-midi de 13 heures à 14 heures. Située à son bureau, la professeure voit les élèves entrer. Elle leur dit de s'asseoir, en évitant à cet instant de rappeler qu'un contrôle les attend. Elle justifie pour elle-même cette non intervention, en anticipant l'action à venir des élèves : « *parce que ça, parce que là sinon si je si je fais **preuve**, d'autorité à ce moment-là, elles vont se bloquer ça ne sert à rien* » (580-581, 575-576). Son premier sous-but est d'éviter de se retrouver en situation de blocage.

La professeure adresse un « *bonjour* » (608). Les élèves s'assoient par deux, bien que cette mise en place ne soit pas celle du contrôle. L'installation est bruyante et la professeure intervient en référence à son positionnement statutaire : « *...et donc elles a... assez rapidement je je, je suis obligée de rappeler que on est en cours et qu'il faut se **taire*** » (154-155). Observant qu'elles ne sortent pas leurs affaires, elle leur donne la consigne de le faire. Se disant que les élèves savent qu'un contrôle est prévu, elle rappelle l'information. Rituelle, la réaction ne se fait pas attendre. L'enseignante remarque particulièrement Nadia, une très bonne élève, assise avec une copine scolairement plus faible qu'elle<sup>436</sup>. Nadia s'adresse immédiatement à l'enseignante pour lui demander un report. Celle-ci la questionne. L'élève répond qu'elles n'ont pas appris : « *euh on va, on va le rater on n'a pas appris* » (671-672)<sup>437</sup>. Nadia veut l'interpeller, mais l'enseignante s'adresse à tous les élèves<sup>438</sup>.

Comment l'enseignante parvient-elle à décoder la stratégie de la classe ? Son questionnement interne apporte des éclaircissements. L'enseignante ne prête pas d'intention méchante à l'élève : elle ressent que Nadia cherche à l' « *amadouer* » (232-233). Les élèves connaissent l'éthique professionnelle de leur enseignante : ne pas mettre ses élèves en situation d'échec scolaire (deuxième sous-but). Ainsi, la professeure donne à l'avance aux élèves les questions sur lesquelles elles vont être interrogées. L'enseignante devine que Nadia s'adresse à elle en tant que porte-parole de la classe, faisant l'hypothèse que les élèves se sont

---

<sup>436</sup> Cette information joue un rôle dans l'explication du comportement de Nadia.

<sup>437</sup> Le pronom indéfini « on » est selon nous un indice permettant à la professeure d'interpréter avec justesse la demande.

<sup>438</sup> Ce savoir d'action est automatisée, très intégrée à sa pratique professionnelle. En s'adressant à l'ensemble des interlocuteurs demandeurs, la professeure montre qu'elle a décodé la stratégie de demande portée par Nadia.

concertées avant le cours. Des prises d'informations sur la classe, juste après que Nadia ait pris la parole, confirment cette analyse : les autres élèves attendent une issue favorable à la demande de Nadia ; elles sont silencieuses.

La professeure répond à Nadia en lui renvoyant le problème : « *alors je lui dis « ben ça c'est, **ton** problème tu n'as pas appris » » (259-260). Puis en affirmant pour elle-même son but générique (le contrôle doit avoir lieu), elle interpelle la classe : « *comment ça vous n'avez pas appris ? » (672). Puis, elle justifie son annonce auprès des élèves (elles ont eu l'information du contrôle ; l'enseignante leur a donné les questions à l'avance ; elles ont eu le temps de réviser) avant de conclure : « *alors vous a..., vous avez forcément appris » (215). Elle énonce alors son but générique (« *enfin en tous les cas je ne reviendrai pas sur ce test » (215-216) ) tout en indiquant la possibilité de réviser en classe : « *donc euh je leur dis « **bon**, vous avez, alors vous ouvrez vos classeurs vous avez à nouveau **cinq** minutes pour revoir votre cours » (2 s) » (265-267). Calmées, les élèves ouvrent leur classeur, y compris Nadia.*****

Mais Nadia intervient une seconde fois, répétant sa demande de report du contrôle, cherchant à nouveau à amadouer son enseignante par des « *mais madame* » (281). La professeure se dit que Nadia n'a plus d'argument. Elle rappelle aux élèves qu'elle a mis en place un aménagement favorable, de son fait : « *je leur rappelle par contre ça à ce moment-là je leur euh je leur rappelle « vous voyez je suis pas obligée non plus de vous, euh » » (289-290). Mais l'élève insiste. L'enseignante se dit qu'elle plaide la cause de Diana, la copine à côté de laquelle elle est assise. Cette hypothèse résulte d'informations précises prises à cet instant : les deux élèves sont encore assises l'une à côté de l'autre ; l'enseignante voit leurs cahiers ouverts ; chacune regarde le cahier de l'autre : l'enseignante sait que Diana ne comprend pas tous les mots de la leçon, qu'elle ne vient pas les lui demander mais que Nadia a l'habitude de lui traduire une partie des cours ; Diana et Nadia se parlent beaucoup, et l'enseignante ajoute : « *...et, et même je crois en arabe, oui c'est là » (899-900, 904, 943).**

Ces analyses ne l'empêchent pas de répondre fermement à la classe (« *voilà, **non**, il y aura contrôle aujourd'hui je ne reviendrai pas sur ça » (522) ) et à Nadia. Elle qualifie son ton de « *froid* » (962), bien qu'elle ne s'énerve pas. Elle ajoute même une parole rassurante : « *et puis de toute façon y'aura des fois « ben vous allez vous rattraper vous inquiétez pas c'est pour telle » » (971-973, 977). Ainsi, la professeure se dit que Nadia sent bien qu'elle ne la fera pas changer d'avis. Nadia n'insiste pas.**

Pendant la révision qui précède le contrôle, un bruit de fond monte. L'enseignante demande le silence. Elle réitère ses consignes de révision, y ajoute un mot d'encouragement et une intervention destinée à valoriser ses élèves. Les élèves retournent à leur travail, silencieuses. Puis, l'enseignante leur demande de fermer leurs classeurs et de les mettre « *sur la première table* » (354-358, 378). Elle est obligée de répéter la consigne. Elle demande ensuite de sortir un stylo, ce que les élèves font. Elle donne enfin la consigne de se mettre « *une par table* » (432). C'est elle qui place les élèves, en s'adressant à elles avec respect : « *toujours hein je dis toujours euh euh ça, euh s'il-te-plaît (...) toujours* » (457-458). Malgré les manifestations précédant le contrôle, celui-ci s'est bien passé.

#### X – 1. 15. L'autorité entre fermeté et lien (12)

Ce professeur d'économie gestion a onze années d'expérience. La situation qu'il a choisi date d'il y a cinq ans. Elle a lieu en mars, l'après-midi, en fin d'heure. Lorsque les élèves arrivent, le professeur est au bureau. Les élèves rentrent, s'installent, sortent leurs affaires. L'enseignant a remarqué qu'un élève qu'il considère comme difficile<sup>439</sup> a une attitude inhabituelle : il est agité, ses pas sont rapides, il parle fort, interpelle ses camarades. L'élève va s'installer et se calme. L'enseignant décide de ne pas intervenir.

Le professeur fait l'appel. Les élèves se sont calmés. Ils sont attentifs. L'enseignant énonce les objectifs du cours : correction d'un devoir, réponse aux questions en fonction des erreurs commises. Puis il distribue les devoirs en se déplaçant vers les élèves. La distribution est aléatoire et l'enseignant ne fait pas de remarque particulière, excepté pour rassurer un élève qui aurait eu un résultat moins bon qu'à son habitude. Les élèves prennent connaissance de leur note, échangent entre eux. L'enseignant n'intervient pas. Puis, les échanges se calment et le professeur commence la correction.

L'enseignant est au bureau. Il s'adresse à la classe en faisant un commentaire général sur le devoir : note la plus basse et note la plus haute, moyenne du devoir. Son objectif (premier sous-but) est que les élèves situent leur résultat par rapport à la moyenne du devoir. Sous forme de synthèse collective, l'enseignant explique ensuite les difficultés du devoir,

---

<sup>439</sup> L'enseignant nous dit que cet élève est « *un peu caractériel* » (45) ; « *très impulsif* » (69) ; « *difficilement gérable* » (73). Il ajoute qu'il a déjà redoublé, qu'il est arrivé en France en cours de scolarité (58-59), qu'il est « *d'origine marocaine* » (63).



commente les erreurs qu'il a repérées. La correction proprement dite commence, qui dure environ une demi-heure. Le professeur demande à des élèves qui ont réussi de passer au tableau. Il cherche ainsi à éviter qu'ils ne s'ennuient (deuxième sous-but). Pendant qu'un élève corrige, l'enseignant se place au fond de la classe. Il intervient pour approfondir tel ou tel aspect, apporte des informations, explique, pose des questions.

Assis « *dans la colonne du milieu* » (764), l'élève fait une première intervention, liée à une erreur d'écriture comptable que le professeur a sanctionnée sur sa copie : « (...) *il intervient en me disant « je comprends pas pourquoi euh »* » (742-743, 772). L'élève explique son écriture au professeur, puis il demande pourquoi elle est fautive. Le professeur lui répond en lui donnant une explication, cherchant à s'adresser à sa raison (troisième sous-but). L'élève lui signifie son incompréhension : « *et c'est à ce moment-là qu'il me dit « mais euh, je comprends pas pourquoi euh vous m'avez compté totalement faux euh cette écriture là »* » (796-797, 781-782). Jusque-là, l'intervention de l'élève est « *correct(e)* » (813), légitime (il ne comprend pas, pose des questions, conteste et l'enseignant lui donne des explications). L'élève n'est pas agressif (intonation de voix, vocabulaire employé, attitude calme).

Néanmoins, lorsqu'il compare sa copie à celle d'un camarade qui a eu un demi-point<sup>440</sup>, le professeur sent chez l'élève une montée d'agitation. En approfondissant le questionnement, il s'avère que l'élève intervient sur deux éléments : il demande une explication liée à la cohérence de son écriture ; il demande le barème de cette écriture comptable. Dans la logique de son troisième sous-but, le professeur va expliquer la cohérence de sa notation et justifier sa note par rapport à celle de son camarade. Contrarié par sa note, l'élève compare encore. Il conteste sa note en interpellant son professeur : « *donc là il m'interpelle (...)* » (912) ; « *donc il dit « oui voilà moi j'ai eu zéro euh, mon camarade »* » (903, 899, 907). A cet instant, le professeur se dit qu'il ne doit pas intervenir « *au cas par cas* » (913-915). Il répond à l'élève, tout en sentant que la situation peut déraiser. Il se dit qu'il doit maintenir une position de fermeté (quatrième sous-but) tout en évitant que la situation dégénère (cinquième sous-but).

---

<sup>440</sup> Le professeur fait référence pour lui-même à la dimension statutaire de son autorité, en tant qu'il a le dernier mot sur l'évaluation : « *mais bon après c'est lié à la cohérence de l'écriture (...) donc là y'a que moi qui peut juger de, de la cohérence ou pas, et euh eux ils ont pas quand même cette capacité là encore à ce niveau-là, et euh* » (804-807).

L'élève intervient alors « *de façon plus régulière* » (979-980, 695-696) et répétée. Ses interventions n'ont pas de rapport direct avec la situation. Elles sont spontanées, impulsives. Le professeur sent que l'élève cherche à entrer en conflit avec lui, mais il décide de poursuivre la correction. L'élève continue malgré tout ses interventions, sur des points qui ne le concernent pas. L'enseignant circule dans la classe. Il prend des informations chez d'autres élèves, qui semblent également contester son système de notation. L'élève perturbateur fait référence à la notation d'autres camarades, intervient à plusieurs reprises avec des camarades différents. Le professeur se dit qu'il cherche à le déstabiliser et qu'il gêne l'élève qui corrige. C'est après la « *troisième intervention* » (1053) que l'enseignant réagit en lui demandant d'arrêter : « *donc là je l'ai recadré en lui disant que ça suffisait maintenant et qu'il lui fallait arrêter euh* » (1047-1048, 1041). Le regard accompagne le propos : « *a ben directement euh je le regarde et je lui dis « bon ben ça suffit maintenant euh (...) ça ne vous concerne pas, donc laissez-moi le répondre à, à votre camarade et puis euh voilà* » » (1074-1079). L'élève s'arrête, silencieux. La correction se poursuit.

Mais l'élève intervient à nouveau, cette fois-ci à son sujet. Le ton est plus agressif. Le professeur réagit sans agressivité mais fermement. Son intervention orale comporte trois messages. Les deux premiers visent à maintenir une position de fermeté (quatrième sous-but) : il ne tolère pas le ton de l'élève ; il lui demande de se calmer. Par le troisième message, le professeur indique à l'élève que le conflit peut être différé à la fin du cours : « *...et que s'il est pas content on verra ça à la fin de la séance* » (1113-1114, 1118) ; « *et donc à ce moment-là quand euh, bon je lui dis « ben vous viendrez me voir à la fin de euh à la fin de l'heure* » » (1152-1153). L'élève réagit en râlant, par des remarques qui ne visent pas directement l'enseignant. Sa réaction est brève. Le professeur laisse faire, puis reprend et termine la correction du contrôle. Enfin, le cours se poursuit sur un autre sujet.

La sonnerie de fin de cours retentit. Les élèves sortent progressivement, mais pas l'élève perturbateur. Deux de ses camarades, des élèves difficiles, qui s'apprêtaient à partir sont encore en classe. L'élève range ses affaires puis vient vers le professeur sa copie à la main. Ses deux camarades sont avec lui. L'enseignant reste avec les trois élèves et ils sont maintenant seuls dans la salle. Le professeur est au bureau, debout, au milieu. L'élève perturbateur est à sa gauche, les élèves sont face à lui.

Montrant sa copie, l'élève reprend son argumentation. Il conteste la notation du professeur sur plusieurs points. L'enseignant redonne la même explication : il reprend chaque point, il explique sa notation. Mais ces explications ne satisfont pas plus l'élève, qui hausse le ton jusqu'au moment où il dit à l'enseignant : « *et il me dit euh « de toute façon euh, euh c'est à la tête du client » et cætera et cætera* » (1424-1425, 1376-1380). Le professeur perçoit cette montée en agressivité : l'élève parle fort, s'agite, fait des gestes. Il perçoit également la présence des deux camarades qui cherchent à lui donner raison, à le soutenir. Quelques mots sont prononcés, que l'enseignant ressent comme des tentatives d'intimidation.

Le professeur décide alors de faire sortir les deux camarades. Il leur dit qu'il ne veut parler qu'à cet élève en particulier. Son sixième sous-but apparaît : il faut régler le problème. L'enseignant est debout, derrière les deux élèves qui passent devant lui. Il les accompagne. Les élèves sortent. Le professeur ferme la porte de la classe. Il se retourne, revient vers l'élève en se redisant son sixième sous-but. Se redisant aussi que l'élève est très énervé, il y ajoute la tentative de le calmer (septième sous-but) : « *oui donc euh à ce moment-là essayer de le calmer surtout...* » (1598-1599, 1607). L'enseignant se retrouve donc seul avec l'élève.

Ayant réinstauré une relation asymétrique, le professeur change le contenu de sa communication. Il ne parle plus du devoir mais du comportement de l'élève vis-à-vis de lui : « *euh, ben je lui dit que, ben je le trouvais particulièrement agité et puis très agressif envers moi, que* » (1624-1625) ; « *oui, donc et donc et là je suis euh, bon euh en lui disant que c'ét..., moi je sentais ça comme une agression* » (1629-1630) ; « *et euh, et que je trouvais pas ça normal de sa part, euh* » (1634). L'enseignant reste calme, posant comme un principe de fonctionnement pour lui-même l'interdit d'une communication verbale violente : « *je lui ai dit euh « moi je suis désolé je ne trav..., je ne fonctionne pas comme ça, euh, je ne peux pas euh, je ne monterai pas le ton je »* » (1643-1645)<sup>441</sup>. L'élève a l'air déstabilisé : il marque un temps d'arrêt, ne s'agite plus, donne l'impression de réfléchir, écoute son professeur, son regard est attentif et interrogatif.

Passé ce bref instant, l'élève revient sur sa notation et son sentiment d'injustice. Mais le professeur maintient une position ferme (quatrième sous-but). Il s'en tient à évoquer l'attitude inacceptable de l'élève. Celui-ci réagit alors très vivement : « *euh bon et euh et là*

---

<sup>441</sup> Notons ici que le professeur utilise le message « je » (Gordon, 1995. 1ère édition 1976) et chapitre VII – 1.1.2.

*euh, ben là il a un petit peu pété les plombs quoi* » (1737-1738). Très agité, il prend sa copie, la remet dans son sac. Puis il prend son sac et quitte la classe en claquant la porte. Et il ajoute : « *de toute façon euh, c'était toujours la même chose euh, (...) ils avaient toujours tort et cætera et cætera* » (1742-1743). Le professeur se dit qu'il a échoué.

A la fin du cours suivant, l'élève est devant la porte. D'abord surpris, le professeur observe un changement d'attitude : il est calme, il attend patiemment que la classe précédente sorte avant d'entrer, il attend l'enseignant et a manifestement quelque chose à lui dire. L'élève rentre alors dans la salle, « *normalement* » (1865-1867, 1871). Puis il prend la parole, laissant de côté la notation pour faire référence à son comportement irrespectueux. Il demande à l'enseignant la possibilité d'une nouvelle discussion, poursuit en s'excusant et en donnant raison à son professeur. Il explique encore qu'il est déçu par sa note parce qu'il estime avoir beaucoup travaillé. Il parle ensuite de l'importance pour lui d'être respecté : « *bon là euh que c'est à partir du moment où les profs le respectaient bien (...), euh, et donc euh, qu'à partir du moment où euh, un enseignant le respectait pas il avait aucune raison de respecter l'autre* » (1998-2001). Le professeur reçoit ce dernier propos comme un compliment qui lui est adressé, renforcé par ce retour inattendu de l'élève. L'enseignant perçoit que l'élève est calme, donc que son septième sous-but est atteint.

Le professeur accepte alors la discussion. Considérant que la question de la notation est réglée, il enchaîne sur l'attitude de l'élève, attitude habituelle mais démesurée au regard d'un résultat au contrôle jugé correct. Il réaffirme enfin l'interdit d'une communication verbale violente. Sur ce dernier point, l'élève répond que c'est sa façon ordinaire de s'exprimer. L'enseignant lui livre alors son ressenti : « *je lui ai dit « peut-être mais moi je l'interprète je l'interprète pas comme ça »* » (1802-1803). L'élève accepte les remarques du professeur et semble plutôt lucide sur son comportement. Le troisième sous-but (s'adresser à la raison de l'élève) semble atteint à son tour : « *oui il est total... là il acquiesce hein il est (...) il est tout à fait conscient qu'effectivement* » (1939-1940) ; « *Ben il me dit euh « oui effectivement euh je me suis emporté mais c'est pas c'est pas nouveau je m'emporte régulièrement enfin bon »* » (1948-1949, 1944). Il fait aussi référence à son passé scolaire, à son arrivée tardive en France, à un sentiment de faiblesse lié à cette histoire. L'enseignant intervient en rassurant et en relativisant, tout en restant ferme (quatrième sous-but) sur ses exigences en terme de comportement. Il est « *content* » (1830, 1834). Cette satisfaction tient non seulement à l'efficacité du maintien d'une position de fermeté, mais aussi à la

conservation d'une relation enseignant/élève : « (...) *même même quand quand je l'ai vu devant la porte je me suis dit bon ben voilà il revient c'est déjà bien, le, on n'a pas coupé le lien* » (1834-1835, 1843). Son but générique peut être ainsi déduit : exercer l'autorité en maintenant une position de fermeté sans rompre le lien avec l'élève.

#### X – 1.16. Exercer son « autorité » ou les exigences intenable (13)

Ce jeune professeur agrégé de SVT (Sciences de la Vie de la Terre) exerce depuis cinq ans. Il choisit un moment de début de carrière, avec une classe de seconde. Gêné par l'attitude de deux élèves lors de son inspection, il décide de faire preuve d'autorité au cours suivant. C'est son premier but générique. Il en formule également une première variante : recadrer les élèves. Le moment évoqué a lieu en mai, le mardi qui suit l'inspection, l'après-midi de 14 à 17 heures. La classe est partagée en deux demi-groupes.

Le professeur a préparé cette séance de travaux pratiques avec un soin beaucoup plus important qu'à son habitude. Ainsi, il énonce un premier sous-but : n'avoir aucun problème d'ordre matériel. Le matériel est installé sur les tables, les microscopes et les lames que l'enseignant a pris soin de vérifier. Il a également préparé son rétroprojecteur et ses transparents. Le professeur formule alors un second sous-but : encadrer la séance afin qu'aucun élève n'ait de possibilité de commencer à dérapier. Il ajoute qu'il est arrivé dans sa classe bien avant l'heure des cours, qu'il a mis quelques jours à penser cette séance (à la poursuite d'un deuxième but générique – faire une séance exemplaire – et de son deuxième sous-but). Ainsi, il a « *repassé* » pour lui-même les questions que ses élèves pouvaient lui poser (243-246). Le professeur achève ce long préambule, en mettant sa préparation de séance au service de son premier but générique, dont il énonce une deuxième variante : dire aux élèves qu'il n'est pas content de la séance précédente.

Le cours va débiter. Le professeur est dans la classe, porte fermée. Dans le couloir, les élèves arrivent. Dès que la sonnerie retentit, l'enseignant debout, sur le côté, les fait entrer en ouvrant lui-même la porte. Il regarde les élèves rentrer, puisqu'il est situé juste à côté d'eux sur l'estrade, tourné vers eux. Les élèves rentrent, s'installent où ils veulent. Le professeur attend, sans dire un mot. Son action démarre lorsque l'ensemble des élèves est en classe et qu'il a fermé la porte. Puis, il essaye de prendre un air sévère (absence de sourire). L'enseignant dit ensuite un « *bonjour à tous* » (427). Puis il fait l'appel : il prend la liste des

élèves, les appelle par leur prénom, leur demande de lever la main. Il n'y a pas d'élève absent ni retardataire, dans le premier demi-groupe<sup>442</sup>. L'appel est terminé.

Puis, le professeur évoque la séance précédente, celle-là même où il a été inspecté. Directement, il dit aux élèves qu'il n'est pas content : « *oui ben je leur dis euh carrément que je suis mécontent en fait* » (525). Il parle sèchement. Son ton de voix est heurté, inhabituel. Le contenu du message est sans ambiguïté : « *de toutes les façons euh je, non seulement j'emploie le ton mais en plus je leur dis franchement les choses euh* » (526-527). Les élèves sentent que quelque chose ne va pas : ils sont davantage à son écoute ; leurs regards sont interrogateurs. L'enseignant poursuit en reprochant l'attitude inadmissible de deux élèves en particulier : « *c'est-à-dire que effectivement vu que y'en a certains qui ont eu une attitude inadmissible euh, en l'occurrence, ce sont deux élèves* » (533-534, 538-539, 556). Il explicite leur attitude : les élèves sont arrivés en retard sans s'excuser ; ils posent des questions sans lever la main. Puis, il se lance dans un discours, reprenant « *les trois raisons essentielles* » (561-562, 539-540) : l'arrivée en retard ; la façon de poser une question, en levant la main ; le fait que ce jour était un jour d'inspection. Il y ajoute une quatrième raison : l'un des deux élèves n'avait pas ses affaires. Se référant à ses propos précédents sur l'attitude des deux élèves qu'il continue de ne pas nommer, le professeur annonce qu'il sera désormais « *particulièrement (...) intransigeant (...) sur tous ces points là* » (586-587) : retards, bavardages. Les élèves réagissent en se tenant « *à carreau* » (611).

Le professeur poursuit, en prévenant les élèves qu'ils risquent d'être sanctionnés d'un devoir à faire. Il a d'ailleurs apporté une série de devoirs supplémentaires, qu'il a posé en évidence sur son bureau. Il n'a même pas terminé ses explications qu'il repère « *deux élèves qui étaient situés au fond euh (...) qui bavardaient* » (666, 661-662, 650-651). Nous nous arrêtons sur la succession des prises d'information et des actions qu'effectue l'enseignant : personne ne parle dans la classe ; le professeur se déplace stratégiquement pour surveiller les élèves et leur travail ; il est ainsi situé très près d'eux ; il parle ; il se déplace au fond de la classe ; de ce fait, il voit les élèves de dos ; il parle tout en circulant ; puis à nouveau, il retourne vers le fond en passant entre deux rangées puis entre deux autres. C'est lorsqu'il

---

<sup>442</sup> Comme le professeur fait état de deux séances avec deux groupes, je lui donne la consigne de se centrer sur le premier groupe (449-450, 454). Il acquiesce (456).

passé par le fond de la classe pour arriver devant l'estrade qu'il repère deux élèves situés au fond. Ils parlent. Plus précisément, ils se parlent à voix basse. Ils ne l'écoutent donc plus.

L'enseignant s'interrompt. Il s'adresse à l'un des deux élèves (« *ehh, et je lui dis voilà « untel » » (755)* ), en même temps qu'il voit un deuxième groupe bavarder. Il s'arrête à nouveau, puis réprimande verbalement ces élèves situés « *au fond à droite* » (763) : « *et je leur dis « vous vous moquez du monde euh qu'est-ce que je viens de vous dire euh, aucun bavardage et cætera vous ne m'écoutez même pas euh je suis en train de vous expliquer un certain nombre de choses et cætera » » (771-773)*. Enfin, il leur indique qu'il les sanctionne d'un devoir supplémentaire : « *euh « donc euh puisque je vous avais prévenus, et bien euh bon je, je vous donne un devoir supplémentaire voilà j'ai, j'ai une, pile de devoirs supplémentaires à vous distribuer donc euh effectivement pour ceux qui ne respectent pas les consignes, en l'occurrence vous donc euh » (773-776, 644-645)*. Il ajoute que sa décision n'appelle aucune discussion et menace de les exclure s'ils discutent. Les élèves sanctionnés réagissent par un soupir un peu excédé, mais sans plus. Le professeur décide donc de passer. Ayant repéré un autre élève qui bavardait aussi, il se déplace vers lui et il lui annonce qu'il est sanctionné de la même manière. Il adresse enfin une mise en garde insistante à toute la classe.

N'ayant plus rien à dire aux élèves à ce sujet, le professeur passe à l'activité didactique du jour, celle qu'il a méticuleusement préparée. Il commence en redisant son deuxième sous-but (« *et je leur répète en fait ce **que** euh, je veux euh je ne veux euh aucune anicroche dans le déroulement de la séance* » (860-862) ), puis son premier sous-but (« *euh tout leur matériel, est préparé et cætera* » (862) ). Il énonce enfin un troisième sous-but : qu'il n'y ait aucun bavardage entre élèves : « *que euh, ben ils sont ils sont par deux aussi, je ne veux pas qu'ils euh, qu'ils discutent entre eux* » (862-863). Puis il donne une consigne (« *c'est un travail, **absolument** personnel vous êtes **devant** votre feuille* » (876, 863-864). Un quatrième sous-but apparaît : que tous les élèves restent concentrés sur le travail.

Le professeur annonce alors que le travail sera à lui rendre en fin de séance et qu'il va le noter. Dans son dialogue interne, il se dit que cette décision est inhabituelle, que l'évaluation donne du poids au professeur ; qu'en réitérant son troisième sous-but, il élève l'exigence bien qu'il la juge intenable : « *là je disons que j'en rajoutais effectivement (...) à la situation c'est intenable euh de, de faire ça euh tout le temps* » (933-934).

Le professeur semble globalement satisfait de sa séance. Le deuxième but générique serait atteint. Puis, après avoir exprimé sa fatigue (« *mais euh par contre c'était très fatigant* » (1021, 1025) ), l'enseignant revient sur ses actions. Sa surveillance est extrêmement vigilante. A la moindre remarque d'élève ou si un élève regarde ailleurs, il est prêt à réagir. Il se déplace immédiatement et arrivé près des élèves, il leur demande ce qui ne va pas. Le professeur considère aussi que sa préparation minutieuse et ses explications préalables doivent permettre le travail autonome des élèves. Il peut ainsi consacrer davantage de temps aux déplacements et à l'aide aux élèves.

Il prend ensuite conscience que le but principal de cette séance n'est pas d'évaluer les élèves. L'importance du troisième sous-but se révèle, en même temps que le professeur s'aperçoit qu'il n'a pas de sens : « *enfin bon euh évidemment euh ça paraît ridicule (rires), mais bon euh en l'occurrence je voulais que ce soit comme ça* » (1133-1134). Ce troisième sous-but ne semble pourtant pas validé. L'enseignant prend ainsi à nouveau conscience que ses exigences sont intenables, mais sans s'autoriser à les faire évoluer. Impuissant à les adapter, il préfère en relativiser les manquements et admet que le deuxième but générique n'a pas été atteint. En conséquence et contrairement à ce qu'il avait annoncé, l'enseignant n'a pas sanctionné les élèves qui ont bavardé pendant l'activité : « *et que euh, j'ai pas j'ai pas redistribué de euh, de devoir supplémentaire* » (948-949) ; « *j'en ai distribué que deux* » (1009). Il considère alors qu'il a été « *dépassé* » par cette classe (990-992)<sup>443</sup>.

Le retour réflexif opéré lors de notre entretien permet au professeur de revenir sur son premier but générique qui lui apparaît atteint : « *ah oui oui oui ben oui ça me. (...) C'était l'occasion de remettre les pendules à l'heure* » (1332-1336). En fait, il semble surtout atteint pour l'enseignant, qui prend conscience que l'autorité vis-à-vis d'une classe passe par un « faire » s'imposant d'abord à lui-même : « *mais même pour moi, puisque finalement euh* » (1340). La prise de conscience va jusqu'à l'évocation d'une attitude « *un peu laxiste* » de sa part (1293-1295). La prise de conscience affecte la personne. Un désir de changement se manifeste, dont les orientations demeurent incertaines<sup>444</sup>.

---

<sup>443</sup> Cette sensation d'être dépassé, le professeur l'avait ressentie lors de la séance d'inspection. La séance qui suit poursuit donc bien des objectifs de restauration d'une autorité représentée comme autoritariste et naturelle.

<sup>444</sup> C'est ce même constat que nous avons fait à l'analyse de l'entretien clinique (Chapitre IX – Développement D).



## X – 2. Analyse des résultats

### X – 2.1. les prises d’information<sup>445</sup>

#### *X – 2.1.1. Commentaires généraux*

Chez m1, les prises d’information visuelles sont massives (37)<sup>446</sup>. Bien qu’elles soient moindres, les informations spatiales (14) ont aussi une importance dans cette situation. Les informations prises portent avant tout sur Ouamar, le protagoniste principal (20), mais aussi sur d’autres élèves (9) et sur la classe (6). Elles portent enfin sur d’autres enseignants (9) et sur l’interviewée elle-même (7).

Chez m2, les prises d’information portent presque exclusivement sur Abdel et Christopher (20). Le registre sensoriel dominant est visuel (25), suivi du registre auditif (13).

Chez e1, les prises d’information portent soit sur la classe (21), soit ne sont pas spécifiées (19). Elles concernent aussi des groupes d’élèves (9), des élèves spécifiés (7) ou désignés comme responsables par l’enseignante (7). Le registre sensoriel privilégié est visuel (41), auditif (35), enfin spatial (16).

Chez e2, Mamadou concentre les prises d’information (34). Le registre sensoriel visuel est le plus mobilisé (28), suivi dans une moindre mesure de l’auditif (13). Relevons également les intentions prêtées à Mamadou (7).

Chez e3, les prises d’information portent d’abord sur la classe (13). Suivent ensuite les protagonistes principaux (7 et 5) et des élèves spécifiés (7). Les registres sensoriels mobilisés s’équilibrent : visuel (19), auditif (16) et spatial (11). Nous remarquons enfin la part des intentions que l’enseignante prête à ceux sur lesquels elle prend ses informations (14).

Chez e4, des élèves spécifiés et divers concentrent les prises d’information (23). Nous trouvons ensuite un élève en particulier, Abdoul (14), mais aussi des objets (15). Le registre

---

<sup>445</sup> Le tableau comparatif de synthèse 1 (**Annexe 5a**) reprend l’ensemble des prises d’information faites par les interviewés.

<sup>446</sup> Les nombres entre parenthèses comptabilisent la quantité de prises d’information recensées.

sensoriel dominant est visuel (35), très loin devant l'auditif (10) ou le spatial (7). Les intentions prêtées à ceux sur lesquels les informations sont prises sont conséquentes (16).

Chez e5, Mourad (considéré comme le protagoniste principal) fait l'objet des prises d'information les plus abondantes (10), suivi bien plus loin d'informations prises sur la mère (5). La focalisation de l'attention du professeur sur son élève est ainsi confirmée. Les informations prises convoquent très largement les registres visuel (17) puis auditif (9).

L'ampleur des prises d'information qu'effectue c1 sur le protagoniste principal (65) rend quasi insignifiantes celles effectuées sur d'autres acteurs. Indiquons toutefois les prises d'information sur un autre élève (11) et sur la professeure elle-même (8). Les registres visuel (48) puis auditif (35) dominent. Suivent les intentions prêtées au protagoniste principal (31).

Chez c2 également, les informations prises sur Rédouane sont les plus nombreuses (30). Le reste des prises d'information est équitablement distribué sur la classe (7), l'interviewé (7), des objets (7) et d'autres élèves (6). Le registre visuel est là aussi largement dominant (36). Les intentions prêtées à celui sur lequel les prises d'information s'exercent tiennent aussi une place importante (19), de même que le registre spatial (12) puis auditif (9).

De même chez c3, le protagoniste principal est l'objet de prises d'information massives (46) où le registre sensoriel visuel domine (45), reléguant très loin les informations prises par l'enseignante sur elle-même (13) ou sur des objets (9). Les intentions prêtées au dépositaire de l'information jouent ici un rôle important (17), devant les informations relevant des registres auditif (15) et spatial (12).

Chez c4, les prises d'information sont tout aussi concentrées sur l'élève perturbateur (44), peu diversifiées sur d'autres catégories. Viennent néanmoins dans des proportions équivalentes les objets (14), l'interviewée elle-même (13) et la classe (10). A nouveau, le registre visuel domine (38). Les intentions prêtées à celui sur lequel s'exerce les prises d'information sont également importantes (24), à mettre en relation avec les nombreux commentaires internes de la professeure (26). Plus loin, nous trouvons le registre temporel (9) de relative importance ici, puis les registres auditif (8) et spatial (4).

La situation choisie par c5 est la plus complexe de notre corpus<sup>447</sup>. Les informations les plus nombreuses (40) sont prises sur les protagonistes principaux constitués par le groupe des cinq élèves transgresseurs, réduit ensuite à quatre. Puis c'est sur Willy qu'elles se concentrent, particulièrement en fin d'entretien (32). Contrairement à beaucoup d'autres situations de notre corpus, nous remarquons ici que le professeur prend de nombreuses informations sur lui-même (28), ce qui révèle chez lui l'intensité des tensions, des émotions et du questionnement interne. Cette situation mobilise avant tout le registre sensoriel visuel (72). S'y ajoutent les nombreuses prises d'information d'ordre spatial (36), qui mettent en relief les positions et des déplacements des divers acteurs, avant et en cours d'action. Par ailleurs, les intentions prêtées à ceux sur lesquels s'exercent les prises d'information sont une catégorie ici conséquente (20) à mettre en relation avec l'intensité du dialogue interne du professeur.

Chez c6, les prises d'information concernent d'abord la classe dans son ensemble (19), puis sont non spécifiées (8). Elles portent dans une moindre mesure sur l'interviewé lui-même (6), sur un élève (6) et sur quelques élèves spécifiés (3). Les intentions prêtées à ceux sur lesquels les prises d'information s'exercent dominant (17). Sont ensuite mobilisés les registres auditif (15), visuel (13), puis spatial (7) et temporel (7).

Les informations prises par l1 sont réparties de façon équilibrée entre la classe (22) et Nadia (20). D'autres protagonistes (8 et 3) ont leur importance, de même que les objets (9) et l'interviewée elle-même (7). Le registre sensoriel visuel domine (27), suivi de l'auditif (21). Les autres registres utilisés sont les intentions prêtées à ceux sur lesquels les prises d'information s'exercent (14), le temps (11), le contexte environnemental préalable (10) et le registre spatial (9). Nous en remarquons l'usage diversifié et équilibré.

La quasi-totalité des informations prises par l2 le sont sur le protagoniste principal (90). Le professeur y associe quasi systématiquement les intentions qu'il prête à l'élève (68), en s'appuyant sur les registres auditif (56) et visuel (55). Les prises d'information restantes concernent la classe (14), deux autres élèves (11), des objets (10) et l'interviewé lui-même (9). Indiquons enfin l'usage non négligeable d'informations spatiales (24) et temporelles (23).

---

<sup>447</sup> Cet entretien est aussi le plus long de nos entretiens d'explicitation.

Chez I3, la classe est l'objet des prises d'information principales (16). Viennent ensuite les catégories « des groupes » (10), « non spécifié » (10), l'interviewé lui-même (9). Les informations prises sur les protagonistes principaux (7) et sur un élève (3) sont moins nombreuses. Le registre visuel est le plus mobilisé (22), suivi des repères temporel (17), des registres auditif (13) et spatial (12). Enfin, les intentions prêtées à ceux sur lesquels s'exercent les prises d'information (8) et les informations contextuelles (7).

### ***X – 2.1.2. Les aspects remarquables relativement aux prises d'information dans chaque situation***

m1. Les prises d'information visuelles mais aussi spatiales sur la classe et sur des élèves en particulier permettent à l'enseignante de suivre l'évolution de l'ambiance de la classe, la montée de l'agitation chez Ouamar (537, 589-590, 594, 598, 604, 608). Leur précision et leur finesse, avant et pendant l'action, soulignent le rôle essentiel de l'observation dans l'orientation de celle-ci. Par ailleurs, la sortie de classe de l'enseignante remplaçante est une information déterminante, qui fait l'objet d'une prise de conscience : « *je crois qu'elle est sortie de la classe c'est peut-être même pour ça que j'ai dit euh* » (548). C'est elle qui décide m1 à intervenir en responsabilité et en légitimité : « *parce que j'ai j'étais toute seule (...) donc euh c'était quand même à moi de surveiller et euh, ouais* » (773-774).

m2. C'est lorsqu'elle se résume l'enchaînement des prises d'information et des actions (586-591) que m2 prend véritablement conscience d'une information essentielle : Abdel et Christopher jettent les cubes (591-596). Ainsi s'explique le bruit insupportable des cubes qui s'entrechoquent (« *oui et peut-être parce que, même s'ils parlaient un peu fort, ça devait être le bruit des cubes qui me gênait, sûrement le plus, donc le fait de mettre ceux en mousse, je suppose que inconsciemment je me suis dit « bon ben voilà, y'aura plus le bruit et euh, enfin* » (794-797) ), associé au ton de voix et aux rires des deux élèves (809-814).

e1. Le nombre important de prises d'information sur la classe dans son ensemble (21), ajouté à celles non spécifiées (19) indiquent une nette difficulté de e1 à évoquer une situation précisément vécue. Notre questionnement peut aussi en être une cause. Néanmoins, nous avons repéré des prises d'information nombreuses et précises en début de situation, lorsque l'enseignante attend que les élèves soient calmes avant d'énoncer ses consignes (363-364, 368), en particulier lorsqu'elle décrit la « *position d'écoute* » des élèves (373-374, 378-379,

383-384). Au cours de la situation, les prises d'information sonores se couplent aux prises d'information spatiales, pour lui permettre de localiser l'origine des bruits (par exemple entre 833 et 887, 972-975, 1019-1023, 1027-1028).

e2. Les informations prises sur Mamadou lorsqu'il arrive sont abondantes et précises : yeux baissés (260, 264, 326, 404) ; il regarde ses mains (264-265, 400) ; mouvements du corps (282-283) ; démarche (373-374, 378, 386-387, 391-392) ; mimiques de la bouche (326-327, 404-405). Cette vision de l'élève qui fait allégeance pèse sur les actions de l'enseignante. Elle lui permet d'être exigeante, particulièrement lorsqu'elle définit son troisième sous-but : l'élève doit regarder l'enseignante dans les yeux en même temps qu'il lui parle.

e3. Ici, nous remarquons l'équilibre entre les registres sensoriels visuel, auditif et spatial, signe d'une expertise dans l'observation. Ce constat est renforcé par la justesse de l'interprétation que fait e3 des intentions prêtées aux élèves, confirmée par leurs réactions. Ainsi, la perception d'un soutien par la classe de sa décision de ne pas retenir les trois élèves au comportement problématique (437-438, 496, 500-501, 505, 510-511, 515-516, 609-613, 614-615, 641-642, 902-905, 914-915, 921-923) ou encore l'absence de surprise des élèves au moment où elle annonce ceux qui participent au relais (748-753, 110, 114-115, 761, 765, 769, 796, 800, 809). Ces interprétations justes se révèlent être de véritables guides pour son action.

e4. Cette situation est dominée par des informations prises sur des élèves spécifiés mais nombreux, comme si le regard (massivement mobilisé) parvenait difficilement à se fixer sur une étape de la situation en particulier. Malgré des informations précises sur quelques élèves (gestuelle, mimique du visage...), e4 peine à évoquer une situation spécifiée.

e5. Nous avons relevé la grande quantité et la diversité des prises d'information qu'effectue e5 sur la situation au tout début de celle-ci, avant d'agir. Elles lui permettent d'évaluer la gravité de la situation, de définir ses cinq premiers sous-buts et son but générique, d'évaluer sa légitimité à intervenir et ses chances de succès.

c1. La concentration des prises d'information sur l'élève perturbateur lorsqu'il travaille ou s'arrête de travailler, reliée au type de registre sensoriel mobilisé (visuel et auditif), montre l'importance que l'enseignante attache à l'observation des élèves pendant l'action. Précises et constantes durant toute la situation, les informations prises constituent de

véritables savoirs d'action : surveillance (« *je surveille ce qu'il fait* » (957) ; « *le moindre geste je, je le vois* » (1022) ), va-et-vient (« *donc je suis, je **reporte** mon attention sur lui* » (1304) ; « *j'ai un va-et-vient (...). Entre lui et le tableau* » (1105-1113) ). Il convient d'y ajouter le volume des intentions prêtées à l'élève perturbateur, montrant l'important travail d'analyse que fait c1. Une remarquable cohérence doit être soulignée ici entre prises d'information, savoirs d'action mobilisés et but générique poursuivi. En fin de situation, c'est lorsqu'elle entend des insultes entre élèves (« *donc ça a commencé à être un va-et-vient, donc de « sale bêche » de euh euh, « ta mère » euh qu'est-ce qu'il y avait d'autre enfin...* » (612-615) ; « *oui voilà ils se répondaient* » (623) ) que l'enseignante décide d'intervenir (627). La professeure pose ainsi une limite non négociable, montrant son attachement au respect de la personne de l'élève et au respect mutuel entre élèves.

c2. Afin de s'assurer que les élèves écoutent (premier sous-but) et s'intéressent à son cours (deuxième sous-but), le professeur prend de l'information sur leur concentration (419-420). Nous reviendrons sur ce savoir d'action relevant de son *habitus* professionnel, dans la partie consacrée aux savoirs d'action.

Au moment où c2 questionne Rédouane sur le contenu du cours, sa surprise (539-540, 89-90) à la réaction vive de l'élève (412) s'appuie sur trois informations : l'élève tutoie son professeur (588, 592, 71-72, 89-90, 544-545, 550, 558), il le menace d'en parler à son frère (566, 592-593, 991-995), il a un mouvement d'épaules en arrière (554) auquel le professeur attribue ensuite un sens précis. De plus, la réaction bougonnante de l'élève (607), son mouvement de tête (613), le fait qu'il continue à proférer des menaces (613-614) et refuse d'écouter l'enseignant (614) décident celui-ci à différer le règlement du conflit. En fin d'entretien, c2 revient sur les prises d'information qui ont déterminé sa décision : le ton agressif (971) ; la menace et les gestes (975) ; le mouvement du corps (979-983).

Au début de l'entretien duel, le professeur prend le temps d'observer l'attitude « *coincée* » (719), « *buté(e)* » (732), « *le regard noir* » (719), le « *front baissé* » (721-724) de Rédouane. A ce moment, l'observation qu'il fait de la grande taille de l'élève (728) lui permet de mesurer le risque d'un passage à l'acte physique. Puis, la reprise du geste de l'élève lors de l'étape précédente (884-886, 887-889, 886-887), rapportée à un savoir d'action d'environnement sur sa signification dans le groupe de pairs, dans le quartier (779-780, 803-806, 794-795, 831-836, 849-850) est pour c2 une information capitale de son analyse.

c3. Dominant toute cette situation, le registre sensoriel visuel permet à la professeure de prendre des informations précises sur le comportement de l'élève à l'origine de l'altercation. Le regard de c3 est sollicité dès le début (élève situé avec ses camarades (188), qui fait autre chose (207), écrit (159-160, 196), parle à sa voisine (196-197, 216) ), puis pendant la première partie de la situation où les informations prises sur l'élève succèdent aux tentatives d'arrêter son comportement (prises d'information après la première tentative : 255-260, 264, 272 ; après la deuxième : 318, 290, 354, 323, 290). Les informations prises avant la troisième tentative se caractérisent par l'absence de regard de l'élève vers l'enseignante. Elle y revient avec insistance (327, 331, 335, 339-340, 344), car il provoque chez elle une montée en tension associée au sentiment de ne pas exister comme personne (349, 379-380).

Lorsque l'élève s'énerve et jette ses affaires, l'enseignante perçoit (508, 504) que bien qu'elle ne se considère pas directement visée (496), c'est bien dans sa direction que les objets sont jetés (487, 491-492). D'où sa volonté d'abaisser la pression (482). Un peu plus loin, c'est par le regard qu'elle constate que l'élève ne se contrôle plus (573, 577), hurle (577-578), lève la main sur elle (548, 578-579, 587, 583, 595). De même, elle situe (607-608) et perçoit le délégué qui s'interpose (548-549, 614), glisse son pied et touche la jambe de l'élève menaçant (608-609, 553). C'est alors qu'elle voit la main se baisser (609-610, 614, 618, 622, 626-627). Après sa sortie enfin, lorsque la professeure revient dans la classe, les informations qu'elle prend dans le regard de l'élève produisent sur elle une assurance (1043, 1222-1225) lui permettant d'avoir la confiance en soi nécessaire pour signifier sa détermination à atteindre son cinquième sous-but. La prise de conscience qui a lieu à cet instant le souligne : « *hein, quand je suis re-rentrée, quand je l'ai vu j'ai su qu'il allait sortir je savais qu'il allait sortir* » (1047-1048, 1052). La professeure précise les modifications observées dans le regard de l'élève (1056-1058, 1062, 1066-1068, 1111) et après celle-ci (1021, 1068-1069, 1106-1107).

c4. Prises d'information visuelles et circulation dans la classe sont associées (57, 221, 233-234, 277-278) au moment où la professeure poursuit ses troisième (s'assurer que tous les élèves remplissent bien la fiche) et quatrième sous-but (connaître les élèves), également lorsqu'elle « *garde à l'œil* » l'élève perturbateur (221-222). Les informations prises dans le regard de l'élève lui permettent d'y déceler des intentions (252-253, 301-302, 178-180, 309-310, 222-223), de même que l'absence de réponse orale (184-185, 307-309).

Après que l'élève a jeté son chewing-gum, l'enseignante reprend des informations – cette fois sur son sourire (484, 488-489, 512) – qu'elle interprète (493-496). Durant la situation, elle regardera vers l'élève pour s'informer de son attitude. Quand il mâche à nouveau un chewing-

gum (531, 545), c4 perçoit non seulement qu'il le fait plus discrètement (546-548, 561-562), mais aussi que la classe n'a pas compris le sens des regards qu'elle lui lance (617, 624-625). De ces deux informations, elle conclut à l'absence d'intention provocatrice (616-620).

Enfin, l'étape de la boulette de papier est décrite avec minutie (699-700, 726-727, 685-686, 761). Les regards de c4 sont à la fois des prises d'information et, associés à d'autres actions, des savoirs d'action. La mise en spectacle de la situation par l'élève de même que sa volonté d'en maîtriser la temporalité (790-792, 796, 782, 955) est déduite à la fois de l'observation de ses attitudes (il sait qu'il est vu (766-767, 778), il a une certaine façon de regarder (771), il affiche un sourire (786), il regarde l'enseignante (801) ) et des regards de la classe tournés vers lui (766, 771-772) et vers la professeure (801-802, 837).

Enfin, les observations de c4 sur la classe, qui semble approuver ses actions (993-994), désavouer l'élève (772-773, 994-996) et s'impliquer dans les activités (988-989, 1022, 1003-1004, 1008-1009) lui permettent d'évaluer l'atteinte de son but générique (881-884, 32-33).

c5. Ici, une rupture temporelle (134, 135, 261, 302) est perçue entre la perception première de la classe normale et l'entrée des cinq ou six garçons, qui accélère et multiplie les prises d'information spatiales et visuelles (139, 195, 196, 199, 211, 215, 224-225, 229-233, 267, 310, 330, 355-356, 360, 361-362, 366, 374-375, 401, 405, 411, 413), auditives (219, 314, 318, 322). Cette entrée en scène théâtralisée qui signifie d'emblée le risque d'une possible violence physique (111-112, 189-191, 203-207) est ressentie par c5 comme une provocation, mettant en spectacle et installant une situation de tension.

Dans le face à face avec Willy, trois informations font basculer la situation. Tout d'abord, la position rentrante des épaules de l'élève (1421-1422, 1426-1427, 1431), « lue » comme soumise car reliée à un savoir d'expérience (1435-1436, 1440-1441) et à un savoir théorique (éthologie), décide le professeur à se rapprocher de lui (1441-1442). L'évitement du passage à l'acte tient à deux autres prises d'information : un « blanc » : « où là ça s'est joué à, peu peu de choses quoi ça s'est joué à ce petit moment de **blanc** » (2021-2022, 1396-1397, 1542, 1546, 1591) ; le regard de Willy qui décroche (1601, 1605, 1609-1611, 1619), où c5 voit une opportunité d'agir : « je peux, je peux continuer » (2053).

En toute fin de situation, deux informations spatiales déterminent le dernier geste capital de c5 : la présence de la porte et de la chaise de l'élève à proximité du professeur et de l'élève (1638-1639, 1642-1643, 1647, 1655) ; la position de l'élève, placé derrière l'enseignant, à sa gauche (1640-1641, 1655).



c6. L'examen des prises d'information établit la quasi absence de protagonistes spécifiés, de même que la relative importance des informations non spécifiées. C'est sur la classe que le professeur prend les informations les plus nombreuses, informations assez générales. Les intentions dominent largement sur les registres sensoriels proprement dits. Ces éléments confirment la difficulté de c6 à entrer dans les détails de l'évocation de la situation. Un exemple en est donné au moment où après qu'il a tenu des discours, le professeur observe les réactions des élèves (860). Alors qu'une seule information est prise sur eux (yeux levés et écarquillés (719-720) ), l'enseignant leur prête immédiatement plusieurs intentions qui s'appuient sur un ressenti de sa part : intérêt pour ses propos (724, 795) ; stupéfaction, étonnement (736, 728, 732) ; assentiment pour son discours (736-737) ; sentiment d'être concernés (790-791). De même, son impression d'avoir de l'autorité provient surtout de sensations personnelles. Tête haute des élèves (876), yeux rivés sur lui (870, 876-877, 881), silence (830-831, 1183, 877), acquiescement (1025-1026), dialogue (1195), énoncé de questions critiques (1152-1154, 1038-1040, 1044-1045), inhabituelles (1079-1081), pertinentes (1129, 1133, 1137-1138, 1184, 1142) : le professeur interprète très vite ces prises d'information comme une validation de son but générique et de son deuxième sous-but. Plus encore, trois prises d'information fugaces mettent en doute l'atteinte de ces buts, quand le professeur lit de la déception dans les yeux des élèves qui projetaient de faire une seconde générale (1217-1218). Contrairement au reste de l'entretien, nous avons là des prises d'information sensorielles précises, donc bien réelles : traits du visage qui se contractent (1217-1218), soupirs (1218), lèvres qui remuent (1218-1219). Notre analyse se renforce lorsque c6 les interprète aussitôt comme positives (1215-1217) et allant dans le sens de l'atteinte du deuxième sous-but (1227-1231). N'assiste-t-on pas à un déni de la résistance des élèves aux discours du professeur, et donc à l'échec de sa stratégie d'action ?

11. Les informations prises sont tout de suite reliées à des savoirs d'expérience sur les élèves. Lors de la première étape où elles s'assoient par deux (102), 11 se dit qu'elles savent qu'un contrôle est prévu, qu'elles doivent donc s'asseoir une par une, mais qu'elles « *tentent toujours* » (106-107). De même, lorsqu'elles ne sortent pas leurs affaires (629, 633, 637-638). C'est aussi le cas après la première intervention de Nadia, au moment où la professeure décode la stratégie de la classe (239-240, 224, 260-261, 265), à la différence que l'enseignante ajoute des hypothèses issues de réflexions internes (232-233, 238-239, 244, 248, 68, 701-702, 702-703).

L'insistance de Nadia lors de sa deuxième intervention est encore l'occasion d'associer prises d'information, savoir d'expérience sur les élèves et commentaires internes. Des savoirs d'expérience sur Diana (884-885, 889-890, 944, 908-909), sur Diana et Nadia (924-925) sont combinés à des prises d'information précises : élèves assises côte à côte (information discrète de début d'entretien (190, 194) qui à cet instant contribue à l'analyse (867) ) ; deux cahiers ouverts (883-884) ; chacune regarde le cahier de l'autre (915, 939) ; elles se parlent beaucoup (871, 875, 879, 899) ; en arabe (899-900, 904, 943). Lors de la remise des contrôles, un échange avec Nadia permet à l'enseignante de prendre de nouvelles informations (728-731), de compléter ses perceptions (803, 807, 832, 836, 840, 842, 843), de convoquer de nouveaux savoirs d'expérience sur l'élève (811-813, 820-824) et de conforter ses analyses quant au statut de Nadia dans le groupe (813-815).

En fin de situation, lorsque l1 énonce de nombreuses consignes, les prises d'information ont une fonction régulatrice de l'action, l'enseignante vérifiant ainsi la progression de la réalisation des consignes (390-391, 399) et la durée nécessaire à leur effectuation (364-365).

l2. Réparties au cours des différentes étapes de la situation, les informations prises sont nombreuses et précises. Leur concentration sur le protagoniste principal n'est pas le signe d'une focalisation excessive qui fausserait les capacités d'analyse, mais celui d'une observation experte. En effet, croisant les intentions qu'il prête à l'élève avec les registres auditif et visuel, au service de son questionnement interne, l2 prend des décisions qui l'amènent à agir adéquatement à l'exercice d'une autorité éducative.

Ainsi, dès l'arrivée de l'élève qui deviendra agressif (602-603), il remarque son attitude inhabituelle : il est déjà agité (591-592, 573, 564-565, 569, 583, 597, 607, 573-574), ses pas sont rapides (578-579, 611, 617, 621), il parle fort (611, 625), interpelle ses camarades (611-612, 629, 633-635).

A la première intervention du lycéen, le professeur est précis quant à l'absence d'intention agressive perçue (828), à l'intonation de la voix (833), au vocabulaire employé (833) et à l'attitude calme (847-849, 837-838). Quant l'élève commence à intervenir « *de façon plus régulière* » (979-980, 695-696) et répétée (701), l'enseignant précise que ses interventions n'ont pas de rapport direct avec la situation (944-945) ; qu'elles sont spontanées, impulsives (957-962, 953). Il y associe un savoir d'expérience sur l'élève (971-974) et une intention prêtée (l'élève ne réfléchit pas avant d'intervenir (966-967) ) qui illustrent comment il combine des informations avec des savoirs et des interprétations.

Lors de l'étape de fin de cours, c'est en se resituant dans l'espace (au bureau (1322, 1183, 1187, 1269), « *debout* » (1326), « *au milieu* » (1332) ) que le professeur parvient à mieux situer les places respectives des élèves (1336, 1341, 1336-1337, 1345, 1349). Au moment où les propos montent encore en agressivité (1429), les informations prises se font plus précises : l'élève parle fort (1433-1437) ; il s'agite, fait des gestes (1437, 1441, 1445). La présence des deux camarades occupe une place conséquente à ce moment de la situation : ils cherchent à lui donner raison (1445-1446, 1454, 1458), à le soutenir (1462-1464, 1468) ; ils prononcent quelques mots ponctuellement (1472, 1486, 1476-1477) que l'enseignant ressent comme des tentatives d'intimidation (1498-1500). Il voit alors que l'élève est particulièrement agité (1500-1501). Tous ces éléments déterminent la décision du professeur.

Un ensemble de prises d'information est stratégique, au moment où après avoir modifié le contenu de sa communication, le professeur perçoit brièvement (1677, 1689) que l'élève a l'air déstabilisé (1638, 1681-1682) : il marque un temps d'arrêt (1665-1669), il ne s'agite plus (1689, 1706), il donne l'impression de réfléchir (1693, 1697), il écoute son professeur (1669), son regard est attentif (1702, 1710) en même temps qu'interrogatif (1714, 1718-1722).

Enfin, l'étape du retour inattendu de l'élève est l'occasion de prises d'information significatives de son changement d'attitude : l'élève attend patiemment (1858), il est calme (1875, 1879), il attend que la classe précédente sorte avant d'entrer (1858-1860, 1783-1788, 1865), il attend l'enseignant (1783), il a manifestement quelque chose à lui dire (1861). Puis, il rentre en classe « *normalement* », en marchant (1865-1867, 1871, 1889-1890).

13. Les informations récurrentes prises sur la classe, des groupes, non spécifiées et contextuelles, signent une difficulté de l3 à entrer dans l'évocation d'un moment spécifié. Les informations qu'il prend sur lui-même (par exemple pendant la préparation méticuleuse du cours) montrent aussi qu'il peine à observer l'élève comme singulier. La prédominance du registre sensoriel visuel s'explique d'abord par la fonction de surveillance des élèves.

Les prises d'information plus précises ont lieu au moment de l'accueil et de l'entrée des élèves en classe, de leur réaction à l'évocation de la séance précédente (le professeur perçoit que ses élèves sentent que quelque chose ne va pas (489-491, 502) ; ils l'écoutent davantage (501, 502-503) ; leurs regards sont interrogateurs (508, 516, 512). Mais c'est surtout lorsqu'il repère les élèves qui bavardent que ses informations sont précises (675-676, 680, 687, 724, 729, 734-735, 739, 743, 747, 751, 755-758, 813, 1025-1026, 1030, 1030-1032, 1067, 1071, 965, 969-970, 989) et lorsqu'il les réprimande (783, 787-788, 792, 800). En fin d'entretien, sa surprise devant certains comportements d'élèves (1229-1230, 1207-1208, 1214-1215, 1215-

1216, 1254-1257, 1252) s'explique en partie par sa difficulté à observer et à écouter les élèves, tellement il est focalisé sur la surveillance.

## X – 2.2. Les savoirs d'action utilisés<sup>448</sup>

### ***X – 2.2.1. Commentaires généraux***

Chez m1, trente-deux savoirs d'action sont énoncés. Le dialogue interne (se dire, analyser la situation) tient une place importante (7)<sup>449</sup>, suivis du regard (5 et 1), de la non intervention verbale (5) et des déplacements (4). Ici, une intervention verbale pour en appeler à la réflexion de l'élève est déterminante, de même qu'un savoir d'action de positionnement.

Chez m2, cinquante-neuf savoirs d'action ont été recensés : la reprise de l'action est volontiers utilisée (9), ainsi que le haussement de ton (7) et le regard pour recueillir de l'information (6). Puis viennent les déplacements, l'intervention verbale en demandant l'obéissance (4), la non intervention verbale, la demande verbale d'effectuer une tâche didactique, le recours au savoir sur soi-même, au dialogue interne (3). Un savoir d'expérience est retenu à l'issue de la situation. Deux prises de conscience sont effectuées.

Six cent dix savoirs d'action sont énoncés, il n'est pas sûr que tous soient effectivement utilisés, e1 peinant à évoquer une situation spécifiée. D'où le dialogue interne représentant à lui seul près du quart des savoirs d'action effectifs (23). Nous remarquons les fréquences des savoirs relevant d'un *habitus* professionnels (12), de même que la référence à des savoirs d'expérience, présents chez l'enseignante mais pas nécessairement mis en œuvre dans la situation décrite (9). L'intervention verbale pour donner une consigne (9), pour demander l'obéissance (6), les déplacements stratégiques (6), l'attente (6), l'appel d'un élève (6), le positionnement stratégique dans l'espace (5) sont utilisés. L'enseignante use également d'un savoir d'action inédit : désigner un élève pour lui confier une responsabilité (2).

---

<sup>448</sup> Le tableau comparatif de synthèse 2 (**Annexe 5b**) dresse la liste des opérations d'effectuation, des « patterns » d'action, des savoirs utilisés par l'ensemble des interviewés.

<sup>449</sup> Les nombres entre parenthèses comptabilisent la quantité de savoirs d'action recensés.

e2 utilise cinquante-et-un savoirs d'action. Le positionnement stratégique dans l'espace prime (9), suivi du savoir d'expérience sur l'élève, de la demande du regard de l'autre (5). Puis les demandes verbales d'explication, d'acceptation de l'autorité enseignante, la référence à la dimension statutaire de l'autorité enseignante (4). Enfin les déplacements, la demande verbale de passer à l'action suivante, le savoir que l'action est terminée (3).

Chez e3, nous avons repéré cinquante-sept savoirs d'action. L'enseignante utilise massivement une variété d'interventions verbales : donner une information (6), justifier ses actions (5), livrer un but ou un sous-but (5), en appeler à la réflexion de l'élève (5). Leur usage contrebalance sa stratégie de différer l'information à donner (8), peut-être ainsi mieux acceptée par ses élèves. Le dialogue interne occupe une place conséquente (17).

Trente-et-un savoirs d'action sont utilisés par e4. La situation réclame de nombreuses interventions verbales pour donner des consignes (8). Le recours à des savoirs d'action d'environnement (6) et/ou d'expérience (2) traduit la difficulté de l'interviewée à faire état de savoirs effectivement mobilisés dans une situation spécifiée<sup>450</sup>.

Chez e5, cinquante-trois savoirs d'action sont répertoriés. Les déplacements stratégiques dominant (14). Ils sont suivis du haussement de ton (9), de la référence à la dimension statutaire de l'autorité enseignante (8). Nous trouvons enfin en nombre équivalent (4) le regard pour recueillir de l'information, le dialogue interne et un savoir qui avec les déplacements, occupe une importance considérable : parler pour maintenir la relation. Deux prises de conscience sont également relevées.

Quatre-vingt-dix-huit savoirs d'action sont présents chez c1, extrêmement divers. Un premier groupe comprend les interventions verbales (21) : haussement de ton (5), demande d'effectuer une tâche didactique (3), don d'information (3) et de consigne (3), énoncé du but générique (2). Deuxième catégorie, les commentaires internes montrent l'intense activité réflexive de l'enseignante dans l'action (13). C1 convoque à différentes étapes de la situation des savoirs d'expérience sur l'élève (10) qui apportent des données complétant l'analyse et éclairant les décisions d'action prises. Un savoir d'action issu de l'*habitus* professionnel, que

---

<sup>450</sup> Aucun savoir d'action particulièrement remarquable n'a été retenu dans la situation proposée par cette enseignante, ce qui explique l'absence de commentaire supplémentaire ci-après.

c1 dénomme « va-et-vient » (7), joue un rôle essentiel dans l'atteinte du but générique. Elle y ajoute les regards pour surveiller les élèves et l'avancement de leur travail (8), le positionnement stratégique dans l'espace (6) et les déplacements (4), enfin l'utilisation des dispositifs disciplinaires de l'établissement (5). Notons encore la référence indirecte à un savoir théorique, relatif à la psychologie de l'adolescent en difficulté comportementale (1).

Chez c2, soixante-quinze savoirs d'action sont énoncés. Nous remarquons d'abord le dialogue interne (11), alimenté par des savoirs d'action d'environnement (5) et des savoirs d'expérience sur les élèves (5). Ici, la variété des interventions verbales est remarquable (15) : usage de la fausse alternative (5), interventions pour demander l'obéissance (3), pour livrer un but ou un sous-but (2), pour en appeler à la réflexion de l'élève (2), demande d'effectuer une tâche didactique (1) ou d'accepter l'autorité enseignante (1), absence d'intervention (1). Notons enfin trois savoirs d'action relevant de l'*habitus* professionnel : interpeller et questionner les élèves sur le contenu du cours (5), différer le règlement du conflit (1), se déplacer et regarder les élèves pour s'assurer de leur attention (4). A ce dernier savoir d'action, ajoutons les déplacements (3) et les regards pour s'assurer de l'attention des élèves (3) utilisés isolément, ce qui nous amène à un total de dix. Indiquons enfin la reprise d'action (4) et la présence de deux prises d'information.

Chez c3, quatre-vingt-seize savoirs d'action sont répertoriés. La variété des interventions verbales est un premier groupe conséquent (22) : pour donner une explication (4), demander l'obéissance (4) ou l'acceptation de l'autorité enseignante (2), demander d'effectuer une tâche didactique (2), livrer un but ou un sous-but (2), exclure de cours (2), justifier ses actions (1), demander une explication (1), demander d'arrêter l'activité (1), hausser le ton (1), demander à l'élève de se calmer (1), échanger avec un collègue (1). L'importance des commentaires internes est aussi à souligner (20). Un troisième ensemble comprend les savoirs d'action de positionnement (20) : se référer à la dimension statutaire de l'autorité enseignante (7), mettre une distance physique entre l'enseignant et l'élève (3), se repositionner au bureau (1). Nous y ajoutons l'usage des dispositifs disciplinaires de l'établissement (8), en fin de situation. Un quatrième groupe relève des regards actifs de l'enseignante (9) : pour recueillir de l'information (5) ou signifier une intention (1), échanger des regards (3). Les déplacements (6) sont un cinquième ensemble : déplacements stratégiques (2), se mettre debout (1), rentrer dans la classe (1). Autre déplacement, la sortie de classe (2). Nous retenons aussi cinq prises de conscience sur le rôle du regard et une sur le

déplacement comme ressource. Enfin, deux savoirs : la respiration (2) que l'enseignante considère également comme une ressource ; le règlement différé du conflit (1) qui constitue un savoir d'action relevant de son *habitus* professionnel.

c4 formule quatre-vingt-quatre savoirs d'action. Deux premiers ensembles dominant : le questionnement interne (26), les interventions verbales variées (26) : intervenir verbalement en demandant l'obéissance (4), pour livrer son analyse de la situation (4), pour donner une information (3), pour exclure de cours (2), pour en appeler à la réflexion de l'élève (1). Mais aussi discuter avec la classe (3), attendre (2), ne pas intervenir verbalement (2), demander le silence avant de faire asseoir les élèves (2), hausser le ton (1), demander verbalement d'effectuer une tâche didactique (1), désigner un élève pour lui confier une responsabilité (1). Un troisième groupe comprend des savoirs d'action utilisant le regard (10) : regarder (2), pour signifier une intention (3), pour surveiller les élèves et l'avancement du travail (2), se regarder (1), faire comme si l'on ne se voit pas (1), faire une mimique faciale pour signifier une intention (1) et l'association regard/déplacement (se déplacer stratégiquement pour surveiller les élèves et leur travail (1) ). Un quatrième groupe concerne l'usage de matériel (7). Nous observons enfin un savoir d'action relevant d'un *habitus* professionnel (différer le règlement du conflit) et une prise de conscience quant à l'efficacité du regard (1).

Chez c5, cent soixante-dix savoirs d'action sont répertoriés, nombre le plus élevé comptabilisé de notre corpus. Nous relevons l'importance du dialogue interne (17), puis de l'intervention verbale pour augmenter l'exigence (12). La sensation de tension est également très présente (11). Le professeur a recours à l'intervention verbale pour en appeler à la réflexion de l'élève (10). Il se déplace stratégiquement (8). Il attribue très souvent une intention aux élèves (8). Il intervient également pour leur livrer son analyse de la situation (5). Il évalue ses chances de succès par rapport à l'autre (5), se réfère à la dimension statutaire de l'autorité enseignante (4), en se repositionnant à son bureau (5). Il intervient verbalement en demandant l'obéissance, se positionne stratégiquement dans l'espace (4). Enfin, il se déplace, demande verbalement de passer à l'action suivante, hausse le ton, le baisse et retrouve son calme, clôt l'espace de la classe, expose des objets confisqués, convoque des savoirs d'expérience (sur l'élève (3), ne pas s'acharner sur un élève dès lors qu'il a atteint son but générique (1), utiliser l'humour (1) ). Le savoir d'action « adresser à l'élève qui obéit un signe de reconnaissance » est utilisé deux fois. Notons la référence à trois savoirs théoriques. Deux savoirs d'expérience sont retenus. Sept prises de conscience sont effectuées. Ajoutons que

l'argument autoritariste (5), la fausse alternative (4) et l'agression verbale de l'élève (3) constituent un ensemble de savoirs d'action à la limite d'une situation d'autorité éducative.

Chez c6, nous identifions quatre-vingts savoirs d'action. Le premier groupe est celui des interventions verbales (28), dans lequel l'énoncé de discours est conséquent (10). Ajoutons dans le même sens les interventions verbales pour livrer un but ou un sous-but (3), la référence à sa propre expérience d'élève (2). Un second groupe relève des intentions (19) : intentions attribuées aux élèves (11), se dire ses intentions (5), faire une mimique faciale pour signifier une intention (2), puis les commentaires internes (6) et les savoirs d'expérience sur les élèves (6). Ainsi, les discours et les réflexions internes (59 sur 80 savoirs d'action répertoriés) constituent l'essentiel de l'action, confirmant la difficulté de c6 à entrer dans l'évocation de la situation. De même, s'agissant la validation de cet entretien, nous devons relativiser la portée des trois prises de conscience observées car elles reposent davantage sur un ressenti que sur des prises d'information spécifiées. Par ailleurs, un savoir d'expérience est retenu à l'issue de la situation (1), de même qu'un savoir d'inspiration sociologique (1).

Quatre-vingt-huit savoirs d'action sont mis au jour chez 11. Notons d'abord les interventions verbales nombreuses (32) et variées : donner une consigne (7), livrer un but ou un sous-but (4), intervenir verbalement pour livrer son analyse de la situation (3), pour justifier ses actions (3), pour saluer (2), pour encourager (2), donner une information (2), demander verbalement une explication (2), demander l'obéissance (2), différer l'information à donner (1), dire aux élèves de s'asseoir (1), hausser le ton (1), en appeler à la réflexion de l'élève (1), rassurer (1). Le questionnement interne vient en second (20). Nous y ajoutons se dire un but ou un sous-but (1), ne pas s'énerver (1). Un troisième ensemble de savoirs d'action, aussi divers que déterminants, est constitué de savoirs d'expérience sur les élèves (11), leurs rapports au savoir et à la réussite (3), le métier d'enseignant (1), la discipline d'enseignement (1). Il comprend aussi des savoirs se rapportant à l'agir professionnel : savoirs d'action de positionnement se référant à la dimension statutaire de l'autorité enseignante (3), s'adressant à l'élève avec respect (4), savoirs d'expérience (2), savoir d'action relevant d'un *habitus* professionnel (1), savoir d'action issu de la situation (1), savoir théorique (1). Nous observons enfin deux prises de conscience.

Cent dix-neuf savoirs d'action sont répertoriés dans la situation choisie par 12. Deux groupes occupent chacun un tiers du total : les interventions verbales (42), le questionnement



et le dialogue interne (40). Les premières sont variées : faire allusion à un comportement antérieur de l'élève (9), intervenir verbalement pour donner une explication (7), une information (3), justifier ses actions (3), pour faire sortir des élèves de la classe (4), pour livrer un but ou un sous-but (2), demander à l'élève de se calmer (2), pour livrer son analyse de la situation (1), donner les objectifs du cours (1), rassurer (1), demander verbalement une explication (1), l'obéissance (1) en l'accompagnant d'un regard (1), appeler un élève (1), faire l'appel (1) ou encore ne pas intervenir verbalement (4). Dans le questionnement et le dialogue interne, deux savoirs se détachent : se dire, analyser la situation (18) et attribuer une intention aux élèves (10). Puis, se dire ses intentions (3) et trois prises de conscience. Enfin, se dire un but ou un sous-but (2), garder son calme (2) et deux savoirs sur soi-même. Un troisième ensemble moins important regroupe des savoirs d'action de positionnement (9)<sup>451</sup> : se positionner stratégiquement dans l'espace (6), se référer à l'autorité du savoir transmis (1), à la dimension statutaire de l'autorité enseignante en se repositionnant au bureau (1), clore l'espace de la classe (1). Nous y ajoutons deux déplacements. Notons encore dix savoirs relatifs à l'action elle-même, des savoirs d'expérience sur l'élève (7), des savoirs d'action d'environnement (4), un savoir d'action relevant d'un *habitus* professionnel (différer le règlement du conflit (2) ) et deux savoirs d'expérience retenus à l'issue de la situation.

Si nous recensons cent trente-sept savoirs d'action chez 13 (nombre au second rang de notre corpus), il convient d'en examiner de près la composition. Les questionnements internes représentent un premier groupe, avec plus du quart des recensements (39) auquel nous ajoutons les savoirs d'action relevant d'un *habitus* professionnel (6) et les savoirs d'expérience retenus à l'issue de la situation (3), soit 48. Ce groupe comprend l'action réflexive « se dire, analyser la situation » (22) mais aussi les questions liées à la préparation de séance (6) ; savoir d'action relevant d'un *habitus* professionnel. Notons aussi l'attribution d'intentions aux élèves (4) et la surprise quant à leurs comportements (3). Ajoutons y les prises de conscience (7) et les prises de conscience sur soi (3) survenant en fin d'entretien, à partir d'un retour réflexif sur l'action elle-même. Cette réflexion permet la formulation d'un savoir d'expérience retenu à l'issue de la situation : « aller jusqu'au bout de l'exigence, ce qui signifie contrôler activement la réalisation de l'exigence et sanctionner les manquements »

---

<sup>451</sup> Le nombre des savoirs d'action de positionnement est relativement faible, comparativement aux interventions verbales, au questionnement et au dialogue interne. Ce résultat montre que l'efficacité des savoirs d'action de positionnement tient davantage à leur utilisation en association à d'autres savoirs qu'à un usage exclusif et insistant.

(3). Le second groupe par l'importance numérique a trait aux interventions verbales (40), dont nous remarquons que près des trois quarts (27) relèvent du discours injonctif : tenir un discours (8), faire allusion à un comportement antérieur de l'élève (5), adopter un ton « sec », « heurté » (4), intervenir verbalement pour augmenter l'exigence (3), hausser le ton (2), mettre en garde (2), utiliser un argument autoritariste (2). Puis, des savoirs relèvent du positionnement spatial et des déplacements (9), ainsi que d'un *habitus* professionnel (9). Suivent ensuite les savoirs émergeant autour de l'action (5) et de la préparation de l'activité didactique (7). Nous relevons enfin des savoirs d'action d'environnement (3), des savoirs d'expérience sur l'élève (4) et des savoirs d'expérience mis en œuvre (3).

### ***X – 2.2.2. Quelques savoirs d'action ayant démontré leur efficacité dans chacune des situations***

m1. L'enseignante « lit » la situation comme un test de sa capacité à ne pas reprendre son autorité d'enseignante référente sur la classe (265-267), puisqu'elle n'en a pas la responsabilité : « *je voulais pas euh dire, je suis là donc euh c'est c'est moi qu'il faut venir voir c'est* » (272). L'analyse qu'elle produit en fin d'entretien montre qu'elle utilise en négatif un savoir d'action de positionnement : « *ou voir si j'allais réagir euh, parce que euh quand euh en fait quand je viens dans la classe ils, ils viennent encore me dire « oui euh Gwenaël il a fait ça » et moi je leur dis je fais « non tu me le dis pas à moi là là c'est plus moi ta maîtresse », parce que je je veux pas a... je veux pas lui saper son, son autorité sous prétexte que je, que je reviens quelques minutes, en disant bon ben je suis là donc euh ils viennent me voir moi, donc quand euh, quand je reviens et qu'ils me disent « ah tu sais euh, Gwenaël il a fait des bêtises » je fais « ah c'est pas à moi qu'il faut le dire c'est à votre nouvelle maîtresse » » (723-729). Cette situation montre *in situ* que l'autorité ne se partage pas.*

Dans la deuxième partie de la situation, alors que l'enseignante référente est sortie, l'intervention verbale de m1 s'adressant à Ouamar retient notre attention : « *et là il est là, et je lui ai fait « Ouamar c'est nouveau ça ? » »* (576-577, 102-103, 105-106, 682). Apparemment très simple, le contenu du message mérite une analyse polysémique. Tout d'abord, l'élève est interpellé directement, par son prénom. La formulation interrogative « c'est nouveau ça ? » en appelle à sa raison (premier sous-but). De plus, elle renvoie Ouamar à un vécu passé commun avec l'enseignante destiné à lui rappeler que bien qu'en congé, cette adulte a été son enseignante. Dans l'entretien, je synthétise cette explication par la formule « *parce que vous saviez qu'il savait* » (672) que m1 valide : « *oui, oui* » (674) ; « *c'est ça* » (678). De ce savoir

d'action de positionnement à l'œuvre, nous déduisons le deuxième sous-but : signifier à l'élève la permanence de l'asymétrie des places institutionnelles dans l'espace de la classe<sup>452</sup>.

m2. Nous remarquons l'usage efficace du « *ton beaucoup plus autoritaire* » (484-485, 489), lorsque m2 adresse aux deux garçons des propos non négociables<sup>453</sup>. Ces paroles accompagnent l'action matérielle de l'enseignante saisissant les jeux trop bruyants : « *mais euh ouais, oui oui non je oui oui là c'est effectivement en changeant de matériel que euh, que ça a stoppé c'est pas en réalité par euh, par la **voix** ou par le geste même si ça l'a fait mais peu de temps en fait enfin euh* » (911-913). L'interdiction passe ainsi autant par les mots et le ton employés que par l'action du rangement qu'initie la professeure, suivie d'une deuxième action donnant aux élèves la barquette de jeux en mousse. Ces trois actions combinées, qui doivent surprendre Abdel et Christopher, ne leur laissent pas le choix. Bien qu'elle évoque la voix, le regard noir et le geste signifiant, c'est pourtant à travers un savoir d'action d'ordre essentiellement matériel<sup>454</sup> que m2 a fait autorité. Surprise, l'enseignante prend conscience qu'elle détient ce savoir insoupçonné : « *mais euh ouais, oui oui non je oui oui là c'est effectivement en changeant de matériel que euh, que ça a stoppé c'est pas en réalité par euh, par la **voix** ou par le geste même si ça l'a fait mais peu de temps en fait enfin euh* » (911-913). Le fait qu'elle envisage plusieurs solutions autres démontre – outre ses ressources propres –, que son but générique a pour le moins parasité sa vision du groupe ; ce qui n'enlève rien à l'efficacité de la solution mise en œuvre : « *je pense que je serais allée avec eux, et on aurait fait un autre jeu, on aurait gardé les cubes et on aurait fait un jeu où on, on jetait pas les cubes* » (849-851) ; « *voilà peut-être que je, en fait j'en aurais profité pour que ce soit un atelier dirigé, en disant « ben tiens on va essayer de prendre tous les cubes jaunes et puis euh, monter une tour de telle façon euh » » (856-858). Elle tire alors un savoir d'expérience de la situation : l'activité proposée aux élèves autonomes doit être suffisamment « calme » pour lui permettre de mener à bien ses évaluations individuelles (886-888, 879-882).*

e1. La situation est remarquable par l'abondance de savoirs d'action relevant de l'*habitus* professionnel et la référence à des savoirs d'expérience. Dans la première catégorie,

---

<sup>452</sup> Sans parvenir à en dégager des significations comparables aux nôtres, l'enseignante parlera plus loin de message implicite : « *c'est pour ça que je je lui ai pas dit « arrête de courir » ou, je suis passé par l'implicite euh « et c'est nouveau ça » enfin, j'ai je lui ai pas dit « arrête de courir » » (665-666).*

<sup>453</sup> Cet aspect est présent dans nos entretiens cliniques (chapitre IX – 7.4.).

<sup>454</sup> Cette solution matérielle est une réponse à ce qu'Oury et Vasquez qualifient de « crises techniques » (op. cit., p. 354-362).

diverses méthodes sont utilisées pour capter l'attention des élèves (625-626, 630-632, 636-639, 651-652, 657-661). Nous y ajoutons le positionnement spatial, à un endroit précis, avant de s'adresser à eux (614-615, 665-666, 675, 1055-1056, 1563), la place stratégique au fond de la classe lors de la distribution (146-147, 156-157) et du rangement du matériel (1284), l'organisation méticuleuse des deux temps. La catégorie des savoirs d'expérience comprend notamment des savoirs relatifs au bruit pendant l'activité (d'acceptable à trop élevé), aux temps de transition (« flottements ») entre les différentes étapes. Bien que ces savoirs ne soient pas tous effectivement mis en œuvre, e1 semble disposer d'une gamme étendue.

Cette situation se caractérise aussi par la création de savoirs d'action inédits (Barbier & Galatanu, 2004) et efficaces sur le niveau sonore de la classe : e1 désigne dans chaque groupe des responsables du matériel (177-178, 320) dont la tâche est précisément définie (333-336), sur lesquels elle s'appuie lors de l'installation et du rangement. Mais surtout, elle désigne d'autres élèves chargés d'assurer le calme dans leur groupe (946-947, 952-953, 987-991, 995, 1079-1080). C'est à eux qu'elle va s'adresser lorsque le volume sonore tendra à augmenter (1140-1146, 1154, 1158-1159, 1199-1201, 1206, 1210-1211, 1228, 1232, 1253-1254).

En fin de séance, pour capter l'attention des élèves, elle a recours à un savoir d'action relevant d'un *habitus* professionnel : éteindre la lumière (1706-1707, 1711-1713, 1729, 1744). Ce savoir étant peu efficace, e1 demande aux élèves de copier un passage d'un livre (1787-1791). Cette solution est-elle à considérer comme une punition collective ? Elle semble efficace pour permettre aux élèves (1787-1791) et à l'enseignante (1791) de retrouver leur calme.

e2. Nous avons relevé le savoir de positionnement spatial – à la fois stratégique et symbolique (autorité statutaire et fonction d'accueil) – de l'enseignante à l'arrivée de Mamadou (431-432, 436). Les paroles de civilité qu'elle prononce sont un autre savoir de positionnement<sup>455</sup> (249-251, 291-292, 460, 473-474). E2 se réfère encore à des savoirs de positionnement, lorsque après avoir simulé l'étonnement (486-488, 482-483), elle rappelle à Mamadou qu'il va devoir accepter les lois non négociables de l'obligation au travail – statut d'élève (615-617, 618-620) et d'enseignant (620-623) – donc son autorité dans ses dimensions à la fois statutaire (être l'autorité) et effective (exercer l'autorité). La demande de confirmation qui s'exprime met en acte des savoirs d'action de positionnement, de même qu'elle constitue un complément au retour de Mamadou en classe (but générique).

---

<sup>455</sup> Chapitre IX – 2.2.

Ajoutons enfin l'acte symboliquement fort par lequel l'enseignante, laissant la porte ouverte (695), demande à Mamadou de la fermer (695-696). De même qu'il a posé seul l'acte d'autorisation en formulant une demande verbale compréhensible, de même s'engage-t-il par cet acte à accepter l'autorité enseignante, sans y avoir été contraint outre mesure par l'adulte.

Mais c'est surtout le regard (Marcelli, 2003, 2006) qui joue donc un rôle remarquable dans l'acceptation par l'enseignante du retour de Mamadou en classe. Il est pour elle un gage de compréhension mutuelle (« *je lui ai dit « regarde-moi bien on est bien d'accord tous les deux... »* » (926, 846-850, 895-896) ) de l'acceptation de l'obligation au travail et de l'autorité enseignante (complément au but générique) : « *...**que** euh il va falloir travailler euh moi je suis ta maîtresse faut m'accepter et, ne **pas** déranger les autres euh et cætera »* » (930-931). Plus encore, il est signe ; il scelle un « pacte moral » : « *donc euh et tu me regardes et euh, « **oui** », d'accord on est d'accord, c'est c'est comme si on avait signé quelque chose (...) un pacte euh moral ou quoi euh »* (873-874). E1 emploie alors une très belle expression pour le qualifier : « *tant que je l'avais pas je l'avais pas vu dans les yeux c'était c'était pas la peine parce que (...) j'ai l'impression que quand euh on **regarde**, euh c'est comme une **promesse** »* (840-842). L'enseignante revient sur l'importance qu'elle attache au fait que pour que la parole soit comprise mais aussi qu'elle ait du crédit (961-964, 968), elle soit accompagnée d' « *un regard conscient* » (978). Selon elle, ce savoir doit être réservé à certaines situations où se joue quelque chose de l'ordre d'un accord entre l'enseignant et les élèves. Le regard est réciproque : dans la situation choisie, l'élève a signifié son acceptation de l'autorité enseignante : « *et je pense qu'il faut pas non plus tout le temps être en train « **là regarde-moi regarde-moi** » parce que eux aussi quand on parle aux élèves des fois on regarde autre chose bon ça peut arriver, mais quand y'a des choses **importantes**, sur lesquelles il faut qu'on soit **bien** d'accord, euh là je je demande un regard conscient euh »* (975-978, 982).

e3. L'enseignante met en acte son premier sous-but, qui consiste à différer l'annonce de sa décision aux élèves. Elle se donne le temps de laisser le problème cheminer dans sa tête (306-307). Cette stratégie passe par la mobilisation de savoirs d'action où l'enseignante déploie une communication efficace : elle prend le temps d'informer ses élèves, d'expliquer et de persuader, de justifier ses décisions en faisant appel à leur réflexion, en énonçant ses buts ou ses sous-buts. Certains arguments, telle la vitesse de course (285-286, 314-315, 377-380) viennent légitimer sa décision sans humilier les élèves moins performantes (375-377, 394-

395, 570-573). La combinaison de ces savoirs d'action où la parole est associée au temps constitue le processus de légitimation, donc la reconnaissance de l'autorité enseignante.

Par ailleurs, en ne faisant pas du comportement des trois élèves un problème lié à sa personne, e3 s'appuie sur un savoir d'action relevant d'un *habitus* professionnel. Dès le samedi et durant toute la situation, son refus de donner les noms des élèves éliminés ou retenus en est le signe : « *et même de toute façon le samedi quand je l'avais annoncé je savais très bien qu'ils se sentaient visés parce que, je vous dis quand ça s'était passé je les avais vraiment pris tous les trois (...) donc c'était déjà on savait bien de qui je parlais j'avais pas besoin de donner les noms* » (855-858). De même lorsqu'elle annonce la liste des relayeurs, son regard n'est pas particulièrement dirigé vers les trois élèves : « *non non je, quand j'ai dit les noms, j'étais pas là à les regarder (...) particulièrement* » (854-855, 850). Elle fait de cette position son premier sous-but, situant l'enjeu au niveau des valeurs qu'elle veut transmettre.

e5. Nous remarquons ici la singularité des savoirs mobilisés par l'enseignant lorsqu'il agit sur Mourad. Ses paroles lui sont exclusivement destinées (710, 718, 729-731). Son positionnement à ses côtés (714) et en proximité (749, 755), ses déplacements associés à l'écoute qu'il accorde à Mourad (789, 806-807, 820-821) en même temps qu'il se place entre l'élève et la mère (794) mais tourné vers lui (765-766, 811-812) sont des ensembles d'actions combinées remarquables d'efficacité, puisqu'ils captent l'attention de l'élève (735-736).

La succession de trois séries d'actions réitérées du maître permet ensuite à Mourad de suivre son enseignant sans qu'il ne le touche :

- la première action est un signe de la main indiquant la direction (978, 1010-1014, 1018) ;
- la seconde série d'actions relève du déplacement : l'enseignant se déplace dans la direction indiquée et s'aperçoit que l'élève le suit (1049-1056, 1066, 1084-1092). En fait, l'élève est à ses côtés. Paradoxalement, cette position symétrique facilite l'influence asymétrique du maître et le fait qu'aucun ne perde la face (978, 1049-1050, 1070-1075) ;
- la troisième série d'actions porte sur la parole. D'abord non négociable (1040-1041), elle devient le moyen privilégié par lequel le maître entretient le lien (986-987, 1154), détourne l'attention de l'élève de la mère vers lui et la maintient. Remarquons que ce n'est pas le contenu du message – que l'enseignant ne parvient absolument pas à se remémorer – qui importe, mais la parole en tant qu'elle occupe une fonction essentielle de maintenance de la relation humaine, au sens où Jakobson (1963) parle de la fonction phatique du langage : « *oui, oui oui ah ben oui oui je lui parle (...) Je sais plus je je sais plus alors là je sais plus* » (1173-1178) ; « *ah ouais ça ça c'est ce truc c'est important mais je me rappelle absolument pas ce*

*que j'ai pu lui dire quoi* » (1225-1226). Les paroles de l'élève, en réciprocité, renforcent cette hypothèse : « *oui oui on se parle ouais ouais* » (1182) ; « *oui oui oui oui, oui oui oui y'a des paroles de lui ah oui ben tout ce que je lui dis il me répond hein* » (1234-1235).

Surpris, e5 prend conscience de l'opérationnalité de ses actions : l'élève a suivi son maître : « *alors je repars avec lui c'est bien là qu'est tout le (...) truc comment je fais pour repartir avec lui (...) parce que pour le coup sans avoir besoin de le toucher ni rien* » (972-974) ; « *ah ben je je j'ai eu le, la surprise quand même de me dire ah ben tiens ça marche, ouf ouf ça marche il me suit* » (1120-1121) ; « *c'est certainement c'est gagné quoi en tout cas, (...)* » (1134-1135) ; « *ben puisqu'il me suit parce qu'il me suit* » (1044)<sup>456</sup>.

c1. Nous avons observé la qualité des capacités d'observation de c1 à propos des prises d'information ; la convocation de savoirs d'expérience sur l'élève perturbateur le confirme : il est souvent absentéiste, bruyant, accapareur (68-71) ; il parvient à coordonner plusieurs actions (232, 173-174, 223, 301, 227-228, 248) ; il ne peut s'empêcher de parler (327-328, 400, 393-394, 1550-1552, 1556-1558) ; il ne supporte pas le silence (1523-1524). Sur ces deux derniers points, un lien est établi avec un savoir théorique rapporté à la psychologie des élèves en difficulté comportementale : « *...je me suis euh, je me suis fait à l'idée qu'en fait lui euh, c'était malgré lui quoi qu'il fallait tout le temps qu'il parle tout le temps qu'il insulte* » (1647-1648). L'élève a aussi des difficultés de concentration (951-952). Notons également le dialogue interne (13) dans l'action, à rapprocher du volume des intentions prêtées à celui sur lequel les prises d'information s'exercent (31). Par le dialogue interne, l'enseignante se remémore la tâche didactique prévue (957, 961-963, 983-984, 1072-1073, 1206-1209, 1223-1225, 1229, 1375-1376, 1365, 1396-1398), voire les actions qu'elle a effectuées en rapport avec celle-ci (884), afin d'établir des comparaisons avec la tâche effective de l'élève perturbateur ou de la classe. Ces capacités d'analyse de l'action permettent la prise de décision avant l'action suivante. De nouvelles prises d'information sur l'élève ou la classe en infirment ou en confirment ensuite la pertinence. Bien que jeune enseignante, c1 dispose d'une gamme de savoirs d'action opérants pour exercer son autorité.

Le savoir d'action issu de l'*habitus* professionnel que la professeure dénomme « va-et-vient » combine des séries complexes d'opérations d'identification et d'exécution. Du point

---

<sup>456</sup> Ces prises de conscience sont à la fois un critère interne de réussite pour l'interviewé et une validation de notre entretien.

de vue de l'élève perturbateur, nous avons repéré la combinaison de quatre ensembles de savoirs d'action, au service d'un guidage méthodique (1085, 1089) :

- les actions de montrer : montrer au tableau (1097), montrer sur la feuille de l'élève (1089-1093, 1258-1260, 1277), montrer au tableau et sur la feuille de l'élève (1074-1076) ;
- les positionnements et les déplacements : positionnement près de l'élève perturbateur (1257-1258, 1291), entre sa table et le tableau (1101, 1105-1113), déplacements (1513) ;
- les actions de surveillance : surveillance constante (1304, 1517), surveillance de l'état d'avancement de son travail (1304-1305, 1277-1278, 1317-1321) ;
- les interventions verbales : consigne à l'élève (1268), encouragements (1080-1081, 1335-1337, 1341).

Bien qu'elle n'utilise pas l'expression « va-et-vient », nous trouvons des ensembles d'actions similaires lorsque l'enseignante s'occupe spécifiquement de la classe : les actions de montrer : au tableau (1146) ; les actions de surveillance : de la classe (1234-1239) et de l'état d'avancement du travail des élèves sur leur feuille (1243-1244, 1252, 1253, 1257, 1141-1142) ; les interventions verbales : réponses à des questions d'élèves (1131-1132, 1146, 1286-1287, 1300). L'absence d'actions de positionnement et de déplacement témoigne de leur moindre importance quand la professeure travaille avec toute la classe. Ce « va-et-vient » concerne enfin le mouvement qu'effectue l'enseignante entre l'élève perturbateur et la classe. A l'issue de la situation, la professeure retient le savoir d'expérience suivant : pour qu'il travaille, cet élève a besoin que l'enseignante soit à ses côtés : « *voilà, il faut être à côté de lui. (...), c'est le seul moment où il travaille (...), c'est vrai que il faut être physiquement à côté de lui* » (1449-1454, 1443-1445).

c2. Professionnel expérimenté, ce professeur utilise trois savoirs d'action relevant de son *habitus* professionnel. Le premier ensemble est destiné à s'assurer que les élèves écoutent (premier sous-but) et s'intéressent à son cours (deuxième sous-but). Deux actions sont combinées : « se déplacer » et « regarder les élèves pour s'assurer de leur attention » : c'est le déplacement permanent (446-447, 451, 431) devant les élèves qui permet au professeur de prendre des informations sur leur attention (296-297). Il voit ainsi les regards qui le suivent (455), cherchant, en captant ces regards<sup>457</sup>, à capter l'activité réflexive des élèves (461-463). Deuxième savoir d'action relevant de son *habitus* professionnel (298-299), l'interpellation et le questionnement des élèves sur le contenu du cours (351, 354, 339, 464-466, 298-299, 469-

---

<sup>457</sup> Nous trouvons aussi cette expression chez e1.



471, 490-493, 297-301) vient compléter le savoir d'action précédent et participe de l'atteinte des deux premiers sous-butts. Enfin, le recours au troisième savoir d'action – « différer le règlement du conflit » – est ici capital pour éviter un basculement dans l'autoritarisme.

Revenons maintenant sur l'usage de la fausse alternative. Dans un premier temps, le professeur mentionne le recours possible au père de l'élève, au moment où celui-ci le menace d'appeler son frère (593-594, 598, 636-640). C'est lors de l'entretien duel qu'il place l'élève face à « deux solutions » : parler à nouveau comme il l'a fait à son professeur au risque que celui-ci en appelle à son père (738-740, 765-769) ou reconnaître que l'enseignant a eu raison de le reprendre (740-741, 745). Pour renforcer l'injonction, le professeur y ajoute le geste de l'élève (810-811), allant jusqu'à envisager devant lui la venue du père (811-812). L'originalité de l'injonction réside dans le fait que l'enseignant délègue au père de l'élève – tiers extérieur à l'école mais impliqué – le dernier mot sur l'exercice de son autorité. Un tel savoir d'action s'avère efficace, puisque le changement d'attitude de l'élève est impressionnant (745-746, 769-770), brutal (705-706), ce dont le professeur prend conscience à deux reprises dans l'entretien. Mais cette pratique, qui inscrit l'autorité professorale dans une logique de dépendance au père<sup>458</sup>, pose plusieurs questions : l'autorité de c2 est-elle encore une autorité professorale ? Lui permet-elle de pérenniser son autorité ? Enfin, peut-on parler d'autorité éducative à propos d'une pratique qui semble obtenir le consentement de l'élève davantage par la soumission que par la reconnaissance ?

En fin d'interview, l'enseignant analyse la situation nouvelle créée par l'entretien duel avec Rédouane, du point de vue de l'élève : « *c'est, c'est-à-dire que y'avait plus la pression de la classe (...) il est tout seul* » (755) ; « *oui, c'est-à-dire que je me suis aperçu que c'était de fait qu'il avait joué un rôle, devant les autres (...) et qu'avec moi dans la salle, il était revenu, de faire le rapport au règlement* » (763-765). L'entretien duel se présente comme un savoir d'action ponctuellement opérant, bien que ses enjeux et ses limites nous interrogent<sup>459</sup>. Cherchant à donner un sens à cet événement pour l'élève, le professeur émet l'hypothèse qu'il est « une démonstration »<sup>460</sup>, une façon de montrer son opposition au professeur devant ses pairs : « *voilà, et et moi je pense que l'attitude elle était euh (2 s) je l'ai située vis-à-vis des*

---

<sup>458</sup> Chapitre IX – 8.3.2. et Développement E.

<sup>459</sup> En référence au concept de médiation de la pédagogie institutionnelle, si l'usage opportun de l'entretien duel permet certainement de régler une situation conflictuelle, il n'est pas sûr qu'il installe un processus d'autorisation de l'élève vis-à-vis du professeur, où se travaillerait par exemple la dialectique dépendance/autonomie.

<sup>460</sup> Dans la situation qu'il évoque, c5 parle de « mise en spectacle ».

*autres c'est-à-dire c'était vraiment une démonstration euh, moi je ne baisserai pas le ton devant le prof (...) qui me fait une observation, ... » (903-905). Ainsi, il en aurait appelé à la raison de l'élève au regard de l'influence de ses camarades : « après bon je lui ai dit « c'est pas parce que les autres sont derrière toi que tu dois te comporter comme ça, tu n'as rien à y gagner » » (1000-1001). Enfin, c2 estime que l'élève a eu « un moment d'égarement » : « et que j'étais persuadé que c'était un moment euh, d'égarement » (999-1000, 939). Ainsi, l'enseignant justifie-t-il rétrospectivement sa décision de différer le règlement de l'altercation avec Rédouane, de le voir seul à seul<sup>461</sup> : « ...à au moment où il me le fait (...) je le vis comme ça, euh, je lui dis de ce de de de de se calmer d'arrêter qu'on est en classe, qu'on réglerait ça plus tard, terminé je reprends mon cours » (905-907).*

c3. Bien que (ou peut-être du fait que) la première étape de la situation se caractérise par une série d'actions inopérantes (dont le jet du crayon à papier, qui tend la situation (384-385, 433, 400, 404) ), le moment évoqué s'avère au final riche en savoirs d'action efficaces. Cette professeure possède des ressources variées et mobilisables, issues d'une expérience travaillée, qui lui permet d'adapter ses actions aux évolutions du moment de crise.

L'enseignante prend conscience du déplacement comme d'une ressource pour elle dans cette situation, mais également à d'autres moments de classe : « moi je le fais effectivement dans le déplacement » (924) ; « et puis y'a, oui y'a certainement ce déplacement dans l'espace il est, important » (978) ; « c'est vrai que, c'est dé c'est vrai que je me déplace souvent maintenant que vous, m'y faites penser, souvent euh, je me ça m'arrive d'aller au fond de la classe et de me dire « fff... calme-toi, zen » et puis je reviens au bureau et (...) je reprends sur autre chose » (1279-1286). Dans la situation, le déplacement s'observe deux fois : au moment où elle retourne au bureau pour remplir la feuille d'exclusion (705), mais surtout lorsque semblant accéder à la demande de l'élève (661, 73-74, 715), elle sort de la classe (869-874, 755). Le terme « recentrer » qu'elle utilise alors (874) est éminemment signifiant de la fonction ressource du déplacement : c3 semble se recentrer non seulement sur ce qui fait sa position statutaire mais également sur elle-même, y puisant une confiance suffisante en soi qui va lui permettre d'agir de façon adéquate. De plus, nous faisons l'hypothèse que son action inattendue a eu sur l'élève un effet déstabilisant.

---

<sup>461</sup> Nous rappelons également l'une des conclusions issue de nos entretiens cliniques, considérant que la relation personnelle duelle sécurise le professeur, le protégeant ainsi des fantasmes associés à ses peurs du groupe (chapitre IX – 6.3.).

Au moment où elle rentre en classe, sa façon de regarder l'élève détermine la suite des événements, ce dont la professeure prend conscience : « *et euh, on a l'impression que tout se passe dans le regard rapidement là* » (855, 978). Fort des informations prises dans le regard de l'élève et d'un intense dialogue interne produisant chez elle de l'assurance, le regard de la professeure est immédiat (991), soutenu : « *et euh, on a eu on s'est **bien** regardé hein bien droit dans les yeux* » (811, 750). L'élève y lit de la détermination (815), que l'enseignante traduit par une phrase, en forme de prise de conscience : « *hein, quand je suis re-rentrée, quand je l'ai vu j'ai su qu'il allait sortir je savais qu'il allait sortir* » (1047-1048, 1052).

La professeure retient également un savoir d'action, utilisé au moment où l'élève a levé le bras sur elle. Elle s'est déplacée vers lui (548, 557), tout en mettant une distance physique de sécurité entre elle et lui (561, 565, 569). Ce savoir qu'elle réutilise lui permet :

- de maîtriser l'élève : « *depuis je réutilise oui c'est-à-dire que si j'ai une altercation avec un élève comme ça peut arriver euh assez régulièrement euh notamment avec les troisièmes que j'ai cette année, c'est vrai que j'ai tendance à mettre une distance physique en fait entre eux et moi, pour me dire bon ok d'accord, et en fait c'est c'est une façon pour moi de, le maîtriser, hein de pas euh rentrer dans le jeu de la* » (934-938) ;

- de signifier son espace propre : « *de le maîtriser de, de bien mettre un espace de **redire** « voilà attention y'a attention y'a une limite à ne pas franchir euh donc euh »* » (942-943).

- d'occuper son espace de professeur : « *de distance, d'espace oui je pense que c'est important dans une classe d'occuper l'espace donc que ça joue là-dessus hein* » (947-948).

La professeure fait le lien entre ce savoir d'action de positionnement et son propre rapport à la violence (savoir d'action sur elle-même) : « *mais je m'approche jamais, ouais, je m'approche jamais trop près d'eux hein* » (956) ; « *et, pas parce que j'ai peur d'eux mais parce que j'aurais plutôt pas confiance en moi, de me dire euh, il arrive un moment où peut-être que euh, après tout euh, je peux ne pas me contrôler (...) et mettre une claque c'est possible* » (960-962) ; « *donc ça m'évite aussi de, de le faire donc c'est, la distance permet aussi de* » (966) ; « *comme on se met les mains derrière le dos en général. (...) Pour éviter justement ça* » (970-974). Se connaissant, elle admet le risque possible d'un passage à l'acte : « *parce que y'a des moments où, quand même hein* » (974).

c3 fait aussi de son cinquième sous-but (différer le règlement d'un conflit) un savoir d'action relevant d'un *habitus* professionnel, efficient pour préserver son autorité dans l'instant : « *là c'était autre chose il fallait qu'il sorte, et après, mais en général c'est ce qu'on*

*fait, hein si y'a une altercation avec l'élève on essaye que l'élève ne prenne pas l'ascendant sur la classe donc on, on lui dit toujours il faut **calmer**, et ensuite on règle ça à la fin de l'heure (...) après, ce qui permet et pour l'élève et pour nous de nous calmer » (1187-1191).*

Enfin, les savoirs mis en œuvre (de même que le but générique et les sous-buts) sont en cohérence avec une éthique qui guide l'enseignante tout au long de la situation. Par son attitude de respect inconditionnel de la personne de l'élève<sup>462</sup>, n'usant pas de la menace, c3 ne donne pas prise au développement du rapport de force que l'élève veut installer : *« et euh j'ai appris qu'effectivement euh c'est certainement pas en les menaçant de punitions et euh en les humiliant qu'on arrive à quelque chose, moi je suis restée très distante très respectueuse de lui et, au final, et c'est ce qui l'a fait sortir je crois, hein euh, je lui ai pas donné de prise pour que pour que euh, que la que ça dégénère quoi (...) » (1268-1272).* Le refus d'entrer dans le rapport de force préserve l'espace et la distance nécessaires à l'évitement d'une personnalisation du conflit. En séparant nettement les personnes des fonctions, la professeure contient le problème au niveau des fonctions statutaires des acteurs : *« en fait hein on n'est pas rentré dans un euh, donc, et je j'ai appris à pas rentrer dans ce dialogue là en fait parce qu'ils nous emmènent là en général, hein dans la polémique et bon, il faut pas, donc il faut toujours ben oui, faut toujours se ménager un espace de euh, de voilà, de mise à distance de ce qui se passe dans une classe, pour pas être pris en tant qu'individu c'était bien euh, un **problème**, c'était pas un problème entre individus c'était un problème entre un **prof**, et un élève et ça **devait** rester un pro... un problème entre le prof et un élève, fallait pas que ça dérape sur euh, sur autre chose, donc j'ai appris ça » (1272-1279).*

c4. Cette enseignante débutante utilise des savoirs d'action variés, essentiellement d'ordre verbal et visuel. L'intense dialogue interne lui permet de puiser dans une expérience sans doute pas uniquement professionnelle, des savoirs d'action substitutifs quand son but n'est pas atteint. De même, elle n'utilise pas systématiquement un savoir d'action qui a opéré à une étape de la situation, par exemple lorsqu'elle donne à l'élève l'ordre d'obéir (165-166, 127-128, 154, 170) ou lorsqu'elle agit quand il mange un chewing-gum (voir ci-dessous). Ses regards sont remarquables : lors de la première étape, ils sont associés à une circulation où elle surveille la classe (57, 221, 233-234, 277-278), l'élève perturbateur (221-222, 233), répond à des questions (57-58, 234). Par les regards insistants sur l'élève, elle fait à plusieurs

---

<sup>462</sup> Chapitre IX – 2.2.

reprises des hypothèses sur ses intentions : faire une autre bêtise (301-302, 178-180, 309-310, 493-496). Ils sont une aide à l'anticipation de son action (222-223).

Au début de la deuxième étape, alors que l'élève mange pour la première fois un chewing-gum, le déplacement de l'enseignante vers la poubelle (384) et l'ensemble des actions qui suivent – prendre la poubelle, l'apporter à l'élève, la lui tendre (384-385, 370-371, 379, 385-389, 375) – contribuent à ne pas bloquer la situation. Surtout, ces savoirs d'action sont efficaces, puisque le cinquième sous-but est atteint (393-394, 398). Puis lorsque l'élève mange à nouveau un chewing-gum, la professeure décide d'adopter une autre stratégie : l'ignorer (545-546), attendant de voir jusqu'où il va aller (546). C'est par un regard fixe et des sourcils froncés (573, 586, 634, 578, 590), auxquels elle ajoute un silence (582, 594), qu'elle signifie ici sa désapprobation (568-569). Et à nouveau, ces savoirs d'action combinés s'avèrent efficaces (569, 586, 598, 639-641, 645), ce dont c4 prend conscience (671-672). Ajoutons à ce moment de la situation l'importance de différer le règlement définitif de l'infraction. Alors que l'élève a encore le chewing-gum dans sa bouche et à partir de prises d'information, l'enseignante décide qu'il est plus important pour elle de garder la maîtrise du déroulement temporel du cours (son septième sous-but), donc de ne pas l'interrompre. Plus loin, elle revient sur l'importance de ce sous-but (782, 790-792, 796, 880-881, 878-880, 975, 982). A cet instant, nous pouvons penser que l'élève est surpris par cette attitude.

Lors de la dernière étape, le regard insistant de l'enseignante (727-728, 705, 700, 757), puis l'arrêt de son action (757, 728, 749), sa position d'attente (757, 814-815, 827, 819) et son regard neutre (815, 827) sont un ensemble de savoirs d'action non autoritaristes répondant à la volonté manifestée par l'élève de mettre en spectacle son infraction. La suspension temporelle qui suit (915, 924) agit comme une dernière issue proposée à l'élève, dont il ne se saisit pas. Une fois le passage à l'acte effectué, nous relevons dans l'intervention verbale de c4 l'insistance sur l'asymétrie de la relation d'autorité, correspondant à son neuvième sous-but : « ...c'est pas toi qui décides ici euh on est là pour travailler (...) c'est moi qui l'ai décidé puis euh » (848-851). Ses commentaires internes le confirment (857-858). Enfin, pour faire sortir l'élève, elle s'appuie sur les procédures de l'établissement (858-860, 30-32).

c5. Chez l'enseignant, le besoin de conforter sa légitimité à agir avant de passer à l'action elle-même nous apparaît dans son dialogue interne (634-635). L'interprétation de

l'attitude des élèves, ramenée à la fois au règlement intérieur et aux statuts élève/professeur (635-636) est une prise de conscience déterminant la décision d'intervention (495-496).

L'usage de formulations sous des formes de fausses alternatives (982-986, 986-990, 1009-1012) questionne notre concept d'autorité éducative. Derrière la ruse qui consiste à présenter cet ersatz de choix – au sens où l'adulte propose deux choix à l'élève qui, quelle que soit sa décision, ne lui donnent que la possibilité de se soumettre à lui –, l'enseignant semble vouloir dominer inconditionnellement l'élève, jusqu'au risque autoritariste ou violent<sup>463</sup>. Ce que nous nommons « fausse alternative » est-il une violence psychique, une forme de harcèlement moral ? Si l'implication des élèves dans les conséquences de leurs actes par l'appel à la raison<sup>464</sup> vise l'autorisation au sens où nous l'entendons, celle-ci semble annihilée pas l'injonction d'obéissance. L'usage de la fausse alternative est malgré tout atténué par le dernier propos du professeur à l'adresse de Willy, qui valorise son comportement immédiatement après qu'il a obéi (1765-1766, 1770-1771, 1772-1773). Ce savoir d'action, que nous avons dénommé « adresser à l'élève qui obéit un signe de reconnaissance »<sup>465</sup>, contraste avec l'intensité de l'affrontement. Son utilisation judicieuse replace instantanément l'élève en position de sujet dans les paroles du professeur. L'absence d'acharnement de c5 dès lors qu'il a atteint son but générique (1770, 1773) est un autre signe allant dans ce sens.

Dans l'affrontement final avec Willy, l'efficacité du professeur s'appuie sur des ensembles coordonnés de savoirs d'action (patterns), qui permettent à l'élève d'entendre au final son message comme butée. Trois ensembles de savoirs se succèdent dans le temps :

- tout d'abord, trois savoirs d'action associés rendent la parole enseignante opérante : l'augmentation du volume de la voix (1389-1390, 1502-1503, 1520-1521) ; l'adoption d'une posture corporelle tenue, droite (1525-1526, 1530) ; l'adresse à Willy sur le mode de la fausse alternative (1392-1396, 1507-1511, 1570-1572) renforcé par l'usage que l'enseignant fait de la porte du fond de la salle (1393-1395) ;

---

<sup>463</sup> Si dans la situation rapportée, l'issue a été au final bénéfique pour le professeur et pour les élèves, le risque pris par l'enseignant qui consiste à placer des élèves en situation de fausse alternative est grand : passages à l'acte réciproques, perte de contrôle de la situation, discrédit durable porté à l'autorité enseignante.

<sup>464</sup> Dans la formulation par le professeur de son septième sous-but : faire mesurer à chaque élève les conséquences extrêmement graves pour lui de l'infraction mineure qu'il commet (990-994).

<sup>465</sup> Notons que le professeur l'a utilisé une première fois dans la situation, en ne confisquant pas la casquette de l'élève qui avait obéi le premier (1290-1296, 1300).

- puis, le professeur accomplit encore trois actions et prononce une parole : il avance et pousse physiquement l'élève vers la porte (1636-1639), il ouvre la porte (1639-1641, 1651), se retourne et dit à l'élève : « *maintenant tu décides* » (1655-1656, 1641-1642) ;

- enfin, le geste « *main ouverte du professeur vers la chaise, autre main fermée sur la poignée de la porte* » (1658-1660, 1662) est selon nous capital : s'il condense la double injonction, il re-signifie aussi à l'élève le troisième sous-but laissé de côté au plus fort de l'affrontement, dans ses trois variantes : permettre à l'élève transgresseur de revenir parmi les autres, le garder en cours, ne pas l'exclure. Il ouvre ainsi à l'accueil de l'élève.

c6. Comparativement aux autres récits de notre corpus, cette situation est atypique du fait de la difficulté de l'interviewé à entrer dans son évocation, mais également par les représentations de l'autorité professorale que l'enseignant expose. Cette situation nous apparaît illustrative de l'exercice d'une autorité de type charismatique<sup>466</sup>. Ainsi faut-il comprendre la théâtralisation (absence de sourire (300), masque de l'enseignant en colère (292), du coach mécontent (353-354) ), la dramatisation volontaire (296) provoquée par le professeur, qui agit à l'inverse d'autres interviewés<sup>467</sup> en créant « *une atmosphère* » (312). Autre signe en ce sens au moment où le professeur entre dans la salle. La description très minutieuse de son action est surprenante, puisque c'est le seul moment de l'entretien où il est aussi précis : entrée (408), installation au bureau (408), position debout (327, 412), attente (412), ordre de s'asseoir adressé aux élèves (412-413, 417), attente à nouveau (105-106, 110). Puis situation personnelle dans l'espace (482-483, 492), sortie du cahier d'appel (421), appel (471, 110), fin de l'appel (471), cahier fermé et posé (478).

Si nous décelons quelques savoirs d'action relevant d'une modification de la voix (945-946) – marques de détermination (950), volume sonore plus élevé (950), débit continu (950-951) – les actions tiennent aux discours du professeur à ses élèves, tout entier tourné vers la volonté de les persuader du bien-fondé du deuxième sous-but (518-521, 527, 560-561, 549-550, 552, 597-598, 605-606) et dans une moindre mesure, du but générique (487-488). La variété des propos et des arguments déployés est remarquable : ressenti d'indignation (243-248, 471-473, 498-499), rappel du premier sous-but (598-600), explication du projet

---

<sup>466</sup> Chapitre X – 3.3.2.

<sup>467</sup> Nous avons observé qu'un certain nombre des savoirs d'action mobilisés par e5, c4 et c5 avaient pour objectif d'éviter toute mise en spectacle de la situation, alors même qu'elle est voulue par les élèves.

limitée à la répétition du deuxième sous-but (611-612), référence à son expérience de collégien (660-664, 612-614, 619, 667-671), discours sur la cité (694-695, 677, 681, 685), chance pour les élèves de la politique d'ouverture de l'établissement (664-666, 696-698, 702-704, 711-714), savoir d'expérience sur les élèves (666-667, 695-696, 698-699), argument d'inspiration sociologique (699-702), connaissance du lycée d'accueil (1057-1060), chance d'y découvrir d'autres secteurs professionnels (1060-1068), relativisation de l'importance du choix d'orientation en troisième (1068-1074), de la seconde générale (1097-1099), nécessité de moyens pour y arriver (1099-1100, 1113-1116), défense des modalités de prise de décision d'orientation dans son établissement (1100-1108), généralisation du but générique (1116-1121), « *phrases toutes faites* » (1247-1251), propos « *moralisateurs* » à l'adresse d'un élève (1260-1261), préjugés pouvant s'apparenter à du racisme (1269-1273), mise en garde (1292-1294), encouragements (1294).

Alors que le professeur parle de dialogue et d'échange en tout début d'entretien (110-111, 115, 128), il semble ensuite moins affirmatif : « *ben parce que les les euh, je je pense que déjà la le tout le propos que j'ai eu avant et euh, le le le **dialogue** qu'il y a eu que l'échange qu'il y a eu plus ou moins avec les gamins* » (1017-1019). Son discours a-t-il été un savoir d'action si efficace et puissant ? Qu'en est-il de l'atteinte du deuxième sous-but ? La difficulté de c6 à expliciter, non seulement les informations prises mais aussi les savoirs d'action à l'œuvre par-delà le discours, nous amène à penser que le professeur a pu être victime de ses sensations, voyant dans les intentions qu'il prête aux élèves et dans les interprétations qu'il fait de leurs réactions (un seul élève face à soi (782-785, 834-836), sensation de « *pause* » (810-811, 825-826, 885, 889, 915, 919, 1183) ) la figure d'autorité charismatique qu'il poursuit. Ici, le discours semble un mode de communication défensif.

A la question « qu'est-ce qui agit ? », c6 se dit en fin d'entretien, que le caractère inhabituel de son propos en a renforcé la portée : « *et c'est ce qui fait aussi la **force** de euh, et et la réussite du du propos, c'est-à-dire que si je me comportais, toujours de cette manière (...), hein c'est si je suis toujours au... si je suis toujours, euh comme ça euh rigide bon ben forcément au bout d'un moment mon propos ne ne ne portera plus* » (992-996). Il le retient comme un savoir d'expérience : « *par contre la rareté fait que euh, ça fait l'événement* » (1000). Il reste donc sur l'impression d'une influence de ses discours sur les élèves. Sans exclure nos difficultés à tenir le questionnement d'explicitation, cette situation montre selon nous comment une conception et une pratique de l'autorité à dominante charismatique viennent occulter la mise au jour des savoirs d'action effectivement mobilisés.



11. Ici, le nombre et la variété des savoirs d'action mis au jour est à remarquer. Sans revenir sur les savoirs d'expérience sur les élèves articulés aux prises d'information, indiquons seulement l'importance quantitative des commentaires internes, qui montre la capacité réflexive de la professeure à traiter ensemble plusieurs informations.

Dès l'installation des élèves en classe, un premier savoir d'action s'avère efficace, lorsque la professeure ne rappelle pas l'information qu'un contrôle va avoir lieu (571). Elle anticipe ainsi la réaction probable des élèves à cette annonce et préserve son premier sous-but : éviter que la situation ne se bloque (580-581, 575-576).

Puis, I1 utilise un savoir d'action de positionnement en référence à la dimension statutaire de son autorité, qui met en œuvre le respect initié par l'enseignant<sup>468</sup> : « *je dis bonjour hein toujours* » (608). Plus loin, au moment où elle demande à Hassiba de se mettre seule à une table, elle réadapte ce savoir : « *je leur dis alors je leur dis « bon Hassiba s'il-te-plaît tu viens là »* » (457). Elle prend alors conscience (« *toujours hein je dis toujours euh euh ça, euh s'il-te-plaît (...) toujours* » (457-458) ) qu'il est intégré à son *habitus* professionnel. De fait, elle dit l'utiliser à d'autres moments de classe : « *toujours de toute façon même quand y'a, un TP à faire, c'est pas drôle le MHL parce que ça veut dire, porter une blouse bleue ça veut dire faire du nettoyage, c'est toujours s'il-te-plaît* » (462-464)<sup>469</sup>.

La réponse stratégique de la professeure après la première interpellation de Nadia est un autre savoir d'action remarquable. Par notre questionnement, elle prend conscience que son adresse à l'ensemble de la classe est très intégrée à sa pratique : « *mais j'y pense même pas hein* » (708) ; « *enfin c'est (...) automatique* » (710). Nous énonçons ainsi ce savoir d'action relevant de son *habitus* professionnel : montrer qu'elle a décodé la stratégie de demande portée par Nadia en s'adressant à l'ensemble des interlocuteurs demandeurs.

Deux savoirs d'expérience s'avèrent déterminants pour concilier but générique et deuxième sous-but, et poursuivre le premier : le fait de donner à l'avance aux élèves les questions du contrôle (60-64, 248-251, 255) et la possibilité de réviser en classe (265-267, 31-34, 719-720). Bien que I1 atteigne ses objectifs, ces savoirs d'action ne portent-ils pas une

---

<sup>468</sup> Chapitre IX – 2.2.

<sup>469</sup> Un tel propos est corroboré par l'entretien clinique : « *vraiment, mais euh, il faut rester très correct avec les élèves, c'est-à-dire que moi je ne demande jamais une tâche sans qu'il y ait derrière s'il-te-plaît, (...), euh je fais je leur dis bonjour je leur souhaite toujours une bonne fin de journée, et cætera* » (L1, 147-150).

forme de renoncement à des exigences scolaires ?<sup>470</sup> Nous relevons aussi l'intervention verbale argumentée que la professeure fait à la classe : les élèves ont eu l'information du contrôle (213-214, 717-718), elle leur a donné à l'avance les questions qu'elle allait poser (214, 718), les élèves ont donc eu le temps de réviser (718-719), d'apprendre (215). C'est ce discours qui permet à l1 de réaffirmer sans être contestée (215, 216) son but générique, but non négociable (309, 313, 522, 958, 991, 526, 966). Remarquons les paroles rassurantes accompagnant ce « *non* » (971-973, 977), qui contribuent à faire accepter sa décision. De même en fin de situation lorsque la professeure donne des consignes, certaines sont assorties de mots d'encouragement (845) ou de valorisation des élèves (318, 322).

12. Du nombre et de la précision des prises d'information dont nous avons fait état, découlent des savoirs d'action remarquables en terme d'exercice d'une autorité éducative. Arrêtons-nous tout d'abord sur les interventions verbales variées que le professeur déploie pour répondre (791, 919), expliquer à l'élève (786-787, 791-792, 874, 867-869), justifier sa notation (879-880) en s'appuyant sur son statut de transmetteur de savoir et responsable de l'évaluation (804-807). Le dialogue interne guide l'action : évaluer l'intervention de l'élève comme légitime (823-824, 818-819, 842-843), ne pas intervenir au cas par cas (913-915), maintenir une position de fermeté (933) tout en évitant que la situation dégénère (924), convoquer des savoirs d'expérience sur l'élève (919-920).

C'est après la troisième intervention de l'élève (1053) que le professeur lui demande d'arrêter (1047-1048, 1041, 1069-1070). Notons ici que le regard accompagne le propos (1074-1079). Le savoir sur soi-même que l'enseignant convoque (« *donc moi généralement quand euh c'est agressif je réagis euh assez vite aussi* » (1103-1104) ) fait qu'il s'oblige à réagir sans agressivité mais avec fermeté (1108-1109) pour demander à l'élève de se calmer (1113, 1122-1123, 1127). Ce savoir amène aussi l'enseignant à proposer de différer le règlement du conflit : « *...et que s'il est pas content on verra ça à la fin de la séance* » (1113-1114, 1118) ; « *et donc à ce moment-là quand euh, bon je lui dis « ben vous viendrez me voir à la fin de euh à la fin de l'heure » »* (1152-1153).

---

<sup>470</sup> Cette hypothèse est confortée par la volonté de maintien d'une structure maternante, longuement évoquée dans l'entretien clinique et sur laquelle nous nous interrogeons déjà : à trop cultiver les relations humaines, l'enseignante ne renonce-t-elle pas à toute forme de transmission des savoirs ? (chapitre IX – 3.2.).

A la fin du cours, après qu'il a de nouveau essayé d'expliquer à l'élève sa notation (1393-1395, 1419-1420, 1405-1406) en reprenant chaque point de sa copie (1393, 1399), le professeur perçoit une montée d'agressivité chez le lycéen (1429, 1433-1437, 1441, 1445, 1500-1501) encouragé par la présence des deux camarades (1445-1446, 1450, 1454, 1458, 1462-1464, 1468, 1472, 1486, 1476-1477, 1498-1500). A cet instant, sa décision de les faire sortir (1501, 1519, 1510, 1515) assortie d'un propos clair (« *et je leur dis que je veux parler à cet élève-là en particulier* » (1519, 1505) ) lui permet de réinstaurer une relation asymétrique, confirmée par son action de fermer la porte (1578, 1536, 1541) et de revenir au bureau (1611). Comme chez c3, le déplacement associé à ces actions occupe une fonction ressource permettant le commentaire interne. C'est ainsi que le professeur décide de modifier sensiblement le contenu de sa communication, ne parlant plus du devoir de l'élève (1611-1612) mais de son attitude (1616, 1620, 1624-1625). L'emploi du message « je » pour décrire son ressenti (1629-1630, 1634), le maintien d'un comportement calme (1643) où le professeur pose pour lui-même l'interdit d'une communication verbale violente (1643-1645, 1653, 1657) déstabilisent l'élève (1638, 1681-1682). En référence à un savoir sur lui-même déjà mentionné (1103-1104), le professeur se dit que l'efficacité de son action tient à la surprise qu'elle a provoquée chez l'élève (1642-1643, 1682-1683). Il poursuivra plus loin cette stratégie réussie de communication (1731, 1735-1737).

Lors de l'épilogue inattendu où l'élève revient, les effets bénéfiques de la communication professorale s'observent au discours mimétique de l'élève, qui laisse la notation (1891-1892) et fait référence à son comportement irrespectueux (1896-1901). L'interprétation par l'enseignant de l'un des propos de l'élève relatif au respect (1998-2001) – confirmée par un savoir d'expérience sur celui-ci (1999-2000) – est un moment fondateur de la relation d'autorité dont nous voyons bien que l'enseignant est à l'initiative : « *bon, donc moi j'ai pris ça pour un compliment de ma part en me disant (...) tiens euh, c'est-à-dire que je le respecte quelque part parce qu'il est revenu (...), voilà* » (2005-2007). C'est cette posture éthique primordiale transposée en un savoir d'action de positionnement<sup>471</sup> qui permet le respect mutuel : « *donc ça permettait en même temps que leur montrer que ben on était euh que j'étais un être humain aussi (...) et que, bon ben voilà quoi il fallait me respecter en tant qu'être humain comme je le respectais en tant qu'être humain, euh* » (1805-1808).

---

<sup>471</sup> Les propos résonnent ici avec des représentations présentes dans nos entretiens cliniques (chapitre IX – 2.2.).

L'acceptation de l'échange par I2 (1794) vient sceller le processus de reconnaissance de l'élève comme sujet, malgré son attitude agressive. Elle valide par là même l'efficacité des savoirs d'action mis en œuvre, que le professeur prolonge avec les interventions verbales qui suivent : interrogation sur l'attitude de l'élève (1922, 1917-1918, 1794-1797) démesurée au regard du résultat au contrôle (1934-1935, 1930, 1797-1799), réaffirmation de l'interdit d'une communication verbale violente (1799-1801), propos rassurant et relativisant (1983-1985) tout en restant ferme (1990). La réussite de l'action conduite, entre fermeté et reconnaissance, vient non seulement maintenir le lien enseignant/élève mais plus encore le construire : « *j'étais content même même quand quand je l'ai vu devant la porte je me suis dit bon ben voilà il revient c'est déjà bien, le, on n'a pas coupé le lien* » (1834-1835, 1843). L'acceptation par l'élève de ce discours (1939-1940, 1948-1949, 1944, 1953-1954) valide l'opérationnalité des savoirs d'action mobilisés tout au long de la situation.

13. Alors même que leur nombre arrive au second rang de notre corpus, l'examen de l'efficacité des savoirs d'action mobilisés par I3 dans l'exercice d'une autorité éducative nous laisse perplexe. Il nous permet d'ores et déjà d'affirmer que le nombre de savoirs d'action énoncé ne garantit pas l'exercice d'une autorité éducative. Nous avons aussi relevé la difficulté de l'interviewé à entrer dans l'évocation de la situation, comme le montre le fait que les questionnements internes (élargis) représentent plus du tiers du total des savoirs recensés. Dans cette catégorie, soulignons les savoirs liés à la préparation minutieuse du cours, préparation matérielle, mais également le savoir d'action relevant d'un *habitus* professionnel : « repasser » pour soi-même les questions que les élèves peuvent poser au professeur. Bien qu'ils n'attestent pas qu'une autorité éducative s'exerce, ils peuvent contribuer à en créer les conditions. Ici, ils aident I3 à mesurer que la préparation de cours, donc la dimension de l'autorité attachée à la transmission des savoirs, ne suffit pas à elle seule à son exercice.

Des savoirs d'action relatifs au positionnement spatial et aux déplacements sont présents, quand l'enseignant intervient auprès des élèves qui bavardent : déplacements stratégiques pour surveiller les élèves et leur travail (680-681), situation près d'eux (675, 680, 685), devant l'estrade (723-724), déplacements et positionnement au fond de la classe (697, 686-687, 701, 705-706), circulation entre les rangées (711, 713, 718-719, 723). Ces savoirs au service d'une surveillance extrêmement vigilante (1025-1026, 1030, 1032-1033, 1085, 1047-1049, 1075-1077) relèvent d'un *habitus* professionnel (1037-1038). Ils contribuent à l'exercice d'une autorité autoritariste, ce que viennent confirmer les observations suivantes.

A l'examen de la catégorie des interventions verbales, une communication à dominante autoritariste est utilisée dont l'efficacité nous questionne. Quel est l'effet sur les élèves de l'évocation de la séance d'inspection et des reproches adressés à certains élèves sur leur comportement ?<sup>472</sup> Le discours relatif à l'attitude désormais intransigeante du professeur (586-587, 587-593, 597, 603, 603-604) est-il porteur d'autorité éducative ? Nous pensons aussi au savoir d'expérience (642-644) qui consiste à sanctionner en donnant des devoirs supplémentaires (637-639, 773-776, 644-645, 826-828, 822). La mise en garde qui vient ensuite est-elle plus efficace (852, 841-842, 847, 842-843) ? Que signifie enfin l'absence de sanction de certains élèves pendant l'activité de travaux pratiques (948-949, 1001-1005, 1009), alors même que le professeur vient de tenir un discours intransigeant ?

Nous revenons sur la première catégorie, à travers le savoir d'expérience retenu à l'issue de la situation : aller jusqu'au bout de l'exigence, ce qui signifie contrôler activement la réalisation de l'exigence et sanctionner les manquements. C'est l'enseignement principal que le professeur dégage de la situation, à partir de ses prises de conscience (1245-1246, 1250-1251, 1345-1349, 1353-1355, 1369-1370, 1380-1381, 1293-1295, 1299-1301, 1340-1342, 1370-1374, 1385-1386, 1409) et de sa surprise à l'observation des comportements d'élèves (1229-1230, 1207-1208, 1214-1215, 1215-1216, 1254-1257, 1252). Cette situation est très particulière comparativement à celles de notre corpus, puisque les prises de conscience ne se font pas sur des savoirs d'action opérants, mais sur leur échec relatif en relation avec des buts qui s'avèrent inadaptés. La situation ne révèle pas de savoirs d'action nous permettant d'observer l'exercice d'une autorité éducative en actes, mais démontre le peu d'efficacité des savoirs d'action relevant d'une autorité autoritariste.

### X – 2.3. Buts et sous-but<sup>473</sup>

#### ***X – 2.3.1. Les buts génériques de l'action pour chaque interviewé***

La situation choisie par m1 comprend deux étapes ayant chacune un but générique. Alors que l'enseignante remplaçante en charge de la classe est présente, m1 s'attache à « ne

---

<sup>472</sup> D'autant plus que le professeur explique l'attitude des élèves « *se tenant à carreau* » (611) par une cause externe savoir d'action d'environnement : « *ils avaient été engueulés par leur prof principal* » (612).

<sup>473</sup> Le tableau comparatif de synthèse 3 (**Annexe 5c**) reprend l'ensemble des buts génériques et des sous-but énoncés et/ou atteints pour les interviewés.

par reprendre son autorité ». Ce but paradoxal eu égard à notre thème de recherche, est énoncé quatre fois dont une où il est considéré comme atteint. Il en va autrement lorsque la remplaçante quitte la classe. Là, m1 cherche à « mettre un terme à la transgression de l'élève en exerçant son autorité d'enseignante ». Ce but énoncé une fois est considéré comme atteint.

Chez m2, le but générique « Eléonore doit réussir » apparaît neuf fois, est considéré trois fois atteint. Une variante de ce but (« le bruit gêne Eléonore ») est énoncée deux fois.

Le but générique de e1, « ne pas laisser le bruit se développer », est formulé sept fois, dont quatre où il est atteint. « Garder le calme et la sérénité » est sa variante, repérée à trois reprises dont une atteinte. Ainsi, le bruit est la préoccupation première de e1 dans la situation.

« Mamadou doit revenir en classe » est le but générique que e2 s'est défini. Formulé à trois reprises, il est deux fois énoncé comme atteint. L'enseignante le complète : « Mamadou doit accepter l'autorité enseignante » est formulé cinq fois. Aucune formulation n'indique qu'il a été atteint, la réussite d'un tel but s'observant dans la pratique journalière de la classe. Nous savons pourtant qu'il l'a été dans la situation choisie, à travers l'échange des regards.

e3 ambitionne d' « expliquer aux élèves qu'un sportif doit avoir des qualités physiques, mais avant tout morales ». C'est son but générique, formulé huit fois et considéré une fois comme atteint.

e4 formule un but générique que nous qualifions de fonctionnel : « s'efforcer de maintenir le calme pour ne pas déranger les élèves qui n'ont pas terminé ». Formulé à quatre reprises, il est considéré deux fois comme atteint.

Le but générique de e5 se confond avec la définition même de l'autorité éducative (« ne pas utiliser la force »). Il est énoncé quatre fois, dont deux où il est atteint : « *et puis je suis content aussi de me dire ouf t'as pas eu à user de la force **parce que** c'était pas gagné* » (1196-1197) ; « *parce que euh, devant tout le monde t'es obligé d'user de la force contre ce gamin là euh, t'y perds de ta crédibilité* » (1201-1202). Capacité suffisante d'influence sur l'élève, il conforte l'autorité de e5 auprès de Mourad mais aussi dans l'école<sup>474</sup> : « *donc pour*

---

<sup>474</sup> Chapitre IX – 8.2.

*moi la victoire elle est là c'est d'avoir réussi, par ma présence, à faire redescendre mine de rien la tension qu'il avait quoi et à ce que euh cette colère le dépasse pas, enfin dépasse pas le, l'autorité que je pouvais avoir sur lui* » (1208-1211) ; « *et puis finalement euh, ben je me suis dis ben voilà ton autorité elle est assez forte pour que ça, sur lui* » (1271-1273).

« Que l'élève se rende compte qu'il est capable de travailler et de réussir » est le but générique de c1. Énoncé dix fois, il est considéré comme atteint à trois reprises. Deux variantes de ce but sont formulées : « intéresser l'élève au cours » (2) et « concentrer l'attention de l'élève sur son travail » (1). Dès le début de l'entretien, le but générique (449, 444-445) et ses variantes apparaissent (135-137, 147, 253, 254-255, 287). Ils constituent l'objectif exclusif que l'enseignante se donne pour guider son action durant la situation, sur lequel elle ne varie pas. Cela lui permet de concentrer son action. Un tel but exprime la fonction de transmission des savoirs liée à la dimension statutaire de l'autorité professorale.

La situation évoquée par c2 a l'originalité d'énoncer deux buts génériques. Au début de la situation, les actions visent à « expliquer aux élèves qu'une carrosserie d'automobile est composée de pièces de plusieurs éléments ». Ce but est énoncé une fois. Puis dès l'altercation avec Rédouane, le professeur veut « marquer comme non négociable qu'un élève s'adresse à lui ainsi, en le tutoyant et en le menaçant ». Énoncé trois fois, il semble atteint une fois.

Chez c3, le but générique « faire accepter son autorité dans la classe en étant crédible devant les élèves » est formulé à six reprises, dont trois où il est atteint. Une variante de ce but est également énoncée une fois : « ne pas laisser l'élève avoir de prise sur la classe ». Dans la situation choisie, l'atteinte du but générique est un enjeu personnel majeur pour c3, qui conforte la quête de confiance en soi déjà soulignée (67-73, 727-728, 732, 800-803, 869-874, 930) : « *euh, ben j'ai appris que ben au final euh, de toute façon c'est quand même moi qui l'avais fait sortir* » (1263-1264). De plus, l'enseignante établit une relation très nette entre l'établissement de sa position statutaire d'autorité et la nécessité qu'elle s'accompagne d'un mouvement de reconnaissance de tous les élèves : « *donc ça c'est euh, je me suis dit quand même que, j'avais quand même l'ascendant sur la classe donc ça c'était important c'est-à-dire que j'étais reconnue dans la classe ça, euh, parce que les élèves n'en ont pas, d'abord les autres élèves n'en ont pas profité pour faire du chahut, donc ils ont senti que y'avait hein quelque chose qui se jouait à ce moment-là* » (1264-1268). Une telle reconnaissance renforce la dimension subjective de l'autorité enseignante, faite d'assurance et de confiance en soi.

Le but générique de c4 est très proche de celui de l'interviewée précédente : « montrer à l'ensemble de la classe une autorité crédible ». Il est formulé à deux reprises, dont une où il est considéré comme atteint.

Chez c5, nous relevons deux buts génériques associés. « Régler le problème » est formulé trois fois, en début d'entretien. Très vite, l'énonciation « régler le problème pour lui » s'y substitue, faisant lien avec une problématique inconsciente. Il est présent cinq fois, dont une où elle est considérée comme atteinte. Un complément au but est énoncé une fois : « rester dans une relation d'autorité, c'est-à-dire ne pas recourir à la contrainte physique ».

Chez c6, le but générique consiste à « bousculer les élèves, les faire réagir pour qu'ils réussissent à l'école ». Il est énoncé six fois, dont deux où il est considéré comme atteint.

Le but générique de l1 est formulé comme suit : « le contrôle doit avoir lieu ». Pour la professeure, son atteinte est une façon de faire preuve d'autorité. Énoncé trois fois, il est considéré comme atteint une fois.

Le but générique de l2, « exercer l'autorité en maintenant une position de fermeté sans rompre le lien avec l'élève », apparaît une fois en fin d'entretien, quand il est atteint.

La situation proposée par l3 comporte deux buts génériques : le premier, « faire preuve d'autorité vis-à-vis de la classe », correspond au début de la situation et est formulé une fois. Il comprend deux variantes formulées chacune à une reprise : « recadrer les élèves » et « dire aux élèves qu'il n'est pas content de la séance précédente ». Le second but générique, « faire une séance exemplaire », est énoncé trois fois dont une où il est considéré comme atteint.

### *X – 2.3.2. Les sous-buts de l'action pour chaque interviewé*

m1. L'enseignante énonce deux sous-buts : « faire réfléchir l'élève sur son acte » (2/1)<sup>475</sup> ; « signifier à l'élève la permanence de l'asymétrie des places institutionnelles dans l'espace de la classe » (1).

---

<sup>475</sup> Cette codification est à lire ainsi : nombre de fois où le sous-but est formulé/**sous-but atteint**.



m2. Deux sous-buts sont énoncés : « voir l'ensemble de la classe » (1/1) ; « l'enseignante est gênée par le bruit » (7/2).

e1. La situation comprend sept sous-buts : « être entendue de l'ensemble de la classe » (1), « ne voir personne debout, éviter les allées et venues avec la peinture » (4/1), « laisser de la place pour mettre les travaux des élèves à sécher » (1), « ne pas se fâcher » (1), « prévoir le temps nécessaire pour terminer l'activité et son rangement » (3), « commencer l'activité suivante » (4/1), « remettre les élèves en position de concentration » (3/1).

e2. Trois sous-buts ont été définis : « accueillir l'élève » (2/1) ; « avoir un échange verbal discret avec l'élève » (2) ; « l'élève doit regarder l'enseignante dans les yeux en même temps qu'il lui parle » (4/1). Nous avons souligné précédemment l'importance du troisième sous-but quant à l'action et au dénouement favorables de la situation.

e3. Trois sous buts sont énoncés : « ne pas annoncer d'emblée les noms des élèves retenus pour le relais » (8/7), « ne pas humilier les élèves écartés » (2/1), « obtenir des élèves que la décision prise par l'enseignante soit acceptée, car reconnue comme légitime » (3/3). Tous sont validés. Nous attirons l'attention sur le premier sous-but, constitutif de la stratégie d'action de l'enseignante. Sa validation à sept reprises en montre la pertinence. De même, celle du troisième sous-but montre la réussite de cette démarche d'autorité éducative.

e4. Aucun sous-but n'est formulé dans la situation exposée.

e5. Six sous-buts sont énoncés : « ne pas discuter en public » (1), « ne pas perdre de temps » (1), « isoler Mourad de la mère » (3/2). Par le nombre des énonciations et des validations, le troisième sous-but conduit l'action du maître. Viennent aussi « dédramatiser, ne pas en rajouter » (1), « ne pas laisser l'élève sortir » (1), « détourner l'attention de l'élève sur le maître » (1/1). La validation du sixième sous-but montre également son importance.

c1. La quasi inexistence de sous-but (un seul sous-but formulé une seule fois : « faire prendre conscience à l'élève qu'un même vocabulaire qu'il connaît se répète ») démontre que la professeure est toute entière tournée vers l'atteinte de son but générique.

c2. Au premier but générique correspondent deux sous-buts : « l'enseignant veut que les élèves l'écoutent » (1) et « le professeur veut que ses élèves s'intéressent à son cours » (1). Un troisième sous-but découle du second but générique : « différer le règlement du conflit avec Rédouane » (2/1).

c3. Cinq sous-buts sont poursuivis : « s'assurer que tous les élèves suivent le travail en cours » (4), « attirer l'attention de l'élève » (1), « faire baisser la pression » (2), « demander à l'élève de se calmer » (2), « différer le règlement de l'altercation avec l'élève en lui demandant de sortir de la classe » (9/2). Formulé neuf fois et validé à deux reprises, le cinquième sous-but occupe une place essentielle dans le dénouement de la situation.

c4. Neuf sous-buts sont énoncés : « la professeure ne veut pas faire comme si elle n'entendait pas » (1/1), « montrer de la fermeté dès le premier jour de cours » (1) ; « s'assurer que tous les élèves remplissent bien la fiche » (1), « connaître les élèves » (1), « l'élève doit jeter son chewing-gum » (2/1), « montrer à l'élève sa désapprobation sans hausser le ton » (1/1), « signifier à l'élève que c'est elle qui a la maîtrise du déroulement temporel de son cours » (4), « attendre que l'élève passe à l'acte pour le faire sortir » (1), « réaffirmer la dimension asymétrique de l'autorité enseignante » (2). Un nombre de sous-buts aussi élevé, dont il est difficile de s'assurer qu'ils sont atteints, témoigne d'une action qui se cherche une cohérence, bien que le but générique apparaisse clairement. Mais il peut aussi montrer un ajustement des buts poursuivis dans l'action. En fin de situation, l'insistance sur les septième (4) et neuvième (2) sous-buts marque leur importance.

c5. Nous avons répertorié pas moins de neuf sous-buts : « gagner du temps pour permettre la réflexion » (3/1) ; « débiter le cours de façon habituelle » (4/1) ; « permettre aux élèves transgresseurs de revenir parmi les autres » (10/2) ; « ne pas chercher l'affrontement » (1) ; « se rapprocher des élèves » (5/3) ; « avoir la casquette de l'élève dans ses mains » (11/1) ; « faire mesurer à l'élève les conséquences de ses actes » (8/1) ; « ne pas montrer sa faiblesse » (1) ; « en terminer au plus vite » (3). Trois sous-buts se détachent par leur fréquence. Énoncé à dix reprises, le sous-but « permettre aux élèves transgresseurs de revenir parmi les autres » manifeste la relation très forte chez c5 entre le refus d'exclure des élèves qui lui posent problème et l'établissement de son autorité. Le sous-but « faire mesurer à l'élève les conséquences de ses actes » formulé huit fois peut aussi être considéré comme de nature à installer une autorité éducative. Par contre, la répétition à onze reprises du sous-but

« avoir la casquette de l'élève dans ses mains » traduit un maximalisme sur lequel le professeur devra revenir. Même si la mise « en situation d'obéissance » (1242-1244) des trois élèves ayant enlevé leur casquette lui donne le sentiment d'atteindre son but générique (1244-1246), si elle le sécurise et l'incite à se rapprocher des élèves, la prise des casquettes est une action incontestablement efficace, mais aussi le constat de l'échec du sixième sous-but dans sa formulation maximaliste. Le professeur ne peut qu'acter le fait d'avoir cédé (1250, 1252).

Cette décision capitale est un enseignement majeur de la situation. Le professeur met en œuvre un savoir d'action relevant de son *habitus* professionnel, consistant à ajuster ses sous-buts dans l'action en référence à son but générique. Ainsi, pour que son autorité soit acceptable, l'enseignant doit d'abord énoncer et maintenir une exigence (en fait un sous-but ou un but) ferme et non arbitraire. Puis si l'exigence est remplie – même partiellement – et après qu'il a évalué si son but générique a été atteint, le professeur doit être en capacité de ne pas exiger des élèves qu'ils atteignent l'ensemble des sous-buts définis par lui, particulièrement ceux qui en cours de situation s'avèrent inatteignables. Ainsi, l'enseignant va sélectionner les sous-buts avant d'agir, retenant ou redéfinissant au besoin sur un temps très court ceux qui sont opératoires, éliminant ceux qui sont inopérants.

c6. Deux sous buts sont énoncés : « faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont suivis par une équipe de professeurs » (2) et « faire prendre conscience aux élèves que la troisième à projet voie professionnelle est une chance pour eux » (5/2). Ce deuxième sous-but est encore formulé selon quatre variantes : « faire prendre conscience aux élèves qu'en entrant dans cette classe, ils ont passé un contrat avec les enseignants » (1), « faire prendre conscience aux élèves qu'ils se trompent » (1), « faire prendre conscience aux élèves que la politique d'ouverture de l'établissement vers l'extérieur est une chance pour eux » (1) et « faire prendre conscience aux élèves que le projet n'est plus une contrainte » (1).

11. Deux sous-buts sont indiqués : « éviter de se retrouver en situation de blocage avec ses élèves » (1/1) et « ne pas mettre ses élèves en situation d'échec scolaire » (2/1).

12. Sept sous-buts sont énoncés, adaptés à l'évolution des différentes étapes de la situation : « que les élèves situent leur résultat par rapport à la moyenne du devoir » (1), « éviter que les élèves qui ont réussi le contrôle ne s'ennuient » (1), « s'adresser à la raison de

l'élève » (3), « maintenir une position de fermeté » (6/1), « éviter que la situation ne dégénère » (2), « il faut régler le problème » (4), « tenter de calmer l'élève » (3/1).

13. Quatre sous-buts associés au deuxième but générique (« faire une séance exemplaire ») apparaissent : « n'avoir aucun problème d'ordre matériel » (2), « encadrer la séance afin qu'aucun élève n'ait de possibilité de commencer à déraper » (3), « qu'il n'y ait aucun bavardage entre élèves » (3), « que tous les élèves restent concentrés sur le travail » (1).

#### *X – 2.3.4. Buts et sous-buts formulés en référence à des problématiques inconscientes*

Nous terminons l'examen des buts et des sous-buts par des formulations en référence à des problématiques inconscientes, chez sept interviewés. Chez e2, « rechercher une relation privilégiée avec l'élève » (1) et « réguler sa distance affective à l'élève » (3/2) apparaissent. Chez e3, « signifier son autorité aux élèves sur le plan des valeurs morales » (3/3) émerge. Les premier et deuxième sous-buts sont énoncés comme suit par c2 : « le professeur est gêné lorsque les élèves ne l'écoutent pas » (2) et « l'attitude inattentive des élèves remet en question le savoir pédagogique du professeur » (2). Quant au deuxième but générique, il transparait ainsi à travers notre formulation inférée : « le professeur est en quête de l'attention que les élèves lui portent » (2). Chez c4, la thématique « surmonter ses peurs d'enseignante débutante » (2) est présente. Chez c5, « affirmer sa suprématie sur l'ensemble des élèves en étant le seul bénéficiaire de l'épreuve du test » (11/7) relève d'une problématique de la domination. Chez c6, le premier sous-but prend deux expressions : « une demande de reconnaissance du travail des professeurs » (1) et « faire évoluer le regard des élèves sur les enseignants d'une manière générale, et sur c6 en particulier » (1). Enfin chez l3, un premier but fait référence à la peur des élèves : « qu'il n'y ait pas de faille » (3/1). Un second formule une problématique subjective sous forme d'un dilemme : « mettre en œuvre des exigences tout en prenant conscience qu'elles sont intenables » (8). Le troisième sous-but (« qu'il n'y ait pas de bavardages entre élèves ») comporte également une dimension inconsciente inférée : « être un professeur tout-puissant, qui contrôle et soumet l'élève » (1).

Toutes ces formulations sont à considérer en relation avec les problématiques inconscientes sous-jacentes apparues au cours des entretiens d'explicitation. Nous y reviendrons dans le détail en conclusion de ce chapitre<sup>476</sup>.

#### X – 2.4. Le moment signifiant de la pratique professionnelle

Parce que la méthodologie de l'entretien d'explicitation permet à l'interviewé de choisir la situation qu'il va évoquer, Faingold (2001) fait l'hypothèse qu'il ne la choisit jamais au hasard, mais qu'il s'agit très souvent d'un moment signifiant de sa pratique professionnelle. Cette hypothèse est validée par huit interviewés.

m2. L'enseignante parle d' « un moment crucial » où elle a « fait preuve d'autorité » : « *mais donc à la suite de ça je me suis dit oh enfin, ça m'a pas perturbée ça m'a pas je me suis pas dit euh, j'ai fait **preuve** d'autorité enfin vous voyez (...) y'a pas de, y'a pas j'ai pas eu de moment où euh, j'en ai j'ai **fait** preuve d'autorité bien évidemment (...), mais je mais euh ça a pas été un, un moment euh crucial enfin et ça* » (768-772).

e2. C'est une situation de « rupture » (773-775), de « dernière chance » (999) que choisit d'évoquer l'enseignante, où elle ne sait plus trop quoi faire seule dans sa classe. La solution décidée en équipe semble la soulager. Elle marque aussi pour l'élève la possibilité d'accéder à une première forme d'autonomisation, d'autorisation à s'élever : « *parce qu'on avait essayé pas mal de choses tout ça euh, c'était **lui** qui me le demandait, donc ça changeait un peu les, les termes du, du contrat j'étais plus euh, **là** à le **forcer** (...) à travailler et cætera (...) c'est ça que je voulais dire « **je** vais donner de moi vous n'avez pas besoin d'être derrière moi tout le temps je c'est bon je, **j'arrive**, j'arrive comme élève » » (1003-1007). Mais surtout, le propos suivant montre que l'échange de regards – moment où quelque chose d'important s'est joué pour l'enseignante – a bien été ciblé : « *oui c'était quelque chose dont je me souviens euh bien, après euh je suis non (...) ça a dû rouler euh* » (717-718).*

c2. La situation évoquée c2 apparaît fondatrice de la reconnaissance par l'élève de l'autorité du professeur. Au cours de l'année scolaire, la référence au geste qu'a fait l'élève dans cette situation – dont la signification est partagée par les deux protagonistes – semble

---

<sup>476</sup> Chapitre X – 3.3.2.

suffire à faire obéir Rédouane : « et ce qui m'a intéressé dans cette histoire-là c'est pour ça qu'elle me, de de de (...) de l'année elle me reste parce que, euh (2 s) je sais que plus tard y'a un jour euh (2 s) en me parlant mais pas méchamment il a recommencé ce geste là, je lui dis « Rédouane, une fois tu me l'as fait je t'ai expliqué quelque chose » (2 s) et il a remis ses mains sur la table et » (780-784) ; « et que notamment euh, **une** fois j'y ai fait allusion euh plus tard dans les cours (...) je lui ai dit « tu te rappelles Rédouane, ne me refais plus jamais ça » « excusez-moi monsieur » très poli » (921-923).

Cette situation semble également être un moment fondateur de la relation d'autorité entre le professeur et l'ensemble de la classe, même si c2 ne la considère pas comme une épreuve de test de sa relation d'autorité<sup>477</sup>. Mais si besoin, il s'y réfère comme à une expérience à portée dissuasive, recherchant et obtenant la connivence de Rédouane : « et une autre fois, je l'ai pris à témoin, parce qu'un élève faisait quelque chose, je lui dis « méfiez-vous j'ai de la mémoire Rédouane il le sait un jour où on travaillait sur l'automobile il m'a menacé de son grand frère, et rappelez-vous il était assis à tel endroit », et j'ai redécrit la situation et avec beaucoup de connivence de sa part et de la mienne » (927-931).

c3. Dès le début de l'entretien, la professeure fait état d'un moment particulièrement marquant pour elle : « oui, je je je vois (...) ça a été un moment très marquant, où euh » (26-27) ; « ça a été un moment très (...). Ouais ça a été très très difficile ça a été limi... limite à un moment ça m'a vraiment marqué (...) parce que y'en a y'en a eu très peu des comme ça » (54-63). Sans qu'elle parle de test, la situation est signifiante de sa capacité à faire accepter son autorité sur un élève, en étant crédible devant la classe. C'est ce qu'indique très clairement le but générique. L'expression « il a vraiment fallu que je prenne sur moi » montre que quelque chose de l'ordre de l'autorisation se joue, l'enseignante venant puiser en elle une confiance en soi : « celui là a été un moment extrêmement difficile où il a vraiment fallu que je **prenne** sur moi, et euh que j'ai j'use de toute mon autorité c'est le cas de le dire pour qu'il part... qu'il **sorte** de la salle (...) et qu'il ne voulait pas sortir hein » (67-73).

Elle revient sur la tentative de passage à l'acte de l'élève, se disant qu'il aurait pu la frapper : « mais moi j'ai eu le sentiment quand même que dans cette situation qui était euh limite où il avait quand même essayé il avait il aurait pu me frapper... » (886-887). Elle dit encore que cette situation est la seule de sa carrière où elle a vraiment eu peur : « oui parce que quand j'y réfléchi quand ça arrive bon ça arrive je passe quand c'est la seule fois où j'ai eu euh, (...)

---

<sup>477</sup> Contrairement à c5.

*j'ai c'est la première fois de ma carrière où j'ai eu peur » (908-910) ; « je n'avais jamais eu peur et j'ai eu peur » (914). Le moment est donc signifiant aussi, du fait du risque encouru.*

c4. La situation que cette enseignante débutante évoque est à la fois l'une de ses premières devant une classe, la première situation difficile de sa carrière et sa première rencontre avec la classe en question. Elle considère ce moment comme un test : *« oui ça a été un moment très important parce que c'était le premier jour euh déjà mon premier jour ici à moi, avec cette classe là, la première fois, euh, et je sentais que bon c'était un petit test » (1030-1032). Son but générique (montrer à l'ensemble de la classe une autorité crédible) de même que la problématique sous-jacente inconsciente (surmonter ses peurs d'enseignante débutante) confirment l'hypothèse d'un moment signifiant de début de carrière.*

Avec l'élève aussi, l'épisode instaure des modalités relationnelles qui vont déterminer l'avenir de la relation d'autorité. L'élève semble avoir intégré les limites qu'elle a exigées : *« et puis euh à partir de là des coups comme ça j'en n'ai plus eu, même si lui par la suite il a été viré définitivement (...), mais euh non, j'en n'ai plus eu quoi, les le il est resté chez pas trois mois, mais les trois mois où euh (2 s) euh je, c'est bon » (1032-1035).*

c5. Ici, la situation est un « moment » clé de la trajectoire professionnelle : *« mais euh (2 s) je pense que ça été euh, ouais ça été un élément qui a qui a décl... qui a déclenché euh, tout au début de ma carrière ici euh, euh parce que ça m'a fait réfléchir aussi » (1934-1936, 1966, 2021). Elle l'est d'autant plus que le professeur alors débutant en tire des savoirs d'expérience, principes d'action pour la suite de sa vie professionnelle :*

- adapter l'action à chaque situation et à chaque élève : *« j'ai trois cas de figure différents qu'il faut traiter différemment » (1831, 1970-1971) ; « et on est obligé, et finalement quelque part on est un peu obligé de le traiter différemment pour euh valoriser euh celui qui a fait quelque chose euh qui a réfléchi plus rapidement ou enfin qui a, qui a agi plus rapidement dans le bon sens, **et enfoncer** euh jusqu'au bout celui qui par contre euh » (1835-1838).*

- ne jamais céder sur son but générique, faire ce qu'on a dit... : *« et que de toute façon faut jamais céder, et **faire** ce qu'on a dit, j'ai dit « vous allez me donner votre casquette » bon là je l'ai **pris**, et Willy je lui ai demandé de me donner de me donner sa casquette, et euh (2 s) et donc euh je l'ai fait quoi je, il me l'a il me l'a donné, fallait fallait insister jusque jusqu'au bout (...), c'est comme quand, quand on pose on demande à un élève de poser son carnet sur son bureau, y'a des élèves qui les **jettent**, qui arrivent et qui de colère qui **jettent** le carnet comme ça je lui dis « non non, je t'ai demandé de le poser, donc tu reprends et tu le poses »,*

*c'est aussi, un processus qui qui fait que on a demandé de faire quelque chose, donc à ce moment-là l'élève il il a, il faut qu'il fasse, ce qu'on lui demande de faire » (1971-1980).*

*- ...pour éliminer les failles : « pour euh, qu'il y ait pas de faille euh, pour pas qu'il y ait de faille pour pas que les élèves puissent, jouer un petit peu sur ces petites failles » (1984-1986).*

*- enfin se rassurer sur soi-même, ce qui rejoint une problématique personnelle, de l'ordre de la confiance suffisante en soi : « ouais, je me suis aussi dit que j'avais, euh finalement pas trop mal géré mon truc, et dans des situations comme ça m'a rassuré sur moi-même » (2003-2004) ; « ça m'a rassuré sur moi-même parce que je me suis dit bon ben dans une situation euh, ou euh on était pas très très loin de, des dernières euh des derniers retranchements hein, euh » (2008-2010) ; « j'ai dit c'est c'est bon je pense que si je retrouve ce une situation comme ça, euh je vais peut-être pas **tout** réussir à régler (...) mais euh j'aurai peut-être plus d'assurance » (2015-2017).*

c6. Dans ses commentaires, le professeur a le sentiment que l'année scolaire commence véritablement avec l'intervention qu'il nous décrit : *« mais je m'en souviens de cette intervention parce que ça a marqué j'ai eu l'impression qu'il y a eu un, un il s'est pa... le le l'année a commencé à ce moment-là » (1296-1298) ; « ouais et pour moi l'année a commencé à ce moment-là » (1303).* Ce qui semble s'être joué, c'est cette « autre dimension » qu'il prend auprès des élèves : *« ben, moi concrètement le premier trimestre s'est bien passé au niveau de mes au niveau de mes cours, au niveau de ma progression ça se passait bien, avec cette classe ça allait, et euh le conseil de classe est arrivé, j'ai pris conscience de beaucoup de choses durant le conseil de classe, qui m'ont un petit peu énervées, je leur ai fait part, à ce moment-là, et je pense que là on, j'ai pris une nouv... j'ai pris une **autre** dimension quoi par rapport à eux » (1303-1308).* Relativement aux enjeux inconscients présents tout au long de l'entretien, nous faisons l'hypothèse que cette « autre dimension » tient à la survenue d'une révélation, d'une évidence : il détient une autorité de type charismatique, reconnue comme telle par les élèves. Il se sent aussi conforté en tant qu'enseignant crédible, membre d'une équipe dans laquelle il cherche une place : *« ben moi ça me permet de de euh de conforter ma euh, ça me permet de de de me conforter moi en tant que euh (2 s) en tant que euh oui enfin en tant qu'enseignant parce que bon ma ma ma situation elle est pas n'a jamais été remise en cause, jamais, ma crédibilité non plus, mais ça me permet de moi peut-être aussi de euh, c'est c'est aussi un moyen pour leur faire de, pour moi d'apparaître comme réellement un, un un membre de l'équipe, qui s'occupe d'eux (...), peut-être moi c'est un moyen aussi de me de me resi... de me recentrer **dans** l'équipe » (1402-1410).*



Le professeur confirme qu'après cet épisode, le rapport des élèves au cours et au projet de la classe a changé : « *ils venaient en ils venaient en cours et euh et ça ça a duré tout le tout le long du deuxième trimestre* » (1315-1316) ; « *ils venaient en cours ils le savaient euh ils avaient un on avait tous un objectif commun c'était la réussite de ce projet, euh la réussite du brevet, et euh pour cela bon ben on avait besoin (...) de de sérénité de travail* » (1318-1320). Chacun se serait mis en projet personnel : « *et à ce moment-là ben on est au moins parti sur des bases euh, cha... chacun savait où se situer (...). Par rapport à son projet personnel...* » (1359-1368). La classe se serait également constituée en collectif : « *une ambiance de classe c'est vrai qu'il faut du temps quand même pour qu'elle se une équipe pour qu'elle se monte (...), quand on a seize gamins comme ça il il faut du temps pour que ça pour que ça se pour que ça se se fédère pour ça se, et euh il il a fallu attendre ouais un long moment, le premier conseil de classe le premier conseil de classe qui est toujours un un événement important pour, toutes les classes (...), et surtout pour celle-là et euh* » (1353-1359).

12. Eu égard aux savoirs d'action mobilisés, la situation choisie par le professeur est signifiante, sur deux aspects au moins. Lorsqu'il se dit que l'efficacité de son action tient à la surprise provoquée chez l'élève (1642-1643, 1682-1683), il prend conscience qu'il a exercé son autorité sans se mettre en colère, ce qui semble un saut qualitatif comparativement à un savoir sur lui-même : « *donc moi généralement quand euh c'est agressif je réagis euh assez vite aussi* » (1103-1104) ; « *parce que euh, parce que ben habituellement euh, euh, il s'attendait plutôt à ce que je rentre en conflit directement* » (1642-1643). Plus encore, cette situation fonde la construction d'une relation d'autorité où le respect initié par l'enseignant (2005-2007) aboutit au respect mutuel (1805-1808). L'épilogue montre le processus de légitimation de l'autorité enseignante à l'œuvre, à travers la reconnaissance par chaque protagoniste de l'autre comme sujet d'humanité. L'acceptation du discours de l'autre permet cette reconnaissance. Ainsi, le professeur prend clairement conscience qu'il existe un avant et un après l'événement, dans le sens d'une amélioration de la façon dont l'élève s'adresse à lui : « *donc il disait oui effectivement euh, bon, et euh, et après ça ça été très bien quoi ça (...) ça s'est apaisé quand même, hein* » (2020-2021) ; « *oui je pense, oui, oui oui oui. Oui après y'avait, y'avait plus cette euh, il s'adressait plus à à, envers moi de façon agressive* » (2025-2026) ; « *voilà, donc ça ça été terminé euh* » (2030, 2034, 2038) ; « *ah oui oui oui (...), sûrement, ah oui non après j'ai plus euh de problème* » (2051-2052). De même que chez c2, une allusion à l'épisode suffit ensuite pour que l'élève accepte l'autorité enseignante : « *mais euh, voilà, mais euh, ap... après ça été très différent parce que dès que*

(...), parce qu'après j'y faisais référence de temps en temps à cette euh ? » (2008-2010) ; « à cette situation et quand je sentais qu'il, je dis « attendez euh vous allez pas euh recommencer euh », alors là de suite ça s'arrêtait. Après après après il prenait ça au ton de la, enfin il il souriait quoi » (2014-2016).

### **X – 3. Conclusion du chapitre X**

#### X – 3.1. La validation des informations recueillies dans les entretiens d'explicitation

Nous allons d'abord examiner pour l'ensemble des entretiens d'explicitation dans quelle mesure les verbalisations des interviewés sont validées, à partir des trois critères indiqués dans notre présentation méthodologique. L'efficacité des savoirs mis en œuvre dans l'action régie par des présupposés éthiques – quatrième critère de validation retenu des travaux de Schön (1994) – sera repris dans la seconde partie de cette conclusion<sup>478</sup>.

##### ***X – 3.1.1. La position de parole incarnée de l'interviewé***

Parmi les indicateurs de la position de parole incarnée indiqués par Vermersch<sup>479</sup>, nous remarquons l'usage fréquent du présent chez nos interviewés, associé à une facilité à s'exprimer à la première personne du singulier. De nombreux verbes d'actions sont utilisés lorsque les savoirs d'action mis en œuvre sont évoqués. De même, nous avons relevé l'emploi d'un vocabulaire empruntant aux différents registres sensoriels au moment des prises d'information. Le rythme de parole se ralentit, lorsque je demande aux interviewés de prendre le temps de revenir sur une action élémentaire afin de préciser la succession des prises d'information, des décisions prises et des actions effectuées. L'observation du décrochage des regards est plus difficile à effectuer. Il aurait été préférable que je note de façon systématique ces décrochages au cours de chaque entretien, de même que les gestes signifiants repris par les interviewés. Néanmoins, j'ai relevé leur présence chez trois d'entre eux : les bras croisés marquant la position d'attente chez e1 ; les mouvements d'épaules chez e3 ; enfin reproduits

---

<sup>478</sup> Chapitre X – 3.2.3. et 3.4.

<sup>479</sup> Indicateurs non verbaux (décrochage du regard, ralentissement du rythme de parole) et verbaux (vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles, utilisation du présent, du « je ») (Vermersch, 1994, p. 60, 62).

par c2, le mouvement d'épaule en arrière de l'élève ainsi que deux gestes remarquables du même élève au moment où il menace le professeur de faire venir son frère.

### *X – 3.1.2. L'évocation d'une situation singulière*

La majorité des interviewés parvient à évoquer un moment spécifié qu'il a choisi, moment repéré dans le temps et dans l'espace. Quatre d'entre eux (e1, e4, c6 et l3) éprouvent des difficultés à rester dans l'évocation d'une situation singulière, tendant à tenir aux élèves ou pour eux-mêmes (dialogue interne) un discours réflexif et généralisant sur la situation (utilisation de « toujours », « en général », « habituellement »...). Dans cette difficulté, nous n'omettons pas de considérer que la qualité de notre questionnement puisse être en cause.

Les seize situations évoquées sont bien des situations où la relation d'autorité est (mise) en cause, selon la définition que nous avons proposée de l'autorité éducative. Dans chaque situation en effet, l'influence que l'enseignant tente d'exercer sans recourir à la violence se heurte à une absence de reconnaissance de l'élève ou des élèves concernés. A partir d'informations prises sur la situation, la mobilisation de savoirs d'action guidée par des buts et/ou sous-butts constituent autant de tentatives qu'effectue l'enseignant pour légitimer son influence, actant notre concept de processus de légitimation.

Mais toutes les situations ne répondent pas à notre définition de l'autorité éducative. Ainsi, nous avons relevé l'usage de la fausse alternative chez c2 mais surtout chez c5. Dans ce second cas, la mobilisation d'un tel savoir d'action nous amène à dire que nous sommes en présence d'une situation à la limite de l'autorité éducative. Par ailleurs, nous avons également eu l'occasion d'indiquer que la situation évoquée par c6 s'apparentait davantage à l'exercice d'une autorité de type charismatique et que celle choisie par l3 relevait d'une modélisation autoritariste. En demeurant prudent vu l'étroitesse quantitative de notre échantillon, nous observons quelques difficultés chez les enseignants du secondaire à exercer une autorité éducative, comparativement à ceux qui exercent à l'école primaire.

### *X – 3.1.3. Des prises de conscience faites par l'interviewé<sup>480</sup>*

Des interviewés font des prises de conscience au cours des entretiens. Certaines sont liées à une prise d'information déterminante pour l'efficacité de l'action qui suit (m1, m2, c3).

La plupart sont clairement en relation avec un savoir d'action efficace : le changement de la barquette de cubes (m2), les déplacements de l'enseignant avec l'élève tout en lui parlant (e5), les effets immédiats de la fausse alternative sur l'attitude de l'élève (c2), le déplacement comme ressource et l'échange de regards qui donnent de l'assurance à l'enseignante (c3), l'échange des regards (c4), le déplacement comme ressource (c5), la non confiscation de la casquette de l'élève qui a obéi (c5), le « bonjour » aux élèves (11), le propos adressé à l'ensemble des interlocuteurs demandeurs parce que la stratégie de demande portée par une élève a été décodée (11). La prise de conscience peut aussi être contenue dans le résultat de la mobilisation d'un savoir d'action : un moment de « blanc » (c5), le regard de l'élève qui décroche (c5), l'effet de la communication enseignante (12).

D'autres prises de conscience plus génériques n'en ont pas moins de signification pour l'interviewé : le besoin de conforter sa légitimité à agir avant de passer à l'action (c5) ; la mise en œuvre d'un respect initié par l'enseignant (12) ; le maintien du lien (12) ; l'écart entre le but annoncé et le but poursuivi (13) ; l'exercice d'une attitude laxiste du professeur, la difficulté à sanctionner, leurs conséquences sur l'autorité professorale (13).

D'autres enfin, qui relèvent davantage de la déclaration de l'interviewé à partir de son ressenti, semblent devoir être relativisées : impression d'avoir une seule personne en face de soi, moment de « pause », sentiment diffus d'avoir capté ou réussi quelque chose (c6).

Enfin, nous voulons souligner la validation de l'hypothèse du moment signifiant de la pratique professionnelle (Faingold, 2001). Huit interviewés disent en effet que la situation qu'ils ont choisi d'évoquer est un moment essentiel, voire qu'il est le moment le plus marquant de leur pratique professionnelle. C'est pour m2 un « moment crucial » où elle a « fait preuve d'autorité ». C'est un moment de « rupture », de « dernière chance » où quelque chose d'important s'est joué pour e2. La situation choisie par c2 est fondatrice de la

---

<sup>480</sup> Comptabilisées dans le tableau comparatif de synthèse 2 (Annexe 5b).

reconnaissance par l'élève et par la classe de son autorité. Pour c3, quelque chose se joue d'une crédibilité à exercer l'autorité, d'une autorisation, dans un moment rare et vraiment marquant puisque c'est la première fois de sa carrière où elle a eu peur. La situation est pour c4 le premier moment difficile devant une classe. C'est donc un test de crédibilité de son autorité en début de carrière, instaurant des modalités relationnelles qui vont déterminer l'avenir de la relation. La situation choisie par c5 est bien un « moment » clé de sa trajectoire professionnelle. Alors qu'il débute, il en retient des savoirs d'expérience. Pour c6, l'année scolaire semble commencer véritablement avec la situation décrite, lui révélant qu'il exerce une autorité de type charismatique et qu'il est un enseignant crédible au sein d'une équipe. Le rapport des élèves au cours et au collectif semble également s'être modifié suite à cet épisode. Enfin, I2 prend conscience qu'il est parvenu à exercer son autorité sans se mettre en colère. Mais plus encore, cette situation fonde une relation d'autorité à l'élève où le respect initié par l'enseignant aboutit à la reconnaissance et au respect mutuel.

La validation d'une telle hypothèse augmente la confiance dans nos résultats<sup>481</sup>.

### X – 3.2. Qu'apprend-on à travers les seize situations évoquées ?

#### *X – 3.2.1. A propos des prises d'information*

La lecture du tableau comparatif de synthèse 1<sup>482</sup> suggère trois remarques générales.

Les informations prises par les interviewés portent avant tout sur le protagoniste principal de la situation (391), puis dans une moindre mesure sur la classe (147) et sur l'interviewé lui-même (121). Nous vérifions ainsi que la relation d'autorité est bien d'abord une relation impliquant un élève et un enseignant, dans une classe<sup>483</sup>. Dans certains cas, nous parlerons d'une attention focalisée sur un élève (e2, e5, c1, c2, c3, c4, c5, I2) ou/puis sur

---

<sup>481</sup> Ainsi, un travail à partir du (ou des) moment(s) signifiant(s) de la pratique professionnelle devrait être proposé beaucoup plus systématiquement aux enseignants, dans le cadre de leur formation continue. Faingold le met en œuvre dans l'académie de Versailles à partir de l'explicitation. D'autres approches d'analyses des pratiques professionnelles se développent également, selon différents référents théoriques.

<sup>482</sup> **Annexe 5a.**

<sup>483</sup> Un tel résultat confirme le bien-fondé de la déclaration du ministre de l'Education nationale en janvier 2006, pour lequel la formation des professeurs à l'autorité (de la clarification de ce concept polysémique à sa mise en pratique) est indispensable.

quelques-uns (m2, c5). D'une manière générale, les prises d'information portant sur des entités collectives ou non spécifiées apparaissent moins pertinentes, éloignant les interviewés de l'évocation de la situation spécifiée (e1, c6, l3).

Notre seconde remarque établit la grande quantité des informations sensorielles prises avant et dans l'action, dans les situations de relation d'autorité. Les registres privilégiés sont en premier lieu visuel (558), puis auditif (293) et enfin spatial (180). Le développement de savoirs relatifs à l'observation des classes, des actions des professeurs et des comportements des élèves dans ces classes, devrait donc constituer un domaine de professionnalisation majeur de la formation initiale et continue des enseignants<sup>484</sup>. Nos résultats démontrent que la qualité et l'expertise des informations prises orientent la qualité des actions qui suivent.

Enfin, nous relevons l'importance quantitative des intentions prêtées à ceux sur lesquels les prises d'information s'exercent (277). L'information prise est donc très souvent et très vite accompagnée d'une première interprétation du professeur. Si l'interprétation des intentions de l'élève ou des élèves s'avère juste, l'enseignant augmente la probabilité de mobiliser des savoirs d'action adéquats, dans le sens de l'exercice d'une autorité éducative reconnue comme telle par le ou les élèves (e3). Dans le cas contraire, l'issue de la relation est des plus incertaines (c6). Ainsi, des capacités d'analyse et de déconstruction des situations mettant aux prises l'enseignant à la complexité du concept d'autorité, envisageant les réactions possibles des élèves, les actions efficaces une fois la situation analysée nous semblent devoir être proposées aux professeurs<sup>485</sup>.

Si nous examinons maintenant plus en détail ce qu'il en est des prises d'information pour chaque interviewé, nous remarquons que cette capacité de perception n'est pas répartie de façon homogène. Nous observons ainsi des enseignants montrant des capacités perceptives expertes et fines, sans relation avec leur ancienneté dans la profession (m1, e2, c1, c2, c3, c4, c5, l1, l2), des situations où le registre sensoriel visuel est massivement convoqué (m1, e4, c2, c3, c4, c5), où les registres sensoriels sont répartis avec équilibre (e3, l1). Certains professeurs s'appuient également beaucoup sur les intentions prêtées à ceux sur lesquels ils prennent les informations (e2, e3, e4, c1, c3, c4, c5, c6, l2). Il arrive également que parmi l'ensemble des

---

<sup>484</sup> Citons à titre d'exemple la pratique de la vidéo formation (Faingold, 1993).

<sup>485</sup> La déconstruction de situations est un scénario de formation possible (Casanova, Cellier & Robbes, 2005).

informations prises, l'une ou quelques-unes soient déterminantes (m1, c1, c2, c3, c5, l2). Chez l1, les informations prises ont une fonction régulatrice de l'action, en fin de situation. Enfin, certaines prises d'information sont immédiatement, quasi automatiquement, associées à des prises de décisions et à des savoirs d'action (c1, l1, l2).

### *X – 3.2.2. A propos des savoirs d'action en général*

La lecture du tableau comparatif de synthèse 2<sup>486</sup> nous permet de conclure quant aux savoirs d'action les plus/les moins utilisés par les interviewés en relation d'autorité.

Les professeurs utilisent d'abord des savoirs d'action constitués d'interventions verbales (428 actions recensées pour 50 énonciations différentes). Le recours massif à cette première catégorie indique une pratique professionnelle très largement dominée par le poids de la parole professorale. Néanmoins, nous remarquons l'extrême variété de ces interventions. Parmi elles, les deux énonciations privilégiées – « hausser le ton » (32) et « intervenir verbalement en demandant l'obéissance » (29) – caractérisent la fonction volontairement limitante de la parole d'autorité, déjà observée dans nos analyses des entretiens cliniques<sup>487</sup>. Par sa parole, le professeur cherche :

- à orienter l'action dans le sens qu'il souhaite : « intervenir verbalement pour livrer un but ou un sous-but » (24), « tenir un discours » (18) ; « intervenir verbalement pour augmenter l'exigence » (15), « demander verbalement d'effectuer une tâche didactique » (12) ;
- à garder la maîtrise de la relation de communication : « intervenir verbalement pour donner une information » (20), « une explication » (11), « pour différer l'information à donner » (9) ; « utiliser l'argument autoritariste » (7) ;
- à faire réfléchir l'élève : « intervenir verbalement pour en appeler à la réflexion de l'élève » (21), « justifier ses actions » (19), « faire allusion à un comportement antérieur de l'élève » (19), « livrer son analyse de la situation » (18) ;
- à s'adresser directement à l'élève : « demander verbalement une explication » (10), « appeler un élève » (8), « demander l'acceptation de l'autorité enseignante » (7).

---

<sup>486</sup> Annexe 5b.

<sup>487</sup> Chapitre IX – 7.4.

Une seconde catégorie, quantitativement importante elle aussi, relève de l'usage de savoirs d'action se rapportant au questionnement et au dialogue interne (344 actions recensées pour 15 énonciations différentes). L'intensité de l'activité réflexive des enseignants dans l'action est ainsi démontrée, comme l'illustre l'importance de l'énoncé « se dire, analyser la situation » (213) pendant l'action, présent dans toutes les situations. L'attribution d'une intention aux élèves (37) de même que les prises de conscience faites par les interviewés (35) sont également comptabilisées dans cette catégorie.

Les savoirs d'action de positionnement sont la troisième catégorie la plus utilisée (114 actions recensées pour 11 énonciations différentes). Ce constat – qui vient valider notre emprunt du terme « savoirs d'action de positionnement » proposé par Olry et Wittorski (2004) – confirme aussi la nécessité de clarifier le concept d'autorité ; car si le professeur a besoin de signifier sa position statutaire à l'élève dans (par) l'action, nous observons aussi que dans tous les cas où la référence à la dimension statutaire de l'autorité est utilisée, elle n'est efficace qu'accompagnée de savoirs d'action complémentaires (e2, e5, c3, c5). Notre définition de l'autorité éducative, qui établit la nécessité de penser et « d'agir » ensemble asymétrie et symétrie, se trouve renforcée. Indiquons enfin que la variété des « faire » pour signifier cette référence au statut du professeur est un gage d'efficacité. Ainsi, les savoirs d'action de positionnement du professeurs sont d'abord d'ordre spatial : le premier rang de l'énoncé « se positionner stratégiquement dans l'espace » (40) le montre, de même que les actions de repositionnement au bureau (13), de clôture (5) ou d'ouverture (2) de l'espace de la classe. Les savoirs d'action de positionnement utilisant le registre verbal n'arrivent qu'ensuite (« se référer à la dimension statutaire de l'autorité enseignante » (29) ). Remarquons exclusivement dans le second degré l'usage de dispositifs disciplinaires de l'établissement (14).

La quatrième catégorie est constituée des savoirs d'expérience mis en œuvre (84 actions recensées pour 20 énonciations différentes). Nous entrons ici dans la professionnalisation enseignante, l'expérience constituant un gage essentiel – bien que non exclusif – de pratique d'une autorité éducative. Soulignons la dominance quantitative du recours aux savoirs d'expérience sur l'élève (55 actions sur 84). Elle confirme nos propos relatifs à la pertinence de l'observation et de la connaissance des élèves par le professeur.

Les déplacements (78 actions recensées pour 12 énonciations différentes) sont une cinquième catégorie de savoirs d'action, que nous avons distinguée des savoirs d'action de



positionnement parce qu'ils ne se réfèrent pas explicitement à la dimension statutaire de l'autorité. L'usage par les professeurs des déplacements (« se déplacer stratégiquement » (32), « se déplacer » (26) ) montre l'importance des dimensions proxémiques en jeu dans la relation d'autorité. Bien moins utilisés par les professeurs comparativement aux interventions verbales, ces savoirs d'action gagneraient à être travaillés dans des formations d'enseignants.

La sixième catégorie de savoirs d'action mobilisés concerne les regards (68 actions recensées pour 11 énonciations différentes). L'usage des regards dans la relation d'autorité apparaît quantitativement moins présent que nous n'aurions pu l'envisager, si l'on suit Marcelli (2003, 2006). L'utilisation du regard apparaît pourtant déterminante dans quelques situations (e2, c3, c4). Les professeurs l'utiliseraient-ils peu, manquant d'information ? Autre hypothèse, la fuite du regard de l'élève serait-elle le signe d'une fuite de la relation ?

Une septième catégorie comprend des savoirs d'action relevant d'un *habitus* professionnel (58 actions recensées pour 15 énonciations différentes), selon la terminologie de Perrenoud (1994, 1996a, 2001). La première caractéristique de ces savoirs d'action – assemblages, combinaisons d'actions plus simples – est qu'ils résultent d'élaborations complexes. Leur seconde caractéristique est d'être attachés à un seul interviewé, leur troisième d'être extrêmement contextualisés. De ce fait, ils sont très efficaces en situation.

Nous avons nommé la huitième catégorie « autour de l'action » (51 actions recensées pour 7 énonciations différentes).

Les savoirs d'action d'environnement constituent notre neuvième catégorie (33 actions recensées pour 2 énonciations différentes), peu importante. Ce terme proposé par Olry et Wittorski (2004) est-il peu pertinent pour notre recherche ? La relative « désaffection » des interviewés pour cette catégorie s'explique sans doute par la difficulté que nous avons parfois rencontrée, à distinguer les prises d'information des savoirs d'action d'environnement. En faisant le choix de l'entretien d'explicitation, nous avons insisté sur les premières au détriment des secondes, même si les deux termes ne semblent pas se recouvrir totalement.

Une dixième catégorie, elle aussi peu nombreuse, est constituée des signes et des gestes (24 actions recensées pour 15 énonciations différentes). S'ils sont rares, ces savoirs d'action n'en sont pas moins déterminants pour conforter la relation d'autorité éducative. De

même que les savoirs d'action relevant d'un *habitus* professionnel, ils sont toujours le propre d'un seul interviewé et extrêmement contextualisés.

Il en est de même pour la onzième catégorie, celle des savoirs d'expérience retenus à l'issue de la situation (10 actions recensées pour 8 énonciations différentes), sortes d'invariants guidant l'action.

La douzième catégorie comprend la référence à des savoirs théoriques, explicitement énoncés par les interviewés (6 actions recensées pour 6 énonciations différentes). Cette faiblesse quantitative s'explique-elle par un manque de théories chez les enseignants ou par une intégration telle desdits repères dans la pratique professionnelle qu'ils en deviennent difficiles à isoler ? Nos modalités d'analyse des entretiens d'explicitation ne nous permettent pas de répondre à cette question.

Enfin, une dernière catégorie relève d'un savoir d'action sur l'écoute.

Avant de passer à des conclusions plus précises quant aux savoirs d'action utilisés en relation d'autorité, nous voulons insister sur la valeur avant tout indicative de notre recensement quantitatif. S'il nous permet de dégager des ensembles de savoirs d'action plus ou moins utilisés en relation d'autorité, nous avons observé que l'efficacité d'un savoir d'action ne tient pas qu'à sa fréquence d'utilisation. Nous pourrions même émettre l'hypothèse inverse, qu'une trop grande fréquence d'utilisation d'un savoir d'action en démontre le caractère inopérant. Dans plusieurs situations en effet, c'est un savoir d'action mobilisé à une reprise, à un moment-clé, qui s'est avéré déterminant pour sa résolution dans le sens d'une autorité éducative. L'analyse situationnelle, contextuelle demeure donc celle que nous privilégions pour mesurer l'opérationnalité des savoirs d'action mis en œuvre.

### ***X – 3.2.3. A propos des savoirs d'action en particulier***

Approfondissons maintenant plus finement ce que l'analyse des seize situations nous apprend, du point de vue des savoirs d'action mobilisés dans la relation d'autorité.

Certains savoirs d'action s'avèrent particulièrement efficaces.

Dans la catégorie des interventions verbales : l'appel à la réflexion de l'élève (m1) ; le haussement de ton (m2, e5, c1, c4) ; la modification du contenu de la communication (l2) ; l'inscription des interventions dans une temporalité basée sur l'information des élèves, l'explication, la persuasion, la justification des décisions prises, la réflexion, l'énoncé des buts ou des sous-buts (e3). Nous y ajoutons la variété des interventions verbales (c1, c2, c3, c4, c5, l1, l2) ; ou au contraire l'absence d'intervention verbale, la non intervention (m1, m2) ; l'attente (e1, c4), utilisée en particulier lorsqu'un élève transgresseur cherche à mettre en spectacle le conflit (e5, c3, c4, c5). Enfin, deux savoirs d'action mobilisés avec une relative efficacité continuent de nous interroger : l'entretien duel (c2, l2) qui semble permettre au professeur de réinstaurer une certaine asymétrie dans la relation ; mais surtout l'usage de la fausse alternative rapporté au concept d'autorité éducative (c5).

Dans la catégorie des savoirs d'action de positionnement, nous remarquons des savoirs de positionnement (m1), d'ordre spatial ou verbal (e2), ou encore le respect inconditionnel de la personne de l'élève initié par l'enseignant (l2).

Dans la catégorie des savoirs d'expérience, nous relevons les savoirs d'expérience sur les élèves (l1, l2), dont l'usage semble aller de pair avec l'expérience professionnelle des enseignants (e3, c2) ou, chez des professionnels débutants, avec des capacités d'observation particulièrement fines (e5, c1).

Dans la catégorie des déplacements, nous avons noté le déplacement avec l'élève pour l'écouter, déplacement jouant de la proximité et de la distance pour inciter l'élève à suivre l'enseignant (e5). Nous soulignons aussi l'importance de la distance à conserver (c3) ou au contraire, la nécessité d'être davantage proche de l'élève ou des élèves transgresseurs (e5, c5). Nous insistons enfin sur les déplacements de l'enseignant seul comme ressource pour la réflexion dans l'action (c5, l2), mais surtout comme ressource pour se recentrer sur sa position statutaire et sur lui-même afin d'augmenter la confiance en soi indispensable à l'action (c3).

Dans la catégorie des regards, les regards de l'enseignant entendus comme actions sont déterminants (m1, m2, c4, l2) et plus encore, l'échange des regards (e2, c3).

Dans la catégorie des savoirs d'action relevant d'un *habitus* professionnel, un usage efficace de ces savoirs est observé chez c1 et c2 ; savoirs quantitativement importants et

associés à des savoirs d'expérience chez e1 et l1. Le différé est un savoir d'action efficace dans toutes les situations où il est évoqué (e3, c2, c3, c4, l2). Tout en dédramatisant et en apaisant le conflit, il permet la poursuite de l'action ordinaire du professeur. Ajoutons une remarque méthodologique : nous avons parfois rencontré des difficultés à déterminer si des savoirs d'action énoncés par certains interviewés devaient être considérés isolément ou associés (« patterns »). Ainsi chez trois d'entre eux, des savoirs pris isolément et qui se sont révélés particulièrement opérants pourraient figurer dans cette catégorie : savoirs de positionnement spatial et déplacements (l3), paroles pour maintenir la relation associées à des séries de déplacements stratégiques (e5), ensemble coordonné de savoirs d'action mis en œuvre en fin de situation (c5).

Indiquons encore que des enseignants disposent d'une gamme de savoirs d'action substitutifs en cas d'échec, opérants pour exercer une autorité éducative (e3, c1, c3, c4, l1).

D'autres savoirs d'action utilisés s'avèrent moins efficaces : les interventions verbales pour expliquer, persuader, convaincre (e3), celles qui tiennent du discours même varié (c6) ; les propos qui visent à faire réfléchir l'élève (c2, c5) ; une communication verbale ou non verbale qui dramatise la situation (c6). Chez c6 tout particulièrement, nous observons comment une pratique de l'autorité à dominante charismatique occulte la mise au jour des savoirs d'action effectivement mobilisés.

#### ***X – 3.2.4. A propos de l'atteinte du but générique et des sous-buts***

Le (ou les) but(s) générique(s) définis sont considérés comme atteints par tous les interviewés, à au moins une reprise au cours de l'entretien, ce qui constitue un critère essentiel de leur validation interne. Nous exprimons néanmoins des réserves chez les interviewés ayant eu des difficultés à entrer dans l'évocation d'une situation spécifiée. Trois professeurs (m1, c2, l3) se déterminent deux buts génériques, correspondant à deux étapes distinctes de la situation : m1 considère qu'elle les a atteints alors que pour c2 et l3, un seul des deux buts est validé. Cinq y ajoutent des variantes (m2, e1, c1, c3, l3) : seule e1 considère la variante de son but générique comme atteinte. Deux enseignants (e2, c5) formulent des compléments à leur but générique. L'atteinte du but générique émane soit des commentaires internes du professeur (e2, e5, l2, l3), soit d'une ou de plusieurs prises d'information (m2, e3, e4, c2, c5, l1). Chez c6, c'est une prise d'information qui nous fait douter de la validation du

but poursuivi. Parfois aussi, dialogue interne et prise d'information se combinent (m1, e1, c1, c3, c4).

Examinons maintenant le contenu textuel des buts génériques exprimés. Certains énoncés visent à mettre un terme à un comportement d'élève(s) (m1, c2, c6), à réintégrer l'un d'entre eux (e2). D'autres buts visent le bruit généré par la classe (e1, e4) ou la classe dans son ensemble (c3, c4, l3). D'autres sont explicitement reliés à la dimension statutaire de l'autorité : fonction de transmission des savoirs (m2, c1, c2, l1, l3), définition de l'autorité éducative (e5, c3, c4, l2) ; dimension personnelle de l'autorité (c3, c4, c5). Un but apparaît paradoxal au regard des finalités d'exercice d'une autorité éducative (m1). Dans quatre autres cas enfin, le but énoncé poursuit des finalités explicitement éthiques, confirmant partiellement la remarque de Barbier et Galatanu (2004, p. 117) : enjeu autour de valeurs à transmettre (e3) ; respect inconditionnel de la personne de l'élève, initié par l'enseignant (c3, l1, l2). Ajoutons que l'exercice de l'autorité éducative s'attache à éviter que le conflit ne se transforme en face à face interpersonnel (e3, c3).

Quant aux sous-buts, certains interviewés en définissent de nombreux (neuf chez c4 et c5 ; sept chez e1 et l2 ; six chez e5 ; cinq chez c3 ; quatre chez l3), d'autres quelques-uns (trois chez e2, e3 et c2 ; deux chez m1, m2, c6 et l1), d'autres un voire aucun (e4, c1).

Nous observons que l'atteinte de certains sous-buts est déterminante pour la réussite de l'action, dans un certain nombre de situations. C'est pourquoi les professeurs s'y réfèrent tout au long de celles-ci. C'est le cas pour le troisième et le sixième sous-buts chez e5 (« isoler Mourad de la mère », « détourner l'attention de l'élève sur le maître ») ; pour le premier chez c2 (« l'enseignant veut que les élèves l'écoutent ») ; pour le cinquième chez c3 (« différer le règlement de l'altercation avec l'élève en lui demandant de sortir de la classe ») ; pour le septième et le neuvième chez c4 (« signifier à l'élève que c'est elle qui a la maîtrise du déroulement temporel de son cours », « réaffirmer la dimension asymétrique de l'autorité enseignante ») ; pour les troisième, septième et surtout sixième sous-buts chez c5 (« permettre aux élèves transgresseurs de revenir parmi les autres » ; « faire mesurer à l'élève les conséquences de ses actes » ; « avoir la casquette de l'élève dans ses mains »).

Pour conclure, nous observons une tendance des enseignants à être au clair avec ce qui guide leur action inversement proportionnelle au nombre de sous-buts formulés (c1). La multiplication des sous-buts peut être le signe d'une fragilité professionnelle ou personnelle

(c4), à moins qu'elle ne traduise une capacité du professeur à ajuster ses sous-butts dans l'action en référence à son but générique. Particulièrement observable chez c5, nous estimons que ce savoir relevant de l'*habitus* professionnel du professeur est une composante du « processus de légitimation » de l'autorité éducative, que nous décrivons ainsi : après qu'il a énoncé – et parfois aussi maintenu – une exigence ferme et non arbitraire dans la logique de son but générique, et si l'exigence est remplie même partiellement, le professeur doit être capable de ne pas exiger des élèves qu'ils atteignent l'ensemble des sous-butts qu'il a défini. Pour que son autorité puisse être reconnue comme acceptable, l'enseignant doit opérer une sélection de certains sous-butts avant d'agir : il retiendra – ou redéfinira si besoin sur un temps très court – les sous-butts opératoires ; il éliminera ceux qui sont inopérants.

### X – 3.3. La validation par triangulation : rapprochement de quelques résultats issus des entretiens cliniques de recherche et des entretiens d'explicitation

En présentant notre méthodologie de recherche, nous avons insisté sur l'importance de la triangulation pour valider notre hypothèse. C'est ainsi que nous avons choisi d'utiliser deux méthodologies d'entretien, introduisant différents types de triangulation : spatiale, théorique, par combinaison de niveaux, méthodologique et interne. Nous allons maintenant rapprocher quelques résultats de recherche concordants issus de nos deux types d'entretiens, afin de renforcer encore leur validité. Ainsi, pour neuf interviewés (E1, E2, E3, C2, C4, C5, C6, L2, L3), nous observons que des propos de l'entretien clinique préfigurent la situation évoquée dans l'entretien d'explicitation. D'autre part, nous retrouvons chez un même interviewé certaines des analyses interprétatives issues de nos entretiens cliniques dans des entretiens d'explicitation, notamment à travers les buts ou sous-butts référés à des problématiques inconscientes sous-jacentes. Sans oublier que les informations recueillies sont de nature différente et poursuivent des objectifs complémentaires, des liens sont établis par les interviewés eux-mêmes entre le sens conscientisé des actions effectuées en relation d'autorité et quelques-unes de leurs significations inconscientes.

#### ***X – 3.3.1. Des propos de l'entretien clinique qui préfigurent la situation évoquée dans l'entretien d'explicitation***

E1 annonce l'importance pour elle du regard dans la relation d'autorité. E2 évoque la peur de ne pas avoir d'autorité avec certains élèves. Alors qu'elle fait état d'une situation à la

limite du passage à l'acte dans l'entretien clinique, C5 choisira d'évoquer une autre situation limite dans l'entretien d'explicitation. C6 exprime dans des termes proches la sensation de bonheur d'avoir réussi, dans les deux types d'entretiens. Dans la situation qu'il évoque, L2 revient sur des thèmes récurrents dans l'entretien clinique : erreurs possibles de notation dans les évaluations, incompréhension avec certains élèves, absence/nécessité du dialogue. Il en est de même chez L3, pour les thèmes suivants : prééminence du professeur dans la transmission des savoirs, silence des élèves, représentation autoritariste de l'autorité professorale.

Plusieurs interviewés annoncent de manière assez explicite la situation qu'ils choisiront d'évoquer dans l'entretien d'explicitation (E2, E3, C2, C4, L2, L3).

### ***X – 3.3.2. Des analyses interprétatives issues de nos entretiens cliniques dans des entretiens d'explicitation***

Tout d'abord, nous avons remarqué chez sept interviewés certains buts et sous-buts formulés en référence à des problématiques inconscientes<sup>488</sup>. Mais plus encore, c'est dans le contenu des entretiens d'explicitation qu'apparaissent des traces d'analyses interprétatives déjà repérées dans nos entretiens cliniques, cela chez treize<sup>489</sup> interviewés sur seize ! Si ces « digressions » peuvent avoir pour cause une relative difficulté à guider l'interviewer lors de certains moments de l'entretien d'explicitation, nous y voyons surtout une insistance à dire et à « travailler » des questions subjectives qui renforcent la validité de nos interprétations.

Alors qu'elle est en congé de maternité au moment où la situation évoquée a lieu et que le but générique qu'elle formule consiste à ne pas reprendre son autorité, m1 semble vouloir non seulement conserver sa fonction statutaire dans la classe (être nommée comme la « maîtresse » et non par son prénom), mais aussi maintenir un lien affectif avec ses élèves par-delà l'absence. Elle entretient l'ambivalence par des façons d'être présente (désir d'intervenir, visites régulières, apport de puzzles), montrant sa difficulté à faire le deuil d'une classe qui tend à devenir un objet de satisfaction narcissique de son désir de reconnaissance. Comme nos analyses cliniques l'ont montré, la revendication de la reconnaissance statutaire,

---

<sup>488</sup> Chapitre X – 2.3.4.

<sup>489</sup> Les sept enseignants ayant formulé des buts et sous-buts en référence à des problématiques inconscientes y sont inclus.

l'exercice effectif de l'autorité cachent un désir d'exister pour l'autre au-delà du champ professionnel<sup>490</sup>.

Chez m2, la problématique de la reconnaissance est liée à l'image idéalisée d'une professionnelle qui fait réussir ses élèves, à laquelle la situation évoquée (niveau sonore excessif de la classe) vient faire obstacle. En s'incluant dans la réussite d'Eléonore (emploi du « on », sensation d'être « prise »), l'enseignante poursuit un but générique, porteur d'enjeux de l'ordre de la reconnaissance narcissique, à valeur réparatrice<sup>491</sup>.

A partir d'une situation qui souligne la recherche d'une relation privilégiée avec Mamadou, e2 cherche à réguler sa distance affective aux élèves. Ainsi, par des signes (distance physique, reprise de la demande verbale de Mamadou, formulation de son statut d'enseignante, enchaînement rapide vers le fonctionnement habituel de la classe), elle veut permettre à l'élève de poser des actes d'autorisation, de reprendre sa place dans la classe même si les ambiguïtés de ce « jeu » avec l'élève demeurent.

Un fort investissement personnel relatif à la transmission de valeurs anime les actions de e3 dans la situation évoquée. Exigeante envers elle-même, l'image de l'autorité qu'elle tente de se construire oscille entre domaine professionnel et personnel, démontrant une profonde implication<sup>492</sup>.

En choisissant une situation où il lui est difficile d'exercer son autorité, e4 revient sur sa difficulté à penser et à faire autorité, qu'elle avait exprimée dans l'entretien clinique<sup>493</sup>.

Chez e5, nous retrouvons dans la situation évoquée le désir d'éviter les conflits, déjà présent dans l'entretien clinique. Mais c'est surtout la relation d'influence étroite que le maître exerce sur son élève, qui est remarquable en ce qu'elle rejoint les thématiques saillantes de l'entretien clinique : influence de la figure d'un père enseignant, premières expériences de centres de vacances<sup>494</sup>.

---

<sup>490</sup> Chapitre IX – 5.4.

<sup>491</sup> Chapitre IX – Développement A.

<sup>492</sup> Chapitre IX – Développement A.

<sup>493</sup> Chapitre IX – 1.2.

<sup>494</sup> Chapitre IX – 4.1. et 4.3.



Perceptible à travers ses deux premiers sous-buts, l'inattention de quelques élèves ébranle la position omnipotente du professeur émanant de son savoir pédagogique. Plus encore, à travers la recherche de l'attention que ses élèves lui portent (regards qui le suivent), c2 poursuit une quête de reconnaissance narcissique que l'altercation avec Rédouane vient atteindre. Outre qu'il sécurise l'enseignant<sup>495</sup>, l'entretien duel rétablit symboliquement une reconnaissance qui a fait défaut. Il montre la prégnance de cette problématique subjective chez c2, en quête de l'attention que les élèves lui portent (deuxième but générique), qui concerne chaque élève en particulier<sup>496</sup>. Ces modalités d'exercice de l'autorité professorale la renvoient à une dépendance à la figure paternelle<sup>497</sup>.

Dans la situation évoquée par c3, l'absence de regard de l'élève perturbateur dans sa direction lui renvoie un sentiment de négation de son existence en tant que personne, atteinte insupportable qui déclenche chez elle une « violence » réactionnelle. Le regard de l'élève est ainsi porteur d'un pouvoir où se joue l'existence même de l'enseignant comme sujet humain.

Chez c4, la problématique de la domestication des peurs de l'enseignante débutante domine<sup>498</sup>, notamment à travers l'évocation du « regard noir », déjà présente dans l'entretien clinique<sup>499</sup>. Il s'agit pour elle de montrer qu'elle maîtrise la situation, qu'elle a de l'ascendant sur les élèves, que l'autorité qu'elle exerce est crédible, autant de thèmes contenus dans l'entretien clinique.

En se donnant comme but générique de « régler le problème pour lui », c5 cherche à affirmer sa suprématie sur l'ensemble des élèves en étant le seul bénéficiaire d'une situation qu'il considère comme un test ; fantasmatique de la domination, de l'omnipotence qu'il condense dans le sixième sous-but. Mais atteindre ce but en restant dans une relation d'autorité le renvoie à un enjeu inconscient, qui fait ressurgir un rapport à sa propre violence déjà présent dès le début de l'entretien clinique<sup>500</sup>. Cet enjeu transparaît constamment dans la situation évoquée à travers de multiples indices, en particulier la violence des expressions

---

<sup>495</sup> Chapitre IX – 6.3.

<sup>496</sup> C'est bien ici une problématique de la demande d'être aimé des élèves (chapitre IX – 5.4.).

<sup>497</sup> Chapitre IX – Développement E.

<sup>498</sup> En particulier celle de la peur des élèves (chapitre IX – 6.1.).

<sup>499</sup> Chapitre IX – Développement A.

<sup>500</sup> Chapitre IX – 8.2.

employées pour parler des élèves et l'usage de la fausse alternative lorsqu'il s'adresse à eux : un climat à la limite du passage à l'acte est installé. Ainsi, l'enseignant cherche à accéder à un état de maîtrise pour lui-même, tout en souhaitant laisser sur l'ensemble de la classe une trace psychique de la situation (prise des casquettes).

A travers les expressions de son premier sous-but, c6 formule deux demandes aux élèves : qu'ils reconnaissent le travail des professeurs ; que leur regard sur les enseignants et sur lui évolue. Ces demandes laissent transparaître à la fois un besoin de reconnaissance de son utilité sociale et une recherche de relations plus personnalisées, qu'illustre la situation évoquée (« une parenthèse dans le cours »). Ces problématiques étaient déjà apparues dans son entretien clinique<sup>501</sup>. Père (mère), frère, chef d'équipe, égal... ? La place que cet enseignant cherche à occuper auprès de ses élèves s'apparente à une figure d'autorité charismatique (missionnaire, « présence réelle », usage de la troisième personne pour parler de lui, « masque », coach) – elle aussi développée dans l'entretien clinique – où le professeur joue sur les ressorts psychoaffectifs du phénomène autorité (Mendel, 1971). Le bonheur qu'il y trouve s'exprime en terme de jouissance<sup>502</sup>.

La situation évoquée par I2 montre une difficulté personnelle à vivre les ruptures dans les relations. Elle illustre aussi le thème de l'absence de dialogue, largement évoqué dans l'entretien clinique<sup>503</sup>. L'utilisation judicieuse du dialogue et du différé dans la situation lui permettent de maintenir le lien, tout en travaillant son propre rapport à la violence.

En préparant son cours de façon si minutieuse, I3 montre sa difficulté à accepter des failles éventuelles, dans son enseignement mais aussi personnellement<sup>504</sup>. En cours de situation, la recherche obsessionnelle de l'exemplarité professorale se double d'une volonté d'exister en professeur omnipotent, qui contrôle et soumet l'élève jusque dans ses moindres bavardages. Les insistances qui transparaissent dans la situation évoquée témoignent d'une difficulté à se situer par rapport à une représentation autoritariste, déjà apparue dans l'entretien clinique<sup>505</sup>. Le paradoxe de l'exigence intenable, thématique principale de

---

<sup>501</sup> Chapitre IX – 5.3. et 5.4.

<sup>502</sup> Chapitre IX – 5.3.

<sup>503</sup> Chapitre IX – 6.2.

<sup>504</sup> Chapitre IX – 6.1.

<sup>505</sup> Chapitre IX – 1.2. et Développement D.

l'entretien clinique, revient avec insistance dans la situation évoquée. Mais les prises de conscience ne suffisent pas au professeur englué dans une représentation autoritariste et naturelle de l'exercice de l'autorité, à faire évoluer sa pratique professionnelle.

#### X – 3.4. Retour sur nos hypothèses (2). Notre hypothèse principale est-elle validée ?

Revenons d'abord sur l'hypothèse secondaire 2 qui a déterminé notre choix de l'entretien d'explicitation : la communication dans toutes ses dimensions (verbale, corporelle, topographique, matérielle et humaine) est-elle une donnée essentielle de la relation d'autorité, qui jouerait un rôle particulier dans la transmission des messages d'autorité ?

A travers l'entretien d'explicitation, nous établissons qu'en relation d'autorité, une grande quantité d'informations sensorielles est prise avant et dans l'action, qui privilégie majoritairement les registres visuel, auditif et spatial. Ces prises d'information sensorielles sont de véritables savoirs d'action mobilisant les capacités d'observation du professeur. Elles orientent son action vers un exercice éducatif de l'autorité, à condition que les intentions qu'il prête à ceux sur lesquels elles s'exercent, analysées à l'aide du dialogue interne, en permette une interprétation aussi juste que possible.

A l'examen des savoirs d'action mis au jour, nous pouvons affirmer que lorsqu'ils transmettent des messages d'autorité, les interviewés convoquent la communication dans toutes ses dimensions. Bien que les interventions verbales dominent selon des formes variées, nous remarquons l'efficacité souvent plus grande de savoirs moins fréquemment utilisés, directement liés au corps : des savoirs d'action de positionnement marquant dans l'espace la position statutaire du professeur par rapport à l'élève ; des déplacements stratégiques et un travail de la distance physique professeur/élève, validant le rôle des dimensions proxémiques dans la relation d'autorité ; l'usage des regards, déterminant dans quelques situations ; le recours à des solutions matérielles ; enfin certains gestes.

Au terme de notre recherche, pouvons-nous affirmer que notre hypothèse principale – « l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle » mais résulte d'une construction de savoirs dans l'action » – est validée ?

Dans les entretiens d'explicitation<sup>506</sup>, la position de parole incarnée des interviewés est globalement observée (usage du présent, du « je », de verbes d'action, d'un vocabulaire

---

<sup>506</sup> Chapitre X – 3.1.

sensoriel, ralentissement du rythme de parole). L'évocation d'une situation singulière ne fait pas de doute, excepté pour quatre interviewés. Des prises de conscience sont faites par dix interviewés. Huit d'entre eux valident l'hypothèse du moment signifiant de la pratique professionnelle. Enfin et surtout, nous avons mis au jour de nombreux savoirs d'action mobilisés avec succès dans les situations, bien que dans une mesure moindre chez c6 et l3. De plus, à l'examen des savoirs utilisés et des buts poursuivis, les finalités éthiques des actions – c'est-à-dire l'absence de violences psychiques ou physiques érigées en principes de fonctionnement, de sanctions dégradantes, humiliantes ou anti-éducatives – sont satisfaites ; mises à part les réserves exprimées à propos de l'usage de la fausse alternative chez c2 et surtout chez c5, de l'exercice d'une autorité de type plutôt autoritariste par l3.

Nous pouvons maintenant décrire en substance comment un enseignant s'y prend pour exercer l'autorité du point de vue des savoirs d'action qu'il mobilise. C'est à partir d'informations prises que l'enseignant va agir, en mobilisant des savoirs d'action plus ou moins opérants en fonction de buts qu'il se définit. Dans l'action, l'enseignant va ensuite réguler ces savoirs et ces buts, opérant des ajustements au moyen de nouvelles prises d'information portant sur les effets observables des savoirs mis en œuvre. Il mettra alors en œuvre d'autres savoirs d'action reliés à des buts, plus ou moins semblables ou différents des premiers. Pour pouvoir qualifier d'éducative l'autorité exercée, les savoirs utilisés et les buts définis seront examinés en référence à l'interdit de violence.

Forts de ces éléments, nous considérons que notre hypothèse principale est validée.

### X – 3.5. Quelques enseignements complémentaires, à l'analyse des entretiens d'explicitation

L'analyse des entretiens d'explicitation nous permet d'ajouter quelques enseignements complémentaires.

Le fait qu'un enseignant dispose d'une gamme variée de savoirs d'action, à commencer par la diversité des interventions verbales, augmente sa propension à exercer une autorité éducative, bien que le nombre de savoirs d'action énoncé ne garantisse nullement qu'une autorité éducative s'exerce.

La validation de l'efficacité des savoirs d'actions du point de vue de l'exercice d'une autorité éducative tient à une mobilisation adéquate à un moment opportun de la situation. D'où la nécessité de se référer à des situations contextualisées pour mettre au jour les savoirs d'action effectivement utilisés.

L'autorité d'un professeur telle qu'elle apparaît dans les situations exposées est toujours personnelle, au sens où elle ne se partage pas. Dans sa classe et en relation avec sa fonction statutaire, l'enseignant qui cherche à exercer une influence sur un élève dans le sens de l'obéissance se doit, au moins dans un premier temps, d'apporter seul une réponse à l'élève au cas où celui-ci la refuse. Ainsi, nous avons observé qu'aucun interviewé n'avait eu recours à un personnel de l'établissement en première intention, pour régler son différend avec un élève. La plupart n'a pas sollicité d'aide extérieure (e5, c5), certains même la refusant (c2). Lorsque le recours à un personnel de l'établissement survient, c'est toujours dans un second temps, après que l'enseignant a pris une décision conformément à des procédures d'établissement (c3, c4). Le cas de c2 est atypique. Professeur expérimenté, il fait dépendre son autorité de celle du père de l'élève. S'il ne parvient pas à faire en sorte que l'élève obéisse dans la classe, il brandira l'appel au père comme une menace. « Bras armé » du professeur, le père est ainsi dépositaire d'une « force de frappe » dissuasive.

Tout en demeurant prudents vu l'étroitesse de notre échantillon, la reprise des trois variables retenues pour établir l'échantillon de notre population (type d'établissement, sexe et âge) nous permet de faire les remarques suivantes.

Les professeurs d'enseignement secondaire tendent à rencontrer davantage de difficulté pour exercer une autorité éducative, comparativement à ceux d'école primaire.

L'exercice réussi d'une autorité éducative n'est pas un attribut spécifiquement masculin, bien au contraire selon nos constatations. Nous observons ainsi qu'aucune femme ne menace de faire usage de moyens de contrainte d'ordre physique, ce qui n'est pas le cas pour tous les hommes interviewés (c2, c5).

Enfin, il n'existe pas globalement de relation suffisamment significative entre l'efficacité des savoirs d'action utilisés et l'âge ou l'ancienneté du professeur dans la carrière. De jeunes enseignant(e)s font déjà preuve d'une gamme relativement étendue de savoirs *in situ*, à la fois opérants et conformes à notre éthique de l'autorité éducative (c1, e5). Il arrive que des professionnels plus expérimentés (c5) voire très expérimentés (c2) aient eu recours à des savoirs d'action dont le caractère éducatif nous a interrogé. L'exercice d'une autorité éducative n'est donc pas intrinsèquement lié à l'âge ou à l'ancienneté de l'enseignant.

# CONCLUSION GENERALE ET OUVERTURES

Chacun perçoit qu'un tournant historique s'est amorcé s'agissant des représentations et de l'exercice des relations d'autorité. Le mouvement semble durable, irréversible, même si des tentatives de retour à des formes autoritaristes ne sont pas à exclure dans une société traversée par des difficultés à éduquer, qui s'interroge sur ce qu'elle transmet et sur la place faite aux jeunes<sup>507</sup>. Je pense que ces résurgences auront d'autant plus de chance de voir le jour que des alternatives crédibles à l'exercice de l'autorité tel qu'il a été envisagé jusqu'alors tardent à s'imposer. Le paradigme de l'autorité éducative que je soutiens dans cette thèse est une tentative – à poursuivre – pour repenser une question qui bien qu'elle soit largement évoquée aujourd'hui, n'en est qu'à ses prémises en terme de pensée autre et de réponses opérantes. Est-il pensable d'élaborer des modalités éducatives susceptibles d'autoriser les sujets sociaux à être davantage auteurs d'eux-mêmes, de les aider à se libérer de cette double aliénation à l'inconscient et au social dont parle J. Oury (1986) ?

Au terme de cette thèse, je souhaite porter à la discussion des convictions qui en sont issues et des réflexions qui vont compléter les conclusions de ma recherche<sup>508</sup>, afin d'ouvrir et de poursuivre l'élaboration.

## 1. Quelques repères notionnels, quelques concepts utilisables

Un premier préalable s'est imposé à moi, qui considère que l'autorité est un lien anthropologique consubstantiel de l'existence de l'espèce humaine, en même temps qu'un principe régulateur du lien social. La relation d'autorité est fondatrice de l'humanisation.

Définir de ce dont on parle lorsqu'on emploie le terme d'autorité est selon moi un second préalable, allant dans le sens de la rigueur propre à toute démarche scientifique. Trop souvent encore, la signification d'une autorité qui demeure associée à un recours possible à la

---

<sup>507</sup> Nous pensons au rapport de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (2005) et à divers projets de loi sur la prévention de la délinquance déposés à l'Assemblée Nationale jusque tout récemment, qui ont donné lieu à d'importants mouvements de contestation (Le collectif, 2006 ; Société Française de Santé Publique, 2006) ; mais également aux émeutes de décembre 2005 et au mouvement contre le Contrat Première Embauche au printemps 2006 (Lagrange & Oberti, 2006).

<sup>508</sup> Conclusions des chapitre IX et X.

force va de soi. Ne faut-il pas s'interroger sur l'intérêt et les bénéfices que tirent ceux qui entretiennent ces confusions sémantiques ; bénéfices au niveau subjectif mais également organisationnel, alors même que les demandes individuelles et sociales d'ordre et de sécurité tendent à prendre de l'importance ? Si nous ajoutons que des formes d'exercice autoritariste perdurent, comme certains travaux récents l'ont encore montré à propos des enseignants (Baldet, 2004 ; Merle, 2005), l'urgence s'impose d'une pensée et d'une pratique de l'autorité non réduites à l'exercice d'un pouvoir abusif. En ce sens, mes résultats de recherche confirment l'opportunité d'une clarification entre autorité autoritariste, autorité évacuée et autorité éducative (Robbes, 2006c) ; ces trois dénominations que je qualifie de concepts au sens où elles permettraient de comprendre les mécanismes des relations d'autorité dans la profession enseignante mais également au-delà. S'ouvrent ainsi des espaces de recherche dans les métiers de l'humain où des relations asymétriques et symétriques sont présentes<sup>509</sup>. Approfondir la question du pouvoir – qui n'a pas été prise en compte dans ma recherche – pourrait s'avérer nécessaire. Je m'interroge notamment sur la compatibilité de modalités d'exercice du pouvoir avec la pratique d'une autorité éducative.

Troisièmement, l'idée que l'autorité puisse avoir une valeur éducative étant acceptée, je souligne la nécessité pratique de penser l'autorité dans ses trois significations indissociables être, avoir et faire ; ce qui signifie penser l'asymétrie avec la symétrie.

Considérant maintenant l'autorité éducative, son émergence et sa pérennisation, je veux revenir sur la valeur explicative des concepts d'autorisation et de processus de légitimation, qui se sont imposés à moi au cours de cette recherche.

Alors que j'avais volontairement écarté la pédagogie institutionnelle en tant qu'objet d'étude, elle est réapparue comme l'une des praxis de référence de l'autorité éducative, à travers le concept d'autorisation. En ce sens, des perspectives de recherches s'ouvrent dans le champ de l'éducation : les modalités d'intervention de l'enseignant pratiquant la pédagogie institutionnelle en ce qu'elles permettent aux élèves de devenir auteurs d'eux-mêmes<sup>510</sup> ; l'influence des pairs ou le rôle de l'équipe pédagogique dans la construction de l'autorité

---

<sup>509</sup> Certains échanges avec des élus, des cadres supérieurs d'entreprises de mon entourage (ingénieurs, directeurs des ressources humaines, responsables commerciaux) m'invitent à penser que les relations au sein des collectivités publiques et des entreprises sont elles aussi concernées.

<sup>510</sup> Indiquons les ouvrages de Costa (2004), de Canat (2007), la thèse de Connac (2004) et quelques thèses à venir (Pesce, Geffard).

enseignante. J'y ajoute d'autres thèmes croisés au cours de ma réflexion : l'autorité éducative du point de vue des élèves ou des parents ; les représentations et l'exercice de l'autorité chez les chefs d'établissement<sup>511</sup>.

Quant au processus de légitimation de l'autorité éducative, je le considère comme l'un des enseignements majeurs de ce travail : parce que l'autorité se construit dans la relation, qu'elle nécessite la reconnaissance de celui sur lequel elle s'exerce, elle est toujours à conquérir dans l'articulation entre être, avoir et faire ; entre asymétrie et symétrie. Je n'oublie pas les deux dialectiques constitutives de l'exercice de la relation d'autorité éducative mises au jour : la dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté », dont la reconnaissance et le dépassement peuvent permettre d'identifier les conditions d'une influence favorable ; la dialectique « nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité », qui inscrit le processus de légitimation de l'autorité dans un rapport à la durée. Ainsi, il me semble que ce concept vient invalider l'idée jamais démontrée d'une autorité naturelle émanant exclusivement et une fois pour toutes de la personne. L'autorité est une praxis qui se travaille et se construit quotidiennement.

## **2. Former des enseignants à l'autorité...**

La question d'une formation des enseignants à l'autorité se pose inévitablement. Dans quelle mesure ma recherche peut-elle y contribuer ?

A partir des situations évoquées dans les entretiens d'explicitation, j'ai pu établir que la qualité des informations prises par l'enseignant – soit à travers l'observation des comportements des élèves, soit par l'auto-observation ou la réflexivité sur ses actions – orientait la qualité des actions qu'il effectuait ensuite. Le développement de savoirs relatifs à l'observation des actions des professeurs et des comportements des élèves dans les classes semble donc constituer un domaine de professionnalisation majeur de la formation initiale et continue. L'entretien d'explicitation utilisé en formation peut aussi permettre à l'enseignant de faire un bilan personnel des savoirs d'action efficaces qu'il met en œuvre en relation d'autorité, d'augmenter le répertoire des savoirs dont il dispose, de penser les conditions d'une transposition de tel ou tel savoir dans une autre situation. Ajoutons deux catégories importantes de savoirs d'action en jeu dans la relation d'autorité telles qu'elles apparaissent à

---

<sup>511</sup> Deux thèses ont été produites sur l'autorité des chefs d'établissement (Delaire, 1984 ; Abadie, 2006).



travers les situations recueillies et qui gagneraient à être abordés dans les formations d'enseignants : les aspects proxémiques (déplacements, recherche de la distance adéquate)<sup>512</sup> et l'usage du regard. Plus généralement, les formations qui privilégient l'analyse des situations professionnelles vécues par les enseignants (comme c'est le cas avec l'entretien d'explicitation utilisé en formation) ou très proches des situations qu'ils peuvent rencontrer<sup>513</sup> mériteraient d'être développées, en respectant un cadre sécurisant et des méthodologies rigoureuses portés par des formateurs compétents.

La conviction qui a présidé à mon double choix méthodologique s'est renforcée au cours de ma thèse : le rapprochement d'un certain nombre de propos significatifs tenus dans mes deux types d'entretiens m'a permis d'établir l'existence de liens entre le sens conscientisé et les significations inconscientes des actions de l'enseignant dans la relation d'autorité. La prise en compte d'un tel résultat m'apparaît essentielle pour la conception de formations à l'autorité : les analyses de situations professionnelles en référence à différentes théories repérées (explicitation des actions effectives du sujet, passage par un travail corporel, analyse de pratiques s'attachant à élucider les dimensions inconscientes en jeu dans la relation d'enseignement...) ne sont pas antagonistes mais complémentaires, au sens où elles poursuivent un même objectif de distanciation psychique chez un sujet cherchant à être suffisamment auteur de lui-même.

Abordant à présent l'analyse des entretiens cliniques de recherche, j'ai pu établir que l'autorité enseignante comprenait tout un arrière-plan de représentations, de rapports à l'exercice du métier, à soi et aux autres qui généraient conflits intrapsychiques, fantasmes, mécanismes défensifs. Ne me résolvant pas au repli de mes collègues dans des attitudes autoritaristes compulsives, qui contreviennent à leur éthique professionnelle tout en les rendant démunis et désabusés par l'exercice de leur profession, je soutiens que les enseignants gagneraient à élucider ces dimensions pour eux-mêmes d'abord, pour les élèves qu'ils ont pour tâche d'élever vers l'autorisation ensuite. Nous savons que les enjeux sont ici considérables, en terme de santé mentale des sujets présents et en devenir.

---

<sup>512</sup> Bien moins utilisés par les professeurs que les interventions verbales...

<sup>513</sup> Casanova, Cellier & Robbes, op. cit.

Néanmoins, si l'analyse des discours des interviewés m'a permis de soulever certains des enjeux subjectifs relatifs à l'autorité, je suis conscient qu'une approche clinique d'orientation psychanalytique de l'autorité éducative n'est qu'ébauchée. Parmi les recherches à poursuivre, les rapports du sujet détenteur de l'autorité statutaire au groupe, aux organisations et aux institutions sociales m'apparaissent essentiels, en particulier à travers une transposition de la question du cadre (Bleger, 1987) hors du champ de la cure. D'autre part, une exploration des notions de liens, de rapports d'attachement et de dépendance du sujet (Bowlby, 1978. Edition originale 1969 ; Winnicott, 1975. Edition originale 1971) sont à travailler, tant le besoin de sécurité psychique du détenteur d'une position statutaire (Robbes, 2006b) apparaît prépondérant chez les interviewés.

Enfin, qu'il s'agisse des entretiens cliniques de recherche ou des entretiens d'explicitation, les enseignants interviewés parlent peu de pratique pédagogique lorsqu'ils évoquent le « faire autorité », concentrant la problématique sur leur personne. Même si mes consignes ont eu leur part dans ce discours, je m'interroge devant l'absence de la réflexion pédagogique lorsque l'autorité est évoquée. N'y a-t-il pas là un problème majeur de formation professionnelle, en même temps qu'une réponse possible à la sensation de solitude et d'impuissance devant laquelle de nombreux enseignants confrontés à l'exercice de leur autorité se trouvent actuellement ?

Exercer une autorité éducative, c'est vivre en étroite proximité avec ces références complexes, en cherchant à identifier, à reconnaître, à nommer pour les faire évoluer et les surmonter, les contradictions qu'elles produisent en soi. L'une des originalités de ma thèse est certainement de considérer, en distinction et en complémentarité, la référence psychanalytique (parce que l'inconscient « parle » à travers l'action) et l'action effective explicitée à visée professionnalisante (parce que le professionnel a besoin d'accéder à l'intelligibilité des savoirs qu'il mobilise dans l'action pour être plus efficace). En refusant l'explication scientifiquement non validée d'une autorité naturelle qui ne peut ni se dire ni s'exercer, pour lui opposer la mise au jour de savoirs d'action construits patiemment par un professionnel travaillant aussi l'inconscient agissant en lui, je pense apporter quelques réponses aux questions qui m'animent depuis longtemps : qu'est-ce qui agit ? Comment permettre, autoriser l'autre sujet singulier, l'élever, l'aider à grandir en humanité ? L'autorité éducative... entre aliénation et création.

# GLOSSAIRE DES PRINCIPAUX QUALIFICATIFS DE L'AUTORITE

A – **Autorité autoritariste.** Elle regroupe les formes d'autorité que nous avons définies ainsi au chapitre I – 6. : « le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute-puissance. Elle s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation. En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet ». Elle est aussi dénommée « autorité d'injonction » (Marcelli). L'adjectif « autoritaire » qualifie une autorité équivalente à l'autorité autoritariste dans ses manifestations, ou de moindre intensité.

C – **Autorité de capacité et de compétence (Faire autorité).** Elle est constituée de l'ensemble des savoirs qu'une personne dépositaire de l'autorité statutaire mobilise dans l'action afin d'exercer effectivement l'autorité en situation, dans une relation toujours contextualisée avec tel acteur en particulier et/ou le groupe. Elle est aussi qualifiée d'autorité fonctionnelle. Chez l'enseignant, elle passe selon nous par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en terme de dispositifs pédagogiques et les savoirs en terme de communication.

Elle peut dériver vers l'abus de l'expertise (technocratie) à des fins de contrôle des subalternes ou d'usage personnel (autorité de l'autonomie personnelle (Sennett) ).

C – **Autorité charismatique.** Elle repose sur la croyance dans les qualités exceptionnelles, hors du commun de son détenteur supposé. De telles qualités ne s'expliquent que par la possession de dons innés inexplicables (autorité naturelle), au caractère mystérieux, irrationnel, surnaturel, d'essence divine (Weber). Ses ressorts sont l'emprise affective, la séduction, l'amour du chef.

D – **Autorité démocratique.** Tout en reconnaissant la distinction des statuts, elle s'appuie sur la mise en œuvre de modalités relevant de l'exercice et de la légitimité démocratiques : savoirs des acteurs ; acceptation de la mise en question, du conflit, du compromis ; usage de

l'argument, de la raison. Elle est parfois dénommée « autorité-relation », « autorité négociée » (Ardoino) ou encore « autorité rationnelle-négociée » (Reynaud, de Munck, Verhoeven). Elle est recherche d'un équilibre entre deux écueils : en favorisant à l'excès la composante symétrique de la relation, le basculement dans l'échange sans fin peut aboutir à la vacance d'autorité (autorité évacuée) ; devant la difficulté à dégager des accords, l'usage de la contrainte physique ou psychique peut apparaître plus efficace à court terme (autorité autoritariste).

E – **Autorité éducative.** Elle ne se réduit pas selon nous à l'autorité en éducation, mais à une conception spécifique et émergente de l'autorité avec ses caractéristiques particulières, telle que nous l'avons définie au chapitre V – 5 : « L'autorité éducative est 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 recours à la contrainte physique une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. (...) La reconnaissance par l'autre – à partir de l'identification de compétences et de savoirs dans l'action, selon les modalités de la légitimité démocratique et une éthique fondatrice de l'humain en relation – constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative. (...) Deux dialectiques sont constitutives de l'exercice de la relation d'autorité éducative : la dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté », dont la reconnaissance et le dépassement peuvent permettre d'identifier les conditions d'une influence favorable ; la dialectique « nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité », qui inscrit le processus de légitimation de l'autorité dans un rapport à la durée ». Elle est aussi qualifiée d' « autorité de référence » (Prairat).

E – **Autorité énonciative.** « C'est le pouvoir symbolique dont dispose un *énonciateur*, un « auteur », d'engendrer la croyance, de produire la persuasion ; c'est encore le pouvoir d'un texte, d'un *énoncé*, d'un discours d'être persuasif, d'engendrer la croyance, de se transformer en croyance. (...) c'est donc, pour l'essentiel, ce que l'on appelle aujourd'hui la « crédibilité », au sens où l'on parle de la crédibilité d'un homme politique, de celle d'un penseur, ou encore de celle d'un discours, d'une idéologie » (Leclerc, 1996, p. 7-8).

**E – Autorité de l’enseignant, enseignante, du maître, du professeur.** Ce sont les terminologies génériques que nous utilisons pour nommer l’autorité dans la relation d’enseignement. L’expression « autorité pédagogique » est aussi utilisée. A partir d’une distinction entre l’auteur et l’acteur, Vandewalle (2003) clarifie « autorité éducative » et « autorité pédagogique » : la première « est destinée à conduire l’enfant vers la construction d’une autonomie pratique et la constitution de règles de vie individuelles et collectives (devenir pleinement auteur de ses actes) » ; la seconde « sollicite l’émergence d’une pensée propre et la maîtrise des savoirs (devenir l’auteur de ses pensées) » (p. 166, 167).

**E – Autorité évacuée.** C’est la tendance au refus, à l’exclusion de l’idée d’autorité et de son exercice, justifié par son caractère illégitime et anti-éducatif, car l’autorité est ici entendue comme exercice d’une force physique ou psychique. Elle se traduit aujourd’hui par l’abandon de la relation, selon deux formes : soit, du fait d’un doute chez l’enseignant quant à la tenue d’une position de transmetteur de savoirs et d’un relativisme normatif, par la difficulté à poser limites et repères, par l’évitement des relations conflictuelles et d’apprentissage ; soit par le fait de considérer que l’exercice de l’autorité ne relève pas de sa mission, par exemple chez l’enseignant qui estime que sa mission est exclusivement de transmettre des savoirs à des élèves qu’il présuppose d’emblée en capacité de les recevoir. Paradoxalement, elle peut aussi prendre les formes de l’autorité charismatique, d’autant plus pernicieuses que ces formes ne sont pas reconnues comme telles.

**L – Autorité légitime.** Au sens où elle résulte d’un processus de légitimation, l’autorité éducative telle que nous l’avons définie est autorité légitime.

**M – Autorité moderne.** Elle qualifie depuis les Lumières la remise en question de la légitimité de l’autorité traditionnelle émanant d’une transcendance d’essence divine, lui substituant une légitimité basée sur le contrat, le consentement et la raison.

**N – Autorité naturelle.** Elle est une représentation sociale installée qui attribue cette qualité à une personne détentrice de dons innés. Elle se reconnaît à ce qu’elle est acceptée spontanément comme légitime par ceux sur lesquels elle s’exerce, sans persuasion par argument ni négociation préalable. Elle est donc une autorité qui ne s’exerce pas, qui survient lorsque disparaît tout exercice visible d’autoritarisme. Par conséquent, elle ne parvient pas à se constituer en un ensemble de pratiques observables et codifiables. Si l’autorité naturelle ne

s'explique pas, c'est que les personnes qui la détiendraient sont incapables d'en expliquer elles-mêmes les origines. Chez l'enseignant, nous avons montré qu'elle se transmettait à partir d'une perception nostalgique du vécu d'élève, en partie idéalisée et déformée par le filtre du temps.

**P – Autorité parentale.** C'est l'autorité attachée aux prérogatives des parents dans la relation parents/enfants.

**P – Autorité patriarcale, paternaliste (Sennett), paternelle.** Elle repose sur le respect inconditionnel de la figure paternelle, représentant la permanence de la tradition. L'obéissance est d'autant plus forte que la relation s'établit en mobilisant les ressorts psychoaffectifs du sujet : culpabilité, chantage à l'amour, angoisse d'abandon (Mendel).

**P – Autorité personnelle.** C'est l'autorité attachée à la personne, donc plutôt aux formes d'autorité traditionnelles (en particulier patriarcale et charismatique), même si elle peut aussi être entendue comme autorité du sujet, au sens clinique.

**P – Autorité professorale, magistrale.** Elle considère que le seul savoir détenu par le professeur suffit à légitimer son autorité, rejetant par là même les modalités pédagogiques et éducatives de sa transmission et de sa légitimation. Elle sacralise le savoir comme « autorité transcendante et universelle » (Lorvellec) et la parole du maître comme autorité, comme « vérité » (Lechat). Elle est aussi dénommée « autorité épistémique magistrale » (Marchive).

**S – Autorité sociale.** Elle met l'accent sur la dimension relationnelle de l'autorité, le lien social d'autorité. Elle est aussi dénommée « autorité de coordination » (Marcelli).

**S – Autorité statutaire, légale, instituée (Etre l'autorité).** C'est l'autorité liée au statut, à la fonction, à la place occupée dans une institution. Dans la relation éducative, elle est à la fois générationnelle et institutionnelle. Sa dérive est l'autorité bureaucratique (Weber), où l'exercice d'actions répondant aux statuts et aux fonctions définies par l'institution est le critère de satisfaction exclusif que l'institution fait prévaloir, au détriment des sujets.

**T – Autorité traditionnelle.** C'est un qualificatif général pour évoquer des formes d'autorité autoritariste, charismatique, naturelle, patriarcale, personnelle.

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

(liste alphabétique par chapitre de toutes les références citées dans la thèse)

## Introduction et hypothèses

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : E.S.F.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1999. Edition originale 1974). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Baïetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : E.S.F.
- Boncourt, M. (1993). *A la recherche d'une image*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education non publié, Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Paris X, Nanterre.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : E.S.F.
- Hellbrunn, R., & Pain, J. (1986). *Intégrer la violence*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Vigneux : Matrice.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : E.S.F.
- Perrenoud, P. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Bœck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Pujade-Renaud, C., & Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris, E.S.F.
- Robbes, B. (1992). *Pédagogie institutionnelle et discipline scolaire : ouvertures sur une formation des enseignants*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education non publié, Université Paris X, Nanterre.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : E.S.F.

Schön, D. A. (1994. Edition originale 1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

Schön, D. A. (dir.) (1996a. Edition originale 1991). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et étude de cas*. Montréal : Les Editions Logiques.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.

## Chapitre I

Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.

Arendt, H. (1972a). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.

Arendt, H. (1972b). La crise de l'éducation. In *La crise de la culture* (pp. 223-252). Paris : Gallimard.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.

Bacus, A. (2005). *L'autorité : pourquoi ? Comment. De la petite enfance à l'adolescence*. Paris : Marabout.

Baziou, J.-Y. (2005). *Les fondements de l'autorité*. Paris : Les Editions de l'Atelier.

Benassayag, M. (2004). *Le mythe de l'individu*. Paris : La Découverte.

Benveniste, E. (1981). *Le vocabulaire des Institutions indo-européennes* (vol. 2). Paris : Minuit.

Bourricaud, F. (1969). *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris : Plon.

Bouyx, A., & Vogelweith, A. (2003). Autorité parentale et aide sociale à l'enfance. *Enfances & Psy*, 22, 38-44.

Breton, P. (2000). Apprendre la parole. *Autrement*, 198, 92-109.

Bruel, A. (2000). L'éducation parentale. *Autrement*, 198, 152-157.

Caplow, T. (1995). Le déclin de l'autorité personnelle. In Forsé, M., & Langlois, S. (dir.). *Tendances comparées des sociétés post-industrielles* (pp. 153-164). Paris : P.U.F.

Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Paris : Seuil.

Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Darrigrand, M. (2004, 25 novembre). « Les Choristes », film d'avenir. *Libération*. [En ligne]. <http://www.liberation.fr/imprimer.php?article=256672> (Page consultée le 29 novembre 2004).

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Hachette.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.

Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs. (2000). *L'école des parents, II*.

Ferry, G. (1987). Le point de vue du pédagogue. *Les Amis de Sèvres*, 128, 61-63.

Fize, M. (1998). L'autorité maltraitée... et revendiquée. *Migrants-formation*, 112, 20-25.



- Fize, M. (2004). *Les interdits, fondements de la liberté*. Paris : Presse de la Renaissance.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Fumat, Y. (2006b). Les figures de l'autorité dans quelques publicités télévisées. *Les cahiers de Cerfee*, 21, 189-195.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Gloton, R. (1974). *L'autorité à la dérive*. Paris : Casterman.
- Guérin, V. (2001). *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer. Respecter. Coopérer*. Lyon : Chronique Sociale.
- Guilbert, D. (2001). *Et si l'autorité, c'était la liberté ?* Paris : La Martinière.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : E.S.F.
- Guillotte, A. (1999). *Violence et éducation. Incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire*. Paris : P.U.F.
- Guillou, S. (1999). *Pour une nouvelle autorité des parents*. Toulouse : Milan.
- Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.
- Hirigoyen, M.-F. (1998). *Le harcèlement moral. La violence perverse au quotidien*. Paris : Syros.
- Hirigoyen, M.-F. (2001). *Malaise dans le harcèlement moral. Démêler le vrai du faux*. Paris : Syros.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : E.S.F.
- Jeammet, P. (dir.) (2004). *Adolescences : repères pour les parents et les professionnels*. Paris : Syros.
- Jeffrey, D. (2002, printemps). Crise de l'autorité et enseignement. *Education et francophonie*, XXX, 1, 1-7. [En ligne]. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/07-Jeffrey.html> (Page consultée le 3 janvier 2006).
- Joffrin, L., & Tesson, P. (2000). *Où est passée l'autorité ?* Paris : Nils Editions.
- Lebrun, J.-P. (1997). *Un monde sans limite. Essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville : Erès.
- Lebrun, J.-P. (2001). *Les désarrois nouveaux du sujet. Prolongements théorico-cliniques au Monde sans limite*. Ramonville : Erès.
- Leclerc, G. (1996). *Histoire de l'autorité. L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*. Paris : P.U.F.
- Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident* (Leçon IV). Paris : Fayard.
- Legendre, P. (1990). *Filiation. Fondement généalogique de la psychanalyse* (Leçon IV, suite 2). Paris : Fayard.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte.
- Lévine, J. (2004). L'autorité en pannes... In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 27-40 et 62-64). Aix-Marseille : Université de Provence.

- Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Maffesoli, M. (1976). *Logique de la domination*. Paris : P.U.F.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Marcuse, H. (1964). *L'homme unidimensionnel*. Paris : Minuit.
- Mareau, C., & Vanek Dreyfus, A. (2006). *L'autorité des parents. Une nécessité pour bien grandir*. Levallois-Perret : Studyparents.
- Meirieu, P. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Meirieu, P. (2005b, septembre). Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève (pp. 1-10). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf> (Page consultée le 6 janvier 2006).
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Mendel, G., & Vogt, C. (1973). *Le manifeste éducatif : contestation et socialisme*. Paris : Payot.
- Moreau de Bellaing, L. (1990). *Sociologie de l'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, R. (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : E.S.F.
- de Munck, J. (2000). Les métamorphoses de l'autorité. *Autrement*, 198, 21-42.
- de Munck, J. (2003). L'autorité en construction. *Informations sociales*, 105, 124-137.
- de Munck, J., & Verhœven, M. (dir.) (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Bœck.
- Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), 31-40.
- Padis, M.-O. (2005). Les médias : déficit d'autorité, excès de pouvoir ? *Esprit*, 313, 128-142.
- Pech, T. (2002). La discipline : l'école, cas d'école. *Esprit*, 290, 117-137.
- Pena-Ruiz, H. (1987). Les notions d'autorité et d'obéissance. *Les Amis de Sèvres*, 128, 5-14.
- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris : P.U.F.
- Raymond, G. (2003). L'autorité parentale sous contrôle ? *Enfances & Psy*, 22, 25-37.
- Rémond, R. (1998). La société française et l'autorité. *Migrants-formation*, 112, 8-18.
- Rémond, R. (2001). Conférence. *Administration et éducation*, 3 (91), 11-25.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Reynaud, J.-D. (1991). Pour une sociologie de la régulation sociale. In Reynaud, J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle* (pp. 225-238). Toulouse : Octarès.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). Des sociétés sans autorité ? *Sciences Humaines*, 117, 22-27.
- Saladin-Grizivatz, C. (2000). *L'autorité*. Paris : Bayard.

- Schweigsuth, E. (2000). Liberté, autorité et civisme, trente ans après mai 1968. In Bréchon, P. (dir.). *Les valeurs des français* (pp. 157-178). Paris : Colin.
- Selz, M. (2003). *La pudeur, un lieu de liberté*. Paris : Buchet Chastel.
- Sennett, R. (1981). *Autorité*. Paris : Fayard.
- de Singly, F. (2003). *Les uns et les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Hachette.
- Théry, I. (1993). *Le démariage. Justice et vie privée*. Paris : Odile Jacob.
- Théry, I. (1998). Il n'y a pas de Je sans Nous. In Cohen, D., & al. *France : les révolutions invisibles* (pp. 17-31). Paris : Calmann-Lévy.
- Vacquin, H. (1999, mars). L'entreprise : du caporalisme au désir. *Le Monde des Débats*, 1, p. 16.
- Verbunt, G. (1998). *Les jeunes et l'autorité. Aspects culturels*. Paris : C.N.D.P.
- Vulbeau, A. (2001, novembre). Autorité et autorisation : perspectives historiques. Note de travail (pp. 1-8). (texte repris en partie dans Vulbeau, A. (2003). Dans les coulisses de l'autorité. *Informations sociales*, 105, 12-21.
- Vulbeau, A., & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.
- Weber, M. (1947). Types d'autorité. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 2) (pp. 353-358). Paris : Dunod.
- Willaime, J.-P. (2003). L'autorité en questions. *Education & management*, 24, 76-80.

## Chapitre II

- Alain (1986. 1<sup>ère</sup> édition 1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.
- Association Française des Administrateurs de l'Education. (2001). Comptes rendus des travaux en atelier. *Administration et éducation*, 3 (91), 71-127.
- Auger, M.-T., & Boucharlat (1995). *Elèves « difficiles » profs en difficulté*. Lyon : Chronique Sociale.
- Baldet, N. (2004). *Brutalités et Harcèlement physique et psychologique exercés sur des enfants par des personnels du ministère*. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : La documentation française.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues et... ailleurs*. Paris : Colin.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Colin.
- Baziou, J.-Y. (2005). *Les fondements de l'autorité*. Paris : Les Editions de l'Atelier.
- Béranger, P., & Pain, J. (1998). L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-formation*, 112, 134-161.

- Bernard, P. (1925). *Comment on devient un éducateur ?* Paris : Nathan.
- Blanchard, S., & Guibert, N. (2001, 6 mars). Lutter contre la violence à l'école. *Le Monde*, pp. 1, 10.
- Boncourt, M. (1993). *A la recherche d'une image*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education non publié, Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- Boumard, P., & Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts : ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bouysse, V., Klucik, L., Legrand, A., Simon, J., & Thomas, B. (2001). Table ronde et débat. *Administration et éducation*, n°3 (91), 39-70.
- Bronner, L., & Malingre, V. (2004, 15 septembre). De Fillon à M6, la nostalgie d'un ordre disparu. *Le Monde*, pp. 1, 10-11.
- Brunel, H. (1991). *Chahuté, moi ?... Jamais*. Paris : Fleurus.
- Ceaux, P., Laronche, M., Le Hir, P., & Malingre, V. (2004, 27 mai). François Fillon : « L'autorité doit être au cœur de l'école ». *Le Monde*, p. 10.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation*. Paris : Payot.
- Corneloup, A. (1990). *La discipline au quotidien*. Paris : Nathan.
- Costa, C. (2002). *La pédagogie institutionnelle en lycée professionnel : une praxis contre le syndrome d'échec scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Paris X, Nanterre.
- Coudray, L. (1989). *Améliorer la relation enseignants enseignés*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- CRAP. (1977). *Cahiers pédagogiques*, 152.
- Cuissart, E. (1887). Autorité. In Buisson, F. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1<sup>ère</sup> partie) (p. 146). Paris : Hachette.
- Darcos, X. (2003, 21 novembre). Enseigner les limites dans un monde sans limites. *Le Monde*, p. 1.
- Davisse, A., & Rochex, J.-Y. (1995). « Pourvu qu'ils m'écoutent... », *Discipline et autorité dans la classe*. Créteil : C.R.D.P.
- Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Delsol, C. (1994). *L'autorité*. Paris : P.U.F.
- Delwasse, L. (1989). Le retour des punitions en classe. *Le Monde de l'éducation*, 166, 52-55.
- Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : P.U.F.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2000). Une juste obéissance. *Autrement*, 198, 138-151.
- Dubet, F. (2004, 18 octobre). Exiger un bon niveau de tous les élèves et produire une élite remarquable ne s'opposent pas. Pour un « socle commun ». *Libération*. [En ligne]. <http://www.liberation.fr/imprimer.php?Article=246847>
- (Page consultée le 4 novembre 2004).

- Dubet, F., & Lelièvre, C. (2006). En perspective : Socle commun : nivellement ou affermissement de l'école républicaine ? *Site du Café pédagogique*. [En ligne]. <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/r2006/gen2.php> (Page consultée le 2 octobre 2006).
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (2005. 1<sup>ère</sup> édition 1922). *Education et sociologie*. Paris : P.U.F.
- Durkheim, E. (1934). *L'éducation morale*. Paris : Alcan.
- Duru-Bellat, M. (2004, avril). *Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche*. In Commission du débat national sur l'avenir de l'École. *Quel est l'impact des politiques éducatives ? les apports de la recherche* (pp. 1-30). [En ligne]. <http://www.debatnational.education.fr/upload/static/lemiroir/pdf/apport2.pdf> (Page consultée le 3 septembre 2004).
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : Seuil.
- Estrela, M.-T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : E.S.F.
- Ferry, G. (1969). La relation enseignant-enseigné. *Cahiers pédagogiques*, 81, 15-19.
- Ferry, G. (1987). Le point de vue du pédagogue. *Les Amis de Sèvres*, 128, 61-63.
- Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob-Scérén-C.N.D.P.
- Fillon, F. (2004, 19 octobre). Discours de François Fillon aux I.A.-I.P.R. *Site du Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=200410191824> (Page consultée le 22 octobre 2004).
- Fillon, F., & Perruca, B. (2004). Une remise en cause trop longtemps occultée. *Le monde de l'Éducation*, 328, 41.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.
- Filloux, J.-C. (1962, juin). Les centrations de la pédagogie traditionnelle. *Éducation Nationale*. In Imbert, A.-M., & Imbert, F. (1973). *L'école à la recherche d'une nouvelle autorité* (pp. 104, 105). Paris : Colin.
- Filloux, J.-C. (1992). Michel Foucault et l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 99, 115-120.
- Filloux, J.-C. (1994). *Durkheim et l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Førster, F.-W. (1967. 1<sup>ère</sup> édition 1909). *L'école et le caractère*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Forquin, J.-C. (1993). L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 69-106.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Fumat, Y. (2006a). La considération due aux enfants. *Les cahiers de Cerfee*, 21, 55-75.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école*. Paris : Grasset/Le Monde.
- Giovannetti, J.-M. (2001). Atelier 1. L'autorité dans les relations maître-élèves. Exposés d'ouverture. *Administration et éducation*, 3 (91), 72-73.
- Gloton, R. (1974). *L'autorité à la dérive*. Paris : Casterman.

- Guérin, V. (2001). *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer. Respecter. Coopérer*. Lyon : Chronique Sociale.
- Guillot, G. (2003). Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 127-152). Paris : L'Harmattan.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : E.S.F.
- Hans, D. (1997). *Intervenir en lycée et collège : éléments pour une analyse psychosociologique de l'établissement scolaire*. Thèse de doctorat en Psychologie sociale non publiée, Université Paris X, Nanterre.
- Hans, D. (2000). Réflexions autour des figures de l'autorité dans l'établissement scolaire aujourd'hui. L'exemple d'une intervention en collège. In Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 65-96). Paris : L'Harmattan.
- Hervieu, F. (1996). La pédagogie de la taloche. *Le monde de l'éducation*, 234, 22-23.
- Hess, R., & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Colin.
- Horenstein, M. (2006a). *La qualité de vie au travail des enseignants*. Paris : M.G.E.N.
- Horenstein, M. (2006b). La qualité de vie au travail des enseignants du premier degré. In Fotinos, G. *Le climat des écoles primaires. Etat des lieux. Analyse. Propositions* (pp. 197-201). Paris : M.G.E.N.
- Houssaye, J. (1968). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (II). Pratiques pédagogiques*. Berne : Peter Lang.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : E.S.F.
- Imbert, F. (1989). *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*. Paris : Colin.
- Jeffrey, D. (2002, printemps). Crise de l'autorité et enseignement. *Education et francophonie*, XXX, 1, 1-7. [En ligne]. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/07-Jeffrey.html> (Page consultée le 3 janvier 2006).
- Joffrin, L., & Tesson, P. (2000). *Où est passée l'autorité ?* Paris : Nils Editions.
- de Jouvancy, J. (1900. 2<sup>ème</sup> édition). De l'autorité du maître. In de Jouvancy, J. *De la manière d'apprendre et d'enseigner* (pp. 124-127). Paris : Hachette.
- Jubin, P. (1988). *L'élève « tête à claques »*. Paris : E.S.F.
- Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : E.S.F.
- Kant, E. (1993. 1<sup>ère</sup> édition 1776). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Lapassade, G. (1971). *L'autogestion pédagogique*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*. Paris : Colin.
- Lechat, J. (2003). La crise de l'autorité à l'école. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 47-72). Paris : L'Harmattan.
- Le Gal, J. (1990). Mise en œuvre, à l'école, de la Convention des Nations Unies sur les droits des enfants. *Le Nouvel Educateur*, 23 (Supplément).
- Leif, J., & Rustin, G. (1970). *Philosophie de l'éducation* (T. 1) (pp. 142-209). Paris : Delagrave.

- L'Heuillet, H. (2003). Autorité de l'école, autorité de la police. *Informations sociales*, 105, 90-93.
- Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Lombard, J. (2003). *L'école et l'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- Lorvellec, Y. (2003). Savoir et autorité. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 103-126). Paris : L'Harmattan.
- Lourau, R. (1969). *L'illusion pédagogique*. Paris : Epi.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*, Paris : Minuit.
- Lourau, R. (1971). *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Paris : Epi.
- Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. In Talbot, L. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 181-192). Ramonville : Erès.
- Martin, E., & Bonnéry, S. (2002). *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : E.S.F.
- Martinez, M.-L. (2006, 8-9 septembre). *Quelle autorité pour (s') autoriser et (s') autonomiser ?* Communication au colloque « Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique », Montpellier, France.
- Masson, S. (1996). Ecole de chacun, chacun sa loi. Ecole pour tous, loi pour tous. *Cahiers pédagogiques*, 342/343, 72-78.
- Meirieu, P. (2005a, 7 février). Du socle commun aux fondamentaux de la citoyenneté. *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/meirieu/index2.php> (Page consultée le 10 février 2005).
- Meirieu, P. (2005b, septembre). Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève (pp. 1-10). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf> (Page consultée le 6 janvier 2006).
- Meirieu, P. (2005c). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : France Inter/E.S.F.
- Meirieu, P. (2006a, 28 mars). « Je me sens trop en désaccord avec les décisions prises dans le secteur éducatif ». *Le Monde*. p. 14.
- Meirieu, P. (2006b). *Ecole : demandez les programmes !* Paris : France Inter/le Café pédagogique/E.S.F.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G., & Vogt, C. (1973). *Le manifeste éducatif : contestation et socialisme*. Paris : Payot.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élève. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 31-51.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : P.U.F.
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.

- Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. (1989, 31 août). Loi d'orientation sur l'éducation. Loi n°89-486 du 10 juillet 1989. *Bulletin Officiel spécial n°4*.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1991, 13 juin). Règlement type départemental des écoles. Circulaire n°91-124 du 6 juin 1991. *Bulletin Officiel n°23*.
- Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. (1994, 24 novembre). Concours – Recommandations relatives aux concours de recrutement de professeurs des écoles. Note de service n°94-271 du 16 novembre 1994. *Bulletin Officiel n°43*.
- Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. (1997, 29 mai). Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997. *Bulletin officiel n°22*.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2000, 13 juillet). Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté. Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000. *Bulletin Officiel spécial n°8*.
- Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche. (2002, 30 octobre). La politique de prévention de la violence à l'école. *Délégation à la communication. Bureau de la presse*. [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/violencedp.htm> (Page consultée le 25 mars 2003).
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2004, 28 octobre). Organisation des procédures dans les EPLE. Circulaire n°2004-176 du 19 octobre 2004. *Bulletin officiel n°39*.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006, 20 juillet). Socle commun de connaissances et de compétences. Décret n°2006-830 du 12 juillet 2006. *Bulletin Officiel n°29*.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006, 29 juillet). Décret n°2006-935 du 28 juillet 2006 relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire). *Journal Officiel n°174*, p. 11314, texte n°24.
- Mollo, S. (1970). *L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs*. Paris : Dunod.
- de Montaigne, M. (2002. Edition originale 1580). De l'institution des enfants. In de Montaigne, M. *Essais* (Livre 1, chap. 26). Paris : Mille et une nuits.
- Mossé-Bastide, R.-M. (1966). *L'autorité du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- de Munck, J., & Verhoeven, M. (dir.) (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Bœck.
- Organisation des Nations Unies (1989). *Convention internationale sur les droits de l'enfant*. <http://www.droitsenfant.com/cide.htm> (Page consulté le 27 décembre 2006).
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- Oury, F., & Pochet, C. (1979). *Qui c'est l'conseil ?* Paris : Maspéro.



- Pain, J. (1995, 11-12-13 décembre). *Des violences institutionnelles en milieu scolaire. De la maltraitance scolaire*. Séminaire conjoint C.I.E. – O.M.S. « Adolescence et violence ». Paris, France.
- Pain, J. (1992). *Ecoles : violence ou pédagogie ?* Vigneux : Matrice.
- Pain, J., & Vulbeau, A. (2000). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. *Autrement*, 198, 119-137.
- Payot, J. (1913). *Aux instituteurs et aux institutrices. Conseils et directions pratiques*. Paris : Colin.
- Pech, T. (2002). La discipline : l'école, cas d'école. *Esprit*, 290, 117-137.
- Pena-Ruiz, H. (1987). Les notions d'autorité et d'obéissance. *Les Amis de Sèvres*, 128, 5-14.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : P.U.F.
- Prairat, E. (1994). *Eduquer et punir : généalogie du discours psychologique*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris : P.U.F.
- Prairat, E. (2002). La lente désacralisation de l'ordre scolaire. *Esprit*, 290, 138-151.
- Prum, P. (1991). *La punition au collège*. Poitiers, C.R.D.P.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Jauze.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Rémond, R. (2001). Conférence. *Administration et éducation*, 3 (91), 11-25.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : E.S.F.
- Rey, B. (2004a). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Bœck.
- Rey, B. (2004b). Autorité et relation pédagogique. In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Robbes, B. (2004, 11 novembre). L'autorité après la circulaire « Fillon » : question de sens et de faire (pp. 1-5). *Site du CRAP Cahiers pédagogiques* [En ligne]. [www.cahiers-pedagogiques.com/art\\_imprim.php3?id\\_article=1212](http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=1212) (Page consultée le 13 novembre 2004).
- Robbes, B. (2006a, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant ? (pp. 1-17). *Site du Ceepi*. [En ligne]. [http://ceepi.org/article.php3?id\\_article=287](http://ceepi.org/article.php3?id_article=287) (Page consultée le 2 février 2007).
- de Robien, G. (2005, 19 décembre). Conférence de presse de Gilles de Robien suite à l'agression d'un professeur du lycée Louis-Blériot à Etampes. *Site du Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=200512191640> (Page consultée le 21 janvier 2006).
- de Robien, G. (2006, 17 janvier). Le ministre de l'éducation veut inciter les enseignants victimes de violence à porter plainte. *Le Monde*. [En ligne]. [http://www.lemonde.fr/web/imprimer\\_element/0,40-0@2-3226,50-731426,0.html](http://www.lemonde.fr/web/imprimer_element/0,40-0@2-3226,50-731426,0.html) (Page consultée le 21 janvier 2006).

Rochex, J.-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : P.U.F.

Rochex, J.-Y. (2004, 3 novembre). Rapport Thélot : logique de renoncement. *L'Humanité*. [En ligne]. [http://www.humanite.presse.fr/popup\\_print.php3?id\\_article=449182](http://www.humanite.presse.fr/popup_print.php3?id_article=449182)

(Page consultée le 5 novembre 2004).

Seclet-Riou, F. (1946). *La discipline et l'éducation, du dressage à l'autonomie*. Paris : Bourrellet.

Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 21-30.

Vandewalle, B. (2003). Autorité et institution éducative du sujet. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 153-168). Paris : L'Harmattan.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : P.U.F.

Willaime, J.-P. (2003). L'autorité en questions. *Education & management*, 24, 76-80.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Colin.

### Chapitre III

Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.

Arendt, H. (1972a). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.

Baïetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : E.S.F.

Baziou, J.-Y. (2005). *Les fondements de l'autorité*. Paris : Les Editions de l'Atelier.

Béranger, P., & Pain, J. (1998). L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-formation*, 112, 134-161.

Bochenski, I.-M. (1979). *Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité*. Paris : Cerf.

Bourricaud, F. (1969). *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris : Plon.

Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.

Busnel, F., Grolleau, F., Tellier, F., & Zarader J.-P. (1995). *Les mots du pouvoir. Précis de vocabulaire*. Paris : Vinci.

Caude, R. (1976). *Comment s'exercent aujourd'hui autorité et responsabilité*. Paris : Le Centurion.

Chappuis, R., & Paulhac, J. (1985). *Y a-t-il quelqu'un qui commande ici ? La formation de la personnalité à l'exercice de l'autorité*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Cuissart, E. (1887). Autorité. In Buisson, F. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1<sup>ère</sup> partie) (p. 146). Paris : Hachette.

Delsol, C. (1994). *L'autorité*. Paris : P.U.F.

Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : P.U.F.

- Dubet, F. (1999, mars). A l'école, une condition, la justice. *Le Monde des Débats*, 1, p. 13.
- Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob-Scérén-C.N.D.P.
- de Gaulle, C. (1990. 1<sup>ère</sup> édition 1932). *Le fil de l'épée et autres écrits*. Paris : Plon.
- Gloton, R. (1974). *L'autorité à la dérive*. Paris : Casterman.
- Goudailler, J.-P. (2001). Sens et contresens du mot autorité. *Informations sociales*, 105, 4-11.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : E.S.F.
- Hegel, G.-W.-F. (1941. Edition originale 1807). Dialectique du maître et de l'esclave. In *La phénoménologie de l'esprit* (T. 1) (pp. 158-166). Paris : Aubier Montaigne.
- Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : E.S.F.
- Imbert, A.-M., & Imbert, F. (1973). *L'école à la recherche d'une nouvelle autorité*. Paris : Colin.
- Jacquard, A. Manent, P., & Renaut, A. (2003). *Une éducation sans autorité ni sanction ?* Paris : Grasset.
- Kojève, A. (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard.
- Lebrun, J.-P. (2001). *Les désarrois nouveaux du sujet. Prolongements théorico-cliniques au Monde sans limite*. Ramonville : Erès.
- Lippitt, R., & White, R. K. (1943). Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 1) (pp. 278-292). Paris : Dunod.
- Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Maccio, C. (1991). *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*. Lyon : Chronique Sociale.
- Maisonnier, C. (1993). *De l'autorité aujourd'hui : processus rationnel et discernement*. Paris : Reder.
- Manent, P., & Renaut, A. (1999, mars). La démocratie contre le prestige. *Le Monde des Débats*, 1, p. 10-12.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : E.S.F.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Mendel, G., & Vogt, C. (1973). *Le manifeste éducatif : contestation et socialisme*. Paris : Payot.
- Milgram, S. (1979). *Soumission à l'autorité*. Paris : Calmann-Lévy.
- Moreau de Bellaing, L. (1990). *Sociologie de l'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- Mossé-Bastide, R.-M. (1966). *L'autorité du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, R. (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : E.S.F.

- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Passeron, J.-C. (1995). Pédagogie. C. Pédagogie et pouvoir. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 17) (pp. 731-733). Paris : Encyclopædia Universalis.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : P.U.F.
- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris : P.U.F.
- Pujade-Renaud, C., & Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris : E.S.F.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Jauze.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (dir.) (1996). *Le Nouveau petit Robert*. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Rey, B. (2004b). Autorité et relation pédagogique. In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Russ, J. (1994). *Les théories du pouvoir*. Paris : Livre de poche.
- Sennett, R. (1981). *Autorité*. Paris : Fayard.
- Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et lycées différents*. Paris : P.U.F.
- Vulbeau, A., & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.
- Weber, M. (1947). Types d'autorité. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 2) (pp. 353-358). Paris : Dunod.
- Willaime, J.-P. (2003). L'autorité en questions. *Education & management*, 24, 76-80.

#### **Chapitre IV**

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Ardoino, J. (2002). Autorité (pp. 61-64). In Barus-Michel, J., Enriquez, E., & Lévy, A. *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Erès.
- Arendt, H. (1972a). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (1972b). La crise de l'éducation. In *La crise de la culture* (pp. 223-252). Paris : Gallimard.
- Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (1995). *Elèves « difficiles » profs en difficulté*. Lyon : Chronique Sociale.
- Baziou, J.-Y. (2005). *Les fondements de l'autorité*. Paris : Les Editions de l'Atelier.
- Benveniste, E. (1981). *Le vocabulaire des Institutions indo-européennes* (vol. 2). Paris : Minuit.
- Béranger, P., & Pain, J. (1998). L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-formation*, 112, 134-161.

- Best, F. (1991). L'autorité : un terme polysémique... ou polyphonique. *Education & Devenir*, 26, 17-18.
- Bochenski, I.-M. (1979). *Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité*. Paris : Cerf.
- Bois, D. (1994). La loi. In Pain, J. (dir.). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres* (pp. 103-110). Vigneux : Matrice.
- Boumard, P., & Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts : ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Colin.
- Bourricaud, F. (1969). *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris : Plon.
- Bouysse, V., Klucik, L., Legrand, A., Simon, J., & Thomas, B. (2001). Table ronde et débat. *Administration et éducation*, n°3 (91), 39-70.
- Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.
- Busnel, F., Grolleau, F., Tellier, F., & Zarader J.-P. (1995). *Les mots du pouvoir. Précis de vocabulaire*. Paris : Vinci.
- Calin, D. (2006, 23 mars). Le rapport à la loi (pp. 1-7). *Site Psychologie, éducation & enseignement spécialisé, créé et animé par Daniel Calin*. [En ligne]. [http://daniel.calin.free.fr/textes/rapport\\_loi.html](http://daniel.calin.free.fr/textes/rapport_loi.html) (Page consultée le 18 janvier 2007).
- Chappuis, R., & Paulhac, J. (1987). *Les relations d'autorité*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Charbonnel, N. (1998. 2<sup>ème</sup> édition mise à jour et augmentée). Autorité. In Champy, P., Etévé, C. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 111-112). Paris : Nathan.
- Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Draï, R. (2000). Anamnèse et horizons. *Autrement*, 198, 71-91.
- Dubois, J., Mitterrand, H., & Dauzat, A. (1994). *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris : Larousse.
- Enriquez, E. (2003, 17 octobre). *Qui fait autorité ? Entre le gourou et l'expert*. Communication au colloque « Actualité de l'autorité : quels repères pour nos pratiques ? », Châtellerault, France.
- Estrela, M.-T. (1992). Recherches sur la discipline/indiscipline et formation professionnelle de professeurs. *Les Sciences de l'éducation*, 1-2, 99-118.
- Estrela, M.-T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : E.S.F.
- Fischer, G.-N. (1992). *La dynamique du social. Violence, Pouvoir, Changement*. Paris : Dunod.
- Goudailler, J.-P. (2003). Sens et contresens du mot autorité. *Informations sociales*, 105, 4-11.
- Guillou, S. (1999). *Pour une nouvelle autorité des parents*. Toulouse : Milan.
- Hadji, C. (1991). L'autorité aujourd'hui : du nécessaire au légitime. *Education & Devenir*, 26, 13-16.
- Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.

- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : E.S.F.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : E.S.F.
- Kojève, A. (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard.
- Maccio, C. (1991). *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*. Lyon : Chronique Sociale.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux. L'énigme du regard*. Paris : Albin Michel.
- Meirieu, P. (non daté). Penser l'éducation et la formation (pp. 1-7). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf> (Page consultée le 20 janvier 2006).
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Missonnier, S. (2003). Pour une démocratie périnatale. *Enfance & Psy*, 22, 97-107.
- Moll, J. (1993). Les enjeux de la relation. In Houssaye, J. (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 165-178). Paris : E.S.F.
- Mossé-Bastide, R.-M. (1966). *L'autorité du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, R. (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : E.S.F.
- Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), 31-40.
- Pain, J. (2000). La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale. In Pain, J. (2002). *La société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école ?* (pp. 235-262). Vigneux : Matrice.
- Pain, J., & Vulbeau, A. (2000). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. *Autrement*, 198, 119-137.
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Rey, A. (dir.) (2001). *Le grand Robert de la langue française*. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : E.S.F.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (dir.) (1996). *Le Nouveau petit Robert*. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Robbes, B. (1992). *Pédagogie institutionnelle et discipline scolaire : ouvertures sur une formation des enseignants*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation non publié, Université Paris X, Nanterre.
- Robbes, B. (2006a, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant ? (pp. 1-17). *Site du Ceepi*. [En ligne]. [http://ceepi.org/article.php3?id\\_article=287](http://ceepi.org/article.php3?id_article=287) (Page consultée le 2 février 2007).

Vulbeau, A., & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.

## Chapitre V

Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.

Arendt, H. (1972a). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.

Arendt, H. (1989). *Du mensonge à la violence*. Paris : Calmann-Lévy.

Association Française des Administrateurs de l'Éducation. (2001). Comptes rendus des travaux en atelier. *Administration et éducation*, 3 (91), 71-127.

Attuel, J. (1986). *L'autorité. Permanence et métamorphoses*. Paris : P.U.F.

Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (1995). *Elèves « difficiles » profs en difficulté*. Lyon : Chronique Sociale.

Baziou, J.-Y. (2005). *Les fondements de l'autorité*. Paris : Les Editions de l'Atelier.

Béranger, P., & Pain, J. (1998). L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-formation*, 112, 134-161.

Best, F. (1991). L'autorité : un terme polysémique... ou polyphonique. *Education & Devenir*, 26, 17-18.

Bochenski, I.-M. (1979). *Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité*. Paris : Cerf.

Bourricaud, F. (1969). *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris : Plon.

Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.

Busnel, F., Grolleau, F., Tellier, F., & Zarader J.-P. (1995). *Les mots du pouvoir. Précis de vocabulaire*. Paris : Vinci.

Caude, R. (1976). *Comment s'exercent aujourd'hui autorité et responsabilité*. Paris : Le Centurion.

Chappuis, R., & Paulhac, J. (1985). *Y a-t-il quelqu'un qui commande ici ? La formation de la personnalité à l'exercice de l'autorité*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Chappuis, R., & Paulhac, J. (1987). *Les relations d'autorité*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Charbonnel, N. (1998. 2<sup>ème</sup> édition mise à jour et augmentée). Autorité. In Champy, P., Etévé, C. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 111-112). Paris : Nathan.

Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles, De Bœck.

Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. In Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127-144). Bruxelles. De Bœck.

Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Cornu, L. (2005). Autorité, hospitalité. In Jacquet-Francillon, F., & Kambouchner, D. *La crise de la culture scolaire* (pp. 401-430). Paris : P.U.F.
- Coudray, L. (1989). *Améliorer la relation enseignants enseignés*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Dardelin, M.-J. (1968). Considérations sur le pouvoir. *Etudes*, 12, 691-699.
- Darrault-Harris, Y. (2003). Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire. *Enfance & Psy*, 22, 49-58.
- Davisse, A., & Rochex, J.-Y. (1995). « Pourvu qu'ils m'écoutent... », *Discipline et autorité dans la classe*. Créteil : C.R.D.P.
- Delsol, C. (1994). *L'autorité*. Paris : P.U.F.
- Draï, R. (2000). Anamnèse et horizons. *Autrement*, 198, 71-91.
- Dubet, F. (2000). Une juste obéissance. *Autrement*, 198, 138-151.
- Durand, B. (1999). *Le paradoxe du bon maître. Essai sur l'autorité dans la fiction pédagogique des Lumières*. Paris : L'Harmattan.
- Durand-Prinborgne, C. (2001). L'autorité dans le système éducatif. Des textes à l'évolution des contextes. *Administration et éducation*, 1 (89), 7-19.
- Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs. (2000). *L'école des parents*, 11.
- Fize, M. (2004). *Les interdits, fondements de la liberté*. Paris : Presse de la Renaissance.
- Fortin, J. (1995). Que peut-on faire avec « ça » ? In Brami, E. (dir.). *Lire et Savoir. La jeune violence* (1) (pp. 30-39). Paris : Gallimard.
- Fumat, Y. (2006a). La considération due aux enfants. *Les cahiers de Cerfee*, 21, 55-75.
- Gadamer, H.-G. (1976. 1<sup>ère</sup> édition 1960). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école*. Paris : Grasset/Le Monde.
- de Gaudemar, J.-P. (2001). Conférence. *Administration et éducation*, 3 (91), 129-155.
- Gloton, R. (1974). *L'autorité à la dérive*. Paris : Casterman.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : E.S.F.
- Guillotte, A. (1999). *Violence et éducation. Incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire*. Paris : P.U.F.
- Guillou, S. (1999). *Pour une nouvelle autorité des parents*. Toulouse : Milan.
- Hannoun, H. (1975). *Les conflits de l'éducation*. Paris : E.S.F.
- Joffrin, L., & Tesson, P. (2000). *Où est passée l'autorité ?* Paris : Nils Editions.
- Kojève, A. (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard.
- Leclerc, G. (1996). *Histoire de l'autorité. L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*. Paris : P.U.F.
- Leselbaum, N. (1998). Autonomie. In Champy, P., Etévé, C. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 110-111). Paris : Nathan.



- Lévine, J. (2004). L'autorité en pannes... In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 27-40 et 62-64). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Lippitt, R., & White, R. K. (1943). Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 1) (pp. 278-292). Paris : Dunod.
- Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Maccio, C. (1991). *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*. Lyon : Chronique Sociale.
- Médioni, M.-A. (2004). Les conditions de l'autorité. *Dialogue*, 111, 11-14.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : E.S.F.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1992). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : E.S.F.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Eloge de la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Meuret, D. (2004). Qu'est-ce qui est efficace ? *Cahiers pédagogiques*, 426, 18-19.
- Moreau de Bellaing, L. (2002). *Quelle autorité aujourd'hui ? Légitimité et démocratie*. Paris : E.S.F.
- Mucchielli, R. (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : E.S.F.
- de Munck, J. (2003). L'autorité en construction. *Informations sociales*, 105, 124-137.
- de Munck, J., & Verhœven, M. (dir.) (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Bœck.
- Okapi (2004, 1<sup>er</sup> mars). Sondage collège. Tes profs et toi. *Okapi*, 755, 12-17.
- Pain, J. (2003, 7 novembre). *L'invention de l'autorité*. Communication au colloque « L'autorité à l'école : entre tradition et modernité », Charleroi, Belgique.
- Pain, J., & Vulbeau, A. (2000). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. *Autrement*, 198, 119-137.
- Pena-Ruiz, H. (1987). Les notions d'autorité et d'obéissance. *Les Amis de Sèvres*, 128, 5-14.
- Perdriolle, S. (2000). Arguments pour une réflexion. *Autrement*, 198, 14-17.
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris : P.U.F.
- Prairat, E. (2005, 15 décembre). Autorité et respect en éducation (pp. 1-7). *Le Portique*. [En ligne]. <http://leportique.revues.org/document562.html> (Page consultée le 5 février 2007).
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Rémond, R. (2001). Conférence. *Administration et éducation*, 3 (91), 11-25.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2004). De l'autorité à l'institution : la durée publique. *Esprit*, 307, 42-63.

- Revault d'Allonnes, M. (2005). Le temps et l'autorité. A propos d'Alexandre Kojève. *Esprit*, 313, 208-214.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : E.S.F.
- Rey, B. (2004a). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Bœck.
- Rey, B. (2004b). Autorité et relation pédagogique. In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Colin.
- Robbes, B. (2006a, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant ? (pp. 1-17). *Site du Ceepi*. [En ligne]. [http://ceepi.org/article.php3?id\\_article=287](http://ceepi.org/article.php3?id_article=287) (Page consultée le 2 février 2007).
- Sennett, R. (1981). *Autorité*. Paris : Fayard.
- Tozzi, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? *Les cahiers de Cerfee*, 21, 171-186.
- Vulbeau, A., & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.
- Weber, M. (1947). Types d'autorité. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 2) (pp. 353-358). Paris : Dunod.
- Wunenburger, J.-J. (1994). Approches éthiques de la situation éducative. In Hannoun, H., & Drouin-Hans, A.-M. *Pour une philosophie de l'éducation* (pp. 63-70). Dijon : CNDP/CRDP de Bourgogne.

## Chapitre VI

- Abraham, I. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : EPI.
- Adorno, T. W. (2007. Edition originale 1950). *Etudes sur la personnalité autoritaire*. Paris : Allia.
- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.
- Baïetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : E.S.F.
- Baudouin, C. (1964). *L'âme enfantine et la psychanalyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris. P.U.F.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bowlby, J. (1978. Edition originale 1969). *Attachement et perte. L'attachement* (vol. 1). Paris : P.U.F.

- Calin, D. (2005a, 3 décembre). La fonction d'apaisement (pp. 1-4). *L'écume des heures, le blog de Daniel Calin*. [En ligne]. <http://daniel.calin.free.fr/wordpress/?p=61> (Page consultée le 25 février 2007).
- Calin, D. (2005b, 17 décembre). La fonction d'adossement (pp. 1-4). *L'écume des heures, le blog de Daniel Calin*. [En ligne]. <http://daniel.calin.free.fr/wordpress/?p=62> (Page consultée le 25 février 2007).
- Calin, D. (2006, 23 mars). Le rapport à la loi (pp. 1-7). *Site Psychologie, éducation & enseignement spécialisé, créé et animé par Daniel Calin*. [En ligne]. [http://daniel.calin.free.fr/textes/rapport\\_loi.html](http://daniel.calin.free.fr/textes/rapport_loi.html) (Page consultée le 18 janvier 2007).
- Canat, S. (2006a). Une clinique de l'autorité (pp. 1-11). Non publié. (texte de base pour Canat, S. (2006, 8-9 septembre). *Pour une approche clinique de l'autorité*. Communication au colloque « Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique », Montpellier, France.
- Canat, S. (2006b). Une autorité qui ne fait pas ses preuves... *Empan*, 63, 66-78.
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social.
- Cifali, M., & Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : P.U.F.
- Cifali, M., & Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : P.U.F.
- Cornu, L. (2005). Autorité, hospitalité. In Jacquet-Francillon, F., & Kambouchner, D. *La crise de la culture scolaire* (pp. 401-430). Paris : P.U.F.
- Enriquez, E. (1981). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle. *Connexions*, 33, 93-109.
- Enriquez, E. (1991). *Les figures du maître*. Paris : Arcantère.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. Ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.
- Frapin, M. (2004). *Les enfants du Big bang* (film 56'). Paris : Les films Grain De Sable.
- Freud, S. (1984. 1<sup>ère</sup> édition 1933). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard.
- Furstenau, P. (1964). Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution. In Partisans (1971). *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?* (pp. 54-76). Paris : Maspéro.
- Ginet, D. (2004). Aux racines de l'autorité... In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 41-56). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Girard, R. (1981). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris : Grasset.
- Giust-Desprairies, F. (1989). *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : Colin.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : P.U.F.
- Guex, G. (1973). *Le syndrome d'abandon*. Paris : P.U.F.
- Hannoun, H. (1975). *Les conflits de l'éducation*. Paris : E.S.F.

- Hans, D. (1997). *Intervenir en lycée et collège : éléments pour une analyse psychosociologique de l'établissement scolaire*. Thèse de doctorat en Psychologie sociale non publiée, Université Paris X, Nanterre.
- Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.
- Imbert, F. (1989). *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*. Paris : Colin.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Imbert, F. (1996a). Le sans-loi, l'enfant-bolide et le pédagogue. *Cahiers pédagogiques*, 342/343, 29-30.
- Imbert, F. (1996b). Le professionnel et le personnel dans la formation des enseignants. *Cahiers pédagogiques*, 342/343, 82-84.
- Imbert, F. (1996c). *L'inconscient dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : E.S.F.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : E.S.F.
- Jubin, P. (1988). *L'élève « tête à claques »*. Paris : E.S.F.
- Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : E.S.F.
- Jubin, P. (1993). Les écarts dans les relations. In Houssaye, J. (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 179-190). Paris : E.S.F.
- Kaës, R. (1984a. 1<sup>ère</sup> édition 1975). Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. In Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. *Fantasme et formation* (pp. 1-75). Paris : Dunod.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- Landœuer, F. (2006, 8-9 septembre). *Comment fonder une autorité auprès d'élèves de collège dit « décrocheurs » ?* Communication au colloque « Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique », Montpellier, France.
- Lebrun, J.-P. (2001). *Les désarrois nouveaux du sujet. Prolongements théorico-cliniques au Monde sans limite*. Ramonville : Erès.
- Lecomte, J. (2001). Une enquête historique. La personnalité autoritaire. *Sciences Humaines*, 115, 44-46.
- Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident* (Leçon IV). Paris : Fayard.
- Legendre, P. (1990). *Filiation. Fondement généalogique de la psychanalyse* (Leçon IV, suite 2). Paris : Fayard.
- Legendre, P. (2000. 1<sup>ère</sup> édition 1989). *Le crime de caporal Lortie. Traité sur le Père*. Paris : Flammarion.
- Lévine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : E.S.F.
- Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.

- Maisonneuve, J. (1968). *La dynamique des groupes*. Paris : P.U.F.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : E.S.F.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (1993). Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*, 319, 16-18.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.
- Pujade-Renaud, C., & Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris, E.S.F.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Jauze.
- Ranjard, P. (1997). *L'individualisme. Un suicide culturel*. Paris : L'Harmattan.
- Redl, F. (1942). Emotion de groupe et leadership. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 2) (pp. 376-392). Paris : Dunod.
- Robbes, B. (2006a, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant ? (pp. 1-17). *Site du Ceepi*. [En ligne]. [http://ceepi.org/article.php3?id\\_article=287](http://ceepi.org/article.php3?id_article=287) (Page consultée le 2 février 2007).
- Vandewalle, B. (2003). Autorité et institution éducative du sujet. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 153-168). Paris : L'Harmattan.
- Winnicott, D. W. (1975. Edition originale 1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Zimmermann, D. (1980). Préface. In Lapassade, G., & Schérer, R. (1980. 1<sup>ère</sup> édition 1976). *Le corps interdit. Essai sur l'éducation négative* (pp. 9-11). Paris, E.S.F.

## Chapitre VII

- Assemat, M. (1991). L'autorité vue par deux chefs d'établissements. *Education & Devenir*, 26, 24-26.
- Beillerot, J. (1995-1996). *Rapport au savoir : approche sociologique et clinique*. Séminaire de recherche de D.E.A. de Sciences de l'Education. Université Paris X, Nanterre.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris. P.U.F.
- Bochenski, I.-M. (1979). *Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité*. Paris : Cerf.
- Brunel, H. (1991). *Chahuté, moi ?... Jamais*. Paris : Fleurus.
- Chappuis, R., & Paulhac, J. (1985). *Y a-t-il quelqu'un qui commande ici ? La formation de la personnalité à l'exercice de l'autorité*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles, De Boeck.

- Corneloup, A. (1990). *La discipline au quotidien*. Paris : Nathan.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. In Cosnier, J., Coulon, J., Berrendonner, A., & Orecchioni, C. *Les voies du langage* (pp. 255-304). Paris : Dunod.
- Estrela, M.-T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : E.S.F.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. Ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.
- Førster, F.-W. (1967. 1<sup>ère</sup> édition 1909). *L'école et le caractère*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Genevois, G. (1992). Etho-psychologie des communications et pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 81-103.
- Gloton, R. (1974). *L'autorité à la dérive*. Paris : Casterman.
- Gordon, T. (1980. 1<sup>ère</sup> édition 1974). *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même*. Montréal : Le Jour/Actualisation.
- Gordon, T. (1990. 1<sup>ère</sup> édition 1989). *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*. Montréal : Le Jour/Actualisation.
- Gordon, T. (1995. 1<sup>ère</sup> édition 1976). *Etre parent ça s'apprend*. Paris : Marabout.
- Guérin, V. (2001). *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer. Respecter. Coopérer*. Lyon : Chronique Sociale.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : E.S.F.
- Hess, R., & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Colin.
- de Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non-verbaux de l'enseignant*. Paris/Bruxelles. Nathan/Labor.
- Légault, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Letombe, A. (1996). Le théâtre ou l'acceptation de soi. *Cahiers pédagogiques*, 342/343, 42-43.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Mucchielli, R. (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : E.S.F.
- Neill, S. R. (1986). An ethological approach to teachers' nonverbal communication. In Le Camus, J., & Cosnier, J. *Ethology and Psychology* (pp. 129-138). Toulouse : Privat.
- Prum, P. (1991). *La punition au collège*. Poitiers, C.R.D.P.
- Pujade-Renaud, C. (1977). Du corps enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 40, 45-49.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Pujade-Renaud, C., & Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris, E.S.F.

- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Jauze.
- Rey, B. (2004a). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Bœck.
- Robbes, B. (1997). *L'enseignant face à l'autorité. Du mythe de l'autorité « naturelle » à la prise de conscience des savoirs et savoir-faire de la personne éducative*. Mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Education non publié, Université Paris X, Nanterre.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : E.S.F.
- Thirion, J.-F. (1992). *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1972. Edition originale 1967). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Zimmermann, D. (1982). *Observation et communication non verbale en école maternelle*. Paris : E.S.F.

## Chapitre VIII

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1999. Edition originale 1974). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. In Chiland, C. *L'entretien clinique* (pp. 118-145). Paris : P.U.F.
- Chappuis, R., & Paulhac, J. (1985). *Y a-t-il quelqu'un qui commande ici ? La formation de la personnalité à l'exercice de l'autorité*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Chappuis, R., & Paulhac, J. (1987). *Les relations d'autorité*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1997). Etablissements ZEP : quelle efficacité ? *Cahiers pédagogiques*, 354, 22-25.
- Decomps, B., & Malglaive, G. (1996). Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? In Barbier, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 57-72). Paris : P.U.F.
- Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Paris X, Nanterre.
- Faingold, N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. In Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (pp. 187-214). Paris : E.S.F.

- Faingold, N. (1998, février). *De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants* (pp. 1-10). Communication au colloque « Recherche et formation », Grenoble, France.
- Faingold, N. (2001, décembre). De moment en moment, le décryptage du sens. *Explicititer*, 42, 40-48. [En ligne]. [http://www.expliciter.net/IMG/pdf/42\\_decembre\\_2001.pdf](http://www.expliciter.net/IMG/pdf/42_decembre_2001.pdf) (Page consultée le 4 septembre 2004).
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : E.S.F.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In Barbier, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Paris : P.U.F.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Le Luyet, F., & Sauret, J.-J. (1997). *Conflits et sanctions*. Paris : Magnard.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : P.U.F.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : E.S.F.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, XVI, 229-247.
- Olry, P., & Wittorski, R. (2004). Savoirs d'action et activités de référence. In Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (dir.). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences* (pp. 221-244). Paris : L'Harmattan.
- Pain, J. (1995, septembre). Grande violence et interventions. *Limite* (pp. 1-15). Texte non publié.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold. *Recherche et formation*, 36, 163-169.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : E.S.F.
- Perrenoud, P. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : E.S.F.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : P.U.F.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Rochex, J.-Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue. In Bautier, E. (dir.). *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité* (pp. 165-255). Paris : L'Harmattan.



- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- Schön, D. A. (1994. Edition originale 1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Schön, D. A. (dir.) (1996a. Edition originale 1991). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et étude de cas*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Schön, D. A. (1996b). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : P.U.F.
- Schweisguth, E. (2000). Liberté, autorité et civisme, trente ans après mai 1968. In Bréchon, P. (dir.). *Les valeurs des français* (pp. 157-178). Paris : Colin.
- Thabuy, A. (1996). *Former à la métacognition. Vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED*. Mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Education non publié, Université Paris X, Nanterre.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 21-30.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-291). Paris : P.U.F.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les Cahiers de Beaumont*, 52 bis/53, 63-70.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.
- Villers, D. (1996). Des savoirs, des outils, des pratiques. In Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 283-300). Paris : L'Harmattan.
- Yelnik, C. (2005a). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

## Chapitre IX

- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Laffont.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F.
- Bleger, J. (1966). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In Kaës, R. (dir.) (1997. 1<sup>ère</sup> édition 1979). *Crise, rupture et dépassement* (pp. 257-276). Paris : Dunod.
- Bois, D. (1994). La loi. In Pain, J. (dir.). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres* (pp. 103-110). Vigneux : Matrice.
- Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent, face à la violence dans la classe*. Vigneux : Matrice.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : P.U.F.
- Cornu, L. (2005). Autorité, hospitalité. In Jacquet-Francillon, F., & Kambouchner, D. *La crise de la culture scolaire* (pp. 401-430). Paris : P.U.F.

- Darrault-Harris, Y. (2003). Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire. *Enfance & Psy*, 22, 49-58.
- Deligny, F. (1960). *Graine de crapule*. Paris : Editions du Scarabée.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Guégan, Y. (2004). *L'usage légitime du pouvoir dans la classe*. Paris : Hachette.
- Hannoun, H. (1975). *Les conflits de l'éducation*. Paris : E.S.F.
- Hans, D. (1997). *Intervenir en lycée et collège : éléments pour une analyse psychosociologique de l'établissement scolaire*. Thèse de doctorat en Psychologie sociale non publiée, Université Paris X, Nanterre.
- Houssaye, J. (1968). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (II). Pratiques pédagogiques*. Berne : Peter Lang.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : E.S.F.
- Jubin, P. (1988). *L'élève « tête à claques »*. Paris : E.S.F.
- Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : E.S.F.
- Kaës, R. (1984b. 1<sup>ère</sup> édition 1975). Désir de toute-puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. In Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. *Fantasme et formation* (pp. 76-92). Paris : Dunod.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux. L'énigme du regard*. Paris : Albin Michel.
- Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. In Talbot, L. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 181-192). Ramonville : Erès.
- Martin, E., & Bonnéry, S. (2002). *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : E.S.F.
- Maslow, A. H. (1989). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... Oui, mais comment*. Paris : E.S.F.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élève. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 31-51.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : P.U.F.
- Oury, J. (1986). *Le collectif*. Paris : Editions du Scarabée.
- Oury, F., & Pochet, C. (1979). *Qui c'est l'conseil ?* Paris : Maspéro.
- Pain, J. (1992). *Ecole : violence ou pédagogie ?* Vigneux : Matrice.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

- Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : E.S.F.
- Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob.
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2003). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Ramonville : Erès.
- Prairat, E. (2005, 15 décembre). Autorité et respect en éducation (pp. 1-7). *Le Portique*. [En ligne]. <http://leportique.revues.org/document562.html> (Page consultée le 5 février 2007).
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Rey, A. (dir.) (1972). *Le petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (dir.) (1996). *Le Nouveau petit Robert*. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1993). Le soi digne d'estime et de respect. *Autrement, Série Morales 10*, 88-99.
- Robbes, B. (2004, 11 novembre). L'autorité après la circulaire « Fillon » : question de sens et de faire (pp. 1-5). *Site du CRAP Cahiers pédagogiques* [En ligne]. [www.cahiers-pedagogiques.com/art\\_imprim.php3?id\\_article=1212](http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=1212) (Page consultée le 13 novembre 2004).
- Robbes, B. (2006a, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant ? (pp. 1-17). *Site du Ceepi*. [En ligne]. [http://ceepi.org/article.php3?id\\_article=287](http://ceepi.org/article.php3?id_article=287) (Page consultée le 2 février 2007).
- Robbes, B. (2006b, décembre). Autorité de l'enseignant et sécurité. Eléments pour une approche clinique. *Ville Ecole Intégration diversité, 147*, 31-38.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : E.S.F.
- Seux, B. (2003). Face à la violence, le respect. *Non-Violence Actualité, La non-violence s'affiche, 5-9*.
- Vulbeau, A., & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.
- Yelnik, C. (2005b). *Face au groupe-classe. Discours de professeurs*. Paris : L'Harmattan.

## Chapitre X

- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Casanova, R., Cellier, R., & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école. Comprendre et agir*. Paris : Hachette Education.

- Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Paris X, Nanterre.
- Gordon, T. (1995. 1<sup>ère</sup> édition 1976). *Etre parent ça s'apprend*. Paris : Marabout.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux. L'énigme du regard*. Paris : Albin Michel.
- Olry, P., & Wittorski, R. (2004). Savoirs d'action et activités de référence. In Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (dir.). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences* (pp. 221-244). Paris : L'Harmattan.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : E.S.F.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.

## **Conclusion générale et ouvertures**

- Abadie, A. (2006). *Statut de l'autorité et autorité du statut. Le personnel de direction dans les établissements secondaires français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Paul Valéry, Montpellier.
- Baldet, N. (2004). *Brutalités et Harcèlement physique et psychologique exercés sur des enfants par des personnels du ministère*. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : La documentation française.
- Bleger, J. (1966). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In Kaës, R. (dir.) (1997. 1<sup>ère</sup> édition 1979). *Crise, rupture et dépassement* (pp. 257-276). Paris : Dunod.
- Bowlby, J. (1978. Edition originale 1969). *Attachement et perte. L'attachement* (vol. 1). Paris : P.U.F.
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social.
- Casanova, R., Cellier, R., & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école. Comprendre et agir*. Paris : Hachette Education.
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Education Prioritaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Paul Valéry, Montpellier.
- Costa, C. (2004). *Devenir auteur de soi-même*. Vigneux : Matrice.
- Delaire, G. (1984). *Institution et autorité. Le chef d'établissement. Perspectives de formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Victor Segalen, Bordeaux.

Expertise collective (2005, septembre). Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent. *Site de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale* [En ligne]. [http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble\\_conduites/trouble\\_conduites\\_synthese.pdf](http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble_conduites/trouble_conduites_synthese.pdf) (Page consultée le 31 mars 2007).

Lagrange, H. & Oberti, M. (dir.) (2006). *Emeutes urbaines et protestations. Une singularité française*. Paris : Presses de Sciences Po.

Le collectif (2006). *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans !* Ramonville : Erès.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : P.U.F.

Robbes, B. (2006b, décembre). Autorité de l'enseignant et sécurité. Eléments pour une approche clinique. *Ville Ecole Intégration diversité*, 147, 31-38.

Robbes, B. (2006c, 28 mars). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Site du CRAP Cahiers pédagogiques* [En ligne]. [www.cahiers-pedagogiques.com/art\\_imprim.php3?id\\_article=2283](http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2283) (Page consultée le 29 mars 2006).

Société Française de Santé Publique (2006, novembre). Prévention, dépistage des troubles du comportement chez l'enfant ? *Collection Santé & Société*, 11.

Winnicott, D. W. (1975. Edition originale 1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

# BIBLIOGRAPHIE RAISONNÉE

(sélection de références citées dans la thèse, regroupées par thème)

## 1. Approche historique et sociologique de l'autorité

- Arendt, H. (1972a). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.
- Baziou, J.-Y. (2005). *Les fondements de l'autorité*. Paris : Les Editions de l'Atelier.
- Bourricaud, F. (1969). *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris : Plon.
- Caplow, T. (1995). Le déclin de l'autorité personnelle. In Forsé, M., & Langlois, S. (dir.). *Tendances comparées des sociétés post-industrielles* (pp. 153-164). Paris : P.U.F.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Joffrin, L., & Tesson, P. (2000). *Où est passée l'autorité ?* Paris : Nils Editions.
- Lebrun, J.-P. (1997). *Un monde sans limite. Essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville : Erès.
- Lebrun, J.-P. (2001). *Les désarrois nouveaux du sujet. Prolongements théorico-cliniques au Monde sans limite*. Ramonville : Erès.
- Leclerc, G. (1996). *Histoire de l'autorité. L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*. Paris : P.U.F.
- Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident* (Leçon IV). Paris : Fayard.
- Legendre, P. (1990). *Filiation. Fondement généalogique de la psychanalyse* (Leçon IV, suite 2). Paris : Fayard.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Mendel, G., & Vogt, C. (1973). *Le manifeste éducatif : contestation et socialisme*. Paris : Payot.
- Moreau de Bellaing, L. (1990). *Sociologie de l'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- de Munck, J. (2000). Les métamorphoses de l'autorité. *Autrement*, 198, 21-42.
- de Munck, J., & Verhœven, M. (dir.) (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Boeck.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.

- Reynaud, J.-D. (1991). Pour une sociologie de la régulation sociale. In Reynaud, J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle* (pp. 225-238). Toulouse : Octarès.
- Schweisguth, E. (2000). Liberté, autorité et civisme, trente ans après mai 1968. In Bréchon, P. (dir.). *Les valeurs des français* (pp. 157-178). Paris : Colin.
- Sennett, R. (1981). *Autorité*. Paris : Fayard.
- Vulbeau, A. (2001, novembre). Autorité et autorisation : perspectives historiques. Note de travail (pp. 1-8). (texte repris en partie dans Vulbeau, A. (2003). Dans les coulisses de l'autorité. *Informations sociales*, 105, 12-21.
- Weber, M. (1947). Types d'autorité. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 2) (pp. 353-358). Paris : Dunod.

## **2. Autorité traditionnelle et autorité autoritariste (à l'école et ailleurs...)**

- Alain (1986. 1<sup>ère</sup> édition 1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Baldet, N. (2004). *Brutalités et Harcèlement physique et psychologique exercés sur des enfants par des personnels du ministère*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : La documentation française.
- Brunel, H. (1991). *Chahuté, moi ?... Jamais*. Paris : Fleurus.
- Cuissart, E. (1887). Autorité. In Buisson, F. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1<sup>ère</sup> partie) (p. 146). Paris : Hachette.
- Delsol, C. (1994). *L'autorité*. Paris : P.U.F.
- Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : P.U.F.
- Durkheim, E. (1934). *L'éducation morale*. Paris : Alcan.
- Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob-Scérén-C.N.D.P.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- de Gaulle, C. (1990. 1<sup>ère</sup> édition 1932). *Le fil de l'épée et autres écrits*. Paris : Plon.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : E.S.F.
- Jubin, P. (1988). *L'élève « tête à claques »*. Paris : E.S.F.
- Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : E.S.F.
- Kant, E. (1993. 1<sup>ère</sup> édition 1776). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Leif, J., & Rustin, G. (1970). *Philosophie de l'éducation* (T. 1) (pp. 142-209). Paris : Delagrave.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : P.U.F.
- Milgram, S. (1979). *Soumission à l'autorité*. Paris : Calmann-Lévy.
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.
- Mossé-Bastide, R.-M. (1966). *L'autorité du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

### 3. L'autorité évacuée (à l'école)

- Gloton, R. (1974). *L'autorité à la dérive*. Paris : Casterman.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : E.S.F.
- Jacquard, A. Manent, P., & Renaut, A. (2003). *Une éducation sans autorité ni sanction ?* Paris : Grasset.
- Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G., & Vogt, C. (1973). *Le manifeste éducatif : contestation et socialisme*. Paris : Payot.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Jauze.

### 4. Définir l'autorité

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Ardoino, J. (2002). Autorité (pp. 61-64). In Barus-Michel, J., Enriquez, E., & Lévy, A. *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Erès.
- Arendt, H. (1972a). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.
- Baziou, J.-Y. (2005). *Les fondements de l'autorité*. Paris : Les Editions de l'Atelier.
- Benveniste, E. (1981). *Le vocabulaire des Institutions indo-européennes* (vol. 2). Paris : Minuit.
- Best, F. (1991). L'autorité : un terme polysémique... ou polyphonique. *Education & Devenir*, 26, 17-18.
- Bochenski, I.-M. (1979). *Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité*. Paris : Cerf.
- Bourricaud, F. (1969). *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris : Plon.
- Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.
- Busnel, F., Grolleau, F., Tellier, F., & Zarader J.-P. (1995). *Les mots du pouvoir. Précis de vocabulaire*. Paris : Vinci.
- Charbonnel, N. (1998. 2<sup>ème</sup> édition mise à jour et augmentée). Autorité. In Champy, P., Etévé, C. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 111-112). Paris : Nathan.
- Cuissart, E. (1887). Autorité. In Buisson, F. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1<sup>ère</sup> partie) (p. 146). Paris : Hachette.
- Dubois, J., Mitterrand, H., & Dauzat, A. (1994). *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris : Larousse.
- Goudailler, J.-P. (2001). Sens et contresens du mot autorité. *Informations sociales*, 105, 4-11.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : E.S.F.
- Kojève, A. (2004. 1<sup>ère</sup> édition 1942). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard.



- Maccio, C. (1991). *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*. Lyon : Chronique Sociale.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Mucchielli, R. (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : E.S.F.
- Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), 31-40.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Rey, A. (dir.) (2001). *Le grand Robert de la langue française*. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (dir.) (1996). *Le Nouveau petit Robert*. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Robbes, B. (2006c, 28 mars). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Site du CRAP Cahiers pédagogiques* [En ligne]. [www.cahiers-pedagogiques.com/art\\_imprim.php3?id\\_article=2283](http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2283) (Page consultée le 29 mars 2006).
- Russ, J. (1994). *Les théories du pouvoir*. Paris : Livre de poche.
- Sennett, R. (1981). *Autorité*. Paris : Fayard.
- Weber, M. (1947). Types d'autorité. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 2) (pp. 353-358). Paris : Dunod.

## 5. La relation d'autorité : approche psychosociologique

- Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Ardoino, J. (2002). Autorité (pp. 61-64). In Barus-Michel, J., Enriquez, E., & Lévy, A. *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Erès.
- Bourricaud, F. (1969). *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris : Plon.
- Chappuis, R., & Paulhac, J. (1985). *Y a-t-il quelqu'un qui commande ici ? La formation de la personnalité à l'exercice de l'autorité*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Chappuis, R., & Paulhac, J. (1987). *Les relations d'autorité*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lippitt, R., & White, R. K. (1943). Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 1) (pp. 278-292). Paris : Dunod.
- Maccio, C. (1991). *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*. Lyon : Chronique Sociale.
- Mucchielli, R. (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : E.S.F.
- Weber, M. (1947). Types d'autorité. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 2) (pp. 353-358). Paris : Dunod.

## 6. Vers l'autorité éducative

- Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Ardoino, J. (2002). Autorité (pp. 61-64). In Barus-Michel, J., Enriquez, E., & Lévy, A. *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Erès.
- Béranger, P., & Pain, J. (1998). L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-formation*, 112, 134-161.
- Best, F. (1991). L'autorité : un terme polysémique... ou polyphonique. *Education & Devenir*, 26, 17-18.
- Cornu, L. (2005). Autorité, hospitalité. In Jacquet-Francillon, F., & Kambouchner, D. *La crise de la culture scolaire* (pp. 401-430). Paris : P.U.F.
- Costa, C. (2004). *Devenir auteur de soi-même*. Vigneux : Matrice.
- Darrault-Harris, Y. (2003). Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire. *Enfance & Psy*, 22, 49-58.
- Davisse, A., & Rochex, J.-Y. (1995). « Pourvu qu'ils m'écoutent... », *Discipline et autorité dans la classe*. Créteil : C.R.D.P.
- Estrela, M.-T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : E.S.F.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : E.S.F.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : E.S.F.
- Lévine, J. (2004). L'autorité en pannes... In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 27-40 et 62-64). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Lippitt, R., & White, R. K. (1943). Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe. In Lévy, A. (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 1) (pp. 278-292). Paris : Dunod.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Meuret, D. (2004). Qu'est-ce qui est efficace ? *Cahiers pédagogiques*, 426, 18-19.
- Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), 31-40.
- Pain, J., & Vulbeau, A. (2000). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. *Autrement*, 198, 119-137.
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2005, 15 décembre). Autorité et respect en éducation (pp. 1-7). *Le Portique*. [En ligne]. <http://leportique.revues.org/document562.html> (Page consultée le 5 février 2007).
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Rey, B. (2004a). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (2004b). Autorité et relation pédagogique. In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.

Robbes, B. (2006a, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant ? (pp. 1-17). *Site du Ceeipi*. [En ligne]. [http://ceepi.org/article.php3?id\\_article=287](http://ceepi.org/article.php3?id_article=287) (Page consultée le 2 février 2007).

Tozzi, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? *Les cahiers de Cerfee*, 21, 171-186.

Vulbeau, A., & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.

## **7. Autorité et parentalité**

Bacus, A. (2005). *L'autorité : pourquoi ? Comment. De la petite enfance à l'adolescence*. Paris : Marabout.

Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs. (2000). *L'école des parents*, 11.

Guilbert, D. (2001). *Et si l'autorité, c'était la liberté ?* Paris : La Martinière.

Guillou, S. (1999). *Pour une nouvelle autorité des parents*. Toulouse : Milan.

Jeammet, P. (dir.) (2004). *Adolescences : repères pour les parents et les professionnels*. Paris : Syros.

Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.

Mareau, C., & Vanek Dreyfus, A. (2006). *L'autorité des parents. Une nécessité pour bien grandir*. Levallois-Perret : Studyparents.

Meirieu, P. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris : Desclée de Brouwer.

Raymond, G. (2003). L'autorité parentale sous contrôle ? *Enfances & Psy*, 22, 25-37.

Saladin-Grizivatz, C. (2000). *L'autorité*. Paris : Bayard.

## **8. Autorité de l'enseignant et savoir**

Guillot, G. (2003). Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 127-152). Paris : L'Harmattan.

Lechat, J. (2003). La crise de l'autorité à l'école. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 47-72). Paris : L'Harmattan.

Lorvellec, Y. (2003). Savoir et autorité. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 103-126). Paris : L'Harmattan.

Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. In Talbot, L. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 181-192). Ramonville : Erès.

Meirieu, P. (2005b, septembre). Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève (pp. 1-10). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf> (Page consultée le 6 janvier 2006).

Rey, B. (2004b). Autorité et relation pédagogique. In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.

Vandewalle, B. (2003). Autorité et institution éducative du sujet. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 153-168). Paris : L'Harmattan.

## **9. Approche clinique d'orientation psychanalytique et autorité en éducation**

Calin, D. (2006, 23 mars). Le rapport à la loi (pp. 1-7). *Site Psychologie, éducation & enseignement spécialisé, créé et animé par Daniel Calin*. [En ligne]. [http://daniel.calin.free.fr/textes/rapport\\_loi.html](http://daniel.calin.free.fr/textes/rapport_loi.html) (Page consultée le 18 janvier 2007).

Canat, S. (2006a). Une clinique de l'autorité (pp. 1-11). Non publié. (texte de base pour Canat, S. (2006, 8-9 septembre). *Pour une approche clinique de l'autorité*. Communication au colloque « Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique », Montpellier, France.

Canat, S. (2006b). Une autorité qui ne fait pas ses preuves... *Empan*, 63, 66-78.

Cornu, L. (2005). Autorité, hospitalité. In Jacquet-Francillon, F., & Kambouchner, D. *La crise de la culture scolaire* (pp. 401-430). Paris : P.U.F.

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.

Furstenau, P. (1964). Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution. In Partisans (1971). *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?* (pp. 54-76). Paris : Maspéro.

Ginet, D. (2004). Aux racines de l'autorité... In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 41-56). Aix-Marseille : Université de Provence.

Hans, D. (1997). *Intervenir en lycée et collège : éléments pour une analyse psychosociologique de l'établissement scolaire*. Thèse de doctorat en Psychologie sociale non publiée, Université Paris X, Nanterre.

Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.

Imbert, F. (1989). *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*. Paris : Colin.

Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.

Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : E.S.F.

Imbert, F. (1996c). *L'inconscient dans la classe*. Paris : E.S.F.

Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : E.S.F.

Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : E.S.F.

Jubin, P. (1988). *L'élève « tête à claques »*. Paris : E.S.F.

Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : E.S.F.

Lebrun, J.-P. (2001). *Les désarrois nouveaux du sujet. Prolongements théorico-cliniques au Monde sans limite*. Ramonville : Erès.

Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident* (Leçon IV). Paris : Fayard.

- Legendre, P. (1990). *Filiation. Fondement généalogique de la psychanalyse* (Leçon IV, suite 2). Paris : Fayard.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (1993). Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*, 319, 16-18.
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Jauze.
- Robbes, B. (2006b, décembre). Autorité de l'enseignant et sécurité. Eléments pour une approche clinique. *Ville Ecole Intégration diversité*, 147, 31-38.
- Vandewalle, B. (2003). Autorité et institution éducative du sujet. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 153-168). Paris : L'Harmattan.

## **10. Autorité en éducation et communication**

- Bochenski, I.-M. (1979). *Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité*. Paris : Cerf.
- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles, De Bœck.
- Estrela, M.-T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : E.S.F.
- Genevois, G. (1992). Etho-psychologie des communications et pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 81-103.
- Guérin, V. (2001). *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer. Respecter. Coopérer*. Lyon : Chronique Sociale.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : E.S.F.
- de Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non-verbaux de l'enseignant*. Paris/Bruxelles. Nathan/Labor.
- Légault, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Neill, S. R. (1986). An ethological approach to teachers' nonverbal communication. In Le Camus, J., & Cosnier, J. *Ethology and Psychology* (pp. 129-138). Toulouse : Privat.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : E.S.F.
- Pujade-Renaud, C., & Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris, E.S.F.
- Rey, B. (2004a). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Bœck.
- Robbes, B. (1997). *L'enseignant face à l'autorité. Du mythe de l'autorité « naturelle » à la prise de conscience des savoirs et savoir-faire de la personne éducative*. Mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Education non publié, Université Paris X, Nanterre.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : E.S.F.

Zimmermann, D. (1982). *Observation et communication non verbale en école maternelle*. Paris : E.S.F.

## 11. Méthodologie de l'entretien d'explicitation

Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Paris X, Nanterre.

Faingold, N. (2001, décembre). De moment en moment, le décryptage du sens. *Explicititer*, 42, 40-48. [En ligne]. [http://www.expliciter.net/IMG/pdf/42\\_decembre\\_2001.pdf](http://www.expliciter.net/IMG/pdf/42_decembre_2001.pdf) (Page consultée le 4 septembre 2004).

Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold. *Recherche et formation*, 36, 163-169.

Thabuy, A. (1996). *Former à la métacognition. Vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED*. Mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Education non publié, Université Paris X, Nanterre.

Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les Cahiers de Beaumont*, 52 bis/53, 63-70.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.

Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

## 12. Théories de l'action, savoirs et savoirs d'action

Argyris, C., & Schön, D. A. (1999. Edition originale 1974). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Les Editions Logiques.

Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Olry, P., & Wittorski, R. (2004). Savoirs d'action et activités de référence. In Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (dir.). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences* (pp. 221-244). Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : E.S.F.

Perrenoud, P. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Bœck.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : E.S.F.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.

Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.

Schön, D. A. (1994. Edition originale 1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

Schön, D. A. (dir.) (1996a. Edition originale 1991). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et étude de cas*. Montréal : Les Editions Logiques.

Villers, D. (1996). Des savoirs, des outils, des pratiques. In Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 283-300). Paris : L'Harmattan.