

CAHIERS

www.cahiers-pedagogiques.com

PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

DOSSIER

L'autorité éducative



ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

CESE : La place de l'éducation populaire
ÉDUCATION NOUVELLE : Biennale à Poitiers
L'ÉCOLE AILLEURS : Grève historique à Chicago

PERSPECTIVES

FAITS ET IDÉES : Le Dahutus Montanus
DEPUIS LE TEMPS : L'instant « sauvignons »
LIVRE DU MOIS : *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*

LESOMMAIRE n° 557, décembre 2019

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---|------------------------------|---|------------------------|
| 2 | L'éducation populaire aujourd'hui | 5 | « Celle qui n'a pas appris » | 8 | La chronique de Nipédu |
| 4 | Une expérience militante | 6 | L'école ailleurs | 9 | Billet du mois |
| | | 7 | L'actualité de la recherche | | |

DOSSIER COORDONNÉ PAR MICHÈLE AMIEL ET BRUNO ROBBES

L'autorité éducative

Sommaire complet du dossier page 11

12 À hauteur d'élève

« *Soyez plus sévère !* » disent-ils, alors qu'à d'autres moments, ils réclament notre indulgence. Mais de quelle autorité ont donc besoin les élèves pour consentir à des apprentissages exigeants et s'ouvrir aux autres ?

26 Avoir de l'autorité : une affaire individuelle

L'autorité est-elle une qualité naturelle ou une compétence qui s'acquiert ? C'est surtout le souci de nombreux collègues, débutants ou non, conscients

que l'accès aux savoirs est médiatisé par la relation pédagogique. Mais se possède-t-elle ? Quel est son rapport avec la bienveillance ?

42 Faire autorité : une affaire collective

Pour que l'autorité soit éducative, il faut du tiers, garant du principe de réalité, que ce soit le savoir lui-même ou les nécessités de la vie collective. Comment soutenir l'autorité des adultes à l'échelle d'un établissement pour que chaque élève devienne auteur de ses apprentissages, dans le respect de tous ?

PERSPECTIVES

■ Et chez toi, ça va ?

- 58 Assez !
- 58 Des sculptures coopératives
- 59 Le sèche-cheveux
- 59 Histoire en Bern
- 60 La boum
- 60 Voyage en terre inconnue

61 Une année grise

■ Faits et idées

- 62 La bienveillance inscrite dans les pratiques enseignantes
- 64 Où vit le dahu ?
- 66 Faire classe autrement au collège grâce aux ENT ?

■ Depuis le temps...

- 68 L'instant « sauvignons »

■ Le livre du mois

- 70 *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale* (Pierre Périer)

NOS PROCHAINS DOSSIERS

L'école et les élèves migrants n° 558, janvier 2020



Les migrations internationales ne font pas seulement l'actualité, elles sont le présent de notre école. Son futur aussi. Sans prêter foi aux images qui veulent faire peur, prenons-en acte. Comment faire pour accueillir des élèves de toutes origines, de tous âges et de toutes langues maternelles ?

Géographies : l'imagination au pouvoir ! n° 559, février 2020



Comment faire aimer et étudier une géographie vivante, qui ait du sens, qui permette de comprendre le monde et d'y agir en citoyens actifs ? Comment, de la maternelle à l'université, faire entrer nos élèves dans les deux dimensions fonctionnelle et symbolique de l'espace à travers des démarches prospective et imaginaire ?

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

Hommage à Jean-Pierre Astolfi n° 53, décembre 2019



Jean-Pierre Astolfi nous a quittés voici dix ans, mais son travail reste très actuel, entre didactique, pédagogie et « *savoir des savoirs* ». Bien plus qu'un hommage, ce dossier présentera certains de ses textes, utiles à tout enseignant réfléchissant sur ses pratiques, et des regards de chercheurs d'aujourd'hui.



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél.: 01 43 48 22 30 - Fax: 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com



CAHIERS PEDAGOGIQUES

WWW.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

2019-2020

Droits des enfants, droits des élèves

Que faire avec les émotions ?

Géographie imaginaire, géographie imaginée

L'autorité éducative

L'école et les élèves migrants

L'enseignant : concepteur ou exécutant ?

L'éco-citoyenneté

L'éducation nouvelle

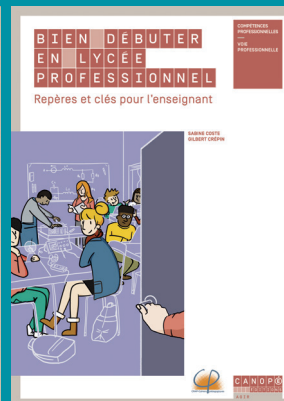
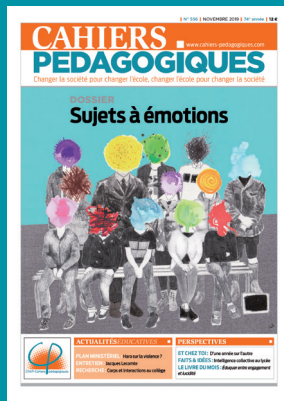
Abécédaire des sciences de l'éducation

L'éducation à la sexualité

Hommage à Jean-Pierre Astolfi

CRAP-CAHIERS PÉDAGOGIQUES, 10 RUE CHEVREUL, 75011 PARIS ■ 01 43 48 22 30 ■ WWW.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

NOS DERNIÈRES PUBLICATIONS



Écrire



dans les Cahiers




Est-ce réservé à des gens très intelligents, reconnus, sûrs d'eux, avec plein de diplômes, qui ont déjà écrit beaucoup, qui ont fait des livres, qui... ?

Pas du tout! (même s'il y en a quelques-uns...)

Qui surtout écrit dans les Cahiers ?

C'est VOUS!



Des professionnels qui échantent, observent, analysent, tâtonnent, se trompent, réussissent, racontent ce qui se passe et ce qu'ils font, là où ils sont...

Une seule façon de se lancer :

prendre sa plume, son crayon, son stylo ou son clavier et commencer à écrire.



Des hésitations ? Des questions ?



Toute la rédaction est là pour accueillir ce que vous écrivez et vous aider à trouver votre écriture, par allers-retours successifs...

Différents styles, différents types de textes, pour différentes rubriques s'offrent à vous : actualités de la revue ou du site, « Et chez toi ça va ? », « Faits et idées », et les dossiers pour lesquels nous publions des appels à contribution.

Alors... lancez-vous, nous vous attendons!

LESOMMAIRE

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- 2 L'éducation populaire aujourd'hui**
CHRISTIAN CHEVALIER, JEAN KARL DESCHAMPS
- 4 Une expérience militante**
BERNARD CORVAISIER
- 5 « Celle qui n'a pas appris »** ENTRETIEN
NATHALIE BALSAN-DUVERNEUIL
- 6 Anatomie d'une grève historique: le cas de Chicago** MARJORIE VIDAL
L'actualité de la recherche
- 7 Mise en place des EPI au collège en 2016: tout ça pour ça ?** CATHERINE REVERDY
La chronique de Nipédu
- 8 Paillettes et formation** RÉGIS FORGIONE, FABIEN HOBART, JEAN-PHILIPPE MAITRE
Billet du mois
- 9 Are you a winner or a loser ?** CÉCILE ROSSARD

DOSSIER

L'autorité éducative

Coordonné par Michèle Amiel et Bruno Robbes

Sommaire complet page 11

PERSPECTIVES

■ Et chez toi, ça va ?

- 58 Assez !** THOMAS LEGRAND
- 58 Des sculptures coopératives** RACHEL HARENT
- 59 Le sèche-cheveux** MONICA LEVY
- 59 Histoire en Bern** FRANÇOIS AUGIER
- 60 La boum** JEAN-CHARLES LÉON
- 60 Voyage en terre inconnue** KELLY RAIERI
- 61 Une année grise** MARION PASQUET

■ Faits et idées

- 62 La bienveillance inscrite dans les pratiques enseignantes** GWÉNOLA RÉTO
- 64 Où vit le dahu ?** SABRIN HOUSNI, AUDREY KUMPS, BRUNO DE LIÈVRE
- 66 Faire classe autrement au collège grâce aux ENT ?** FRANÇOISE POYET

■ Depuis le temps...

- 68 L'instant « sauvageons »** YANNICK MÉVEL

■ Le livre du mois

- 70 Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale** PIERRE PÉRIER

La ligne de crête

J'ai vécu en moins de deux semaines deux moments forts et collectifs, pleins d'enseignants et d'enseignements, pendant la Biennale internationale de l'éducation nouvelle et l'assemblée générale du CRAP-Cahiers pédagogiques. Tables rondes, débats, ateliers, conférences, on y rencontre et écoute beaucoup de gens et on y prend le risque de dire ce qui nous tient à cœur.

Le collectif, ça réchauffe et ça conforte. La fréquentation sur plusieurs jours de dizaines de personnes, différentes mais avec lesquelles on partage valeurs, convictions, analyses, fait du bien à l'âme. Un moment de rassurance nécessaire et réconfortant en ces temps de perte de repères politiques, de doutes, de tensions sociales, voire de souffrance au travail.

Et pourtant, le collectif, ça questionne et ça bouscule. Parce que, c'est une évidence, partager des valeurs sur l'essentiel ne veut pas dire être d'accord sur tout. Avec cette interrogation fondamentale : peut-on être d'accord sur tant de choses, et pourtant connaître des désaccords profonds, parfois même irréconciliables, sur tel ou tel sujet ? Un tel collectif, on y affine son esprit critique, précisément parce qu'on est d'accord sur l'essentiel, en confiance, et qu'on peut, alors, s'aventurer hors des convictions communes pour dire, ou entendre les autres dire, ce qui fâche ou sépare, ce qui dérange. Et y trouver aussi des choses à prendre, matière à nourrir sa propre réflexion et finalement, ses pratiques.

Alors, d'un « collectif » perçu comme source de réunions fastidieuses et perte de temps on peut aussi passer à la chance d'un échange et un partage d'idées, de solutions et d'exemples à s'approprier plus qu'à suivre.

Sur la ligne de crête, lors de l'assemblée générale du CRAP-Cahiers pédagogiques, nous nous sommes précisément interpellés sur le rôle de notre collectif, entre groupe de soutien face à la souffrance, groupe de lutte contre la société et la politique telles qu'elles vont, groupe d'impulsion pour sortir de la morosité et trouver du positif. Avec plus ou moins de l'un ou de l'autre selon les moments et les personnes. Un groupe précieux, en tout cas.

Il faut prendre soin des collectifs pour qu'ils prennent soin des individus ! ■



« Partager des valeurs sur l'essentiel ne veut pas dire être d'accord sur tout. »

EN LIGNE

AFEF

<https://www.afef.org/>

L'AFEF, Association française pour l'enseignement du français, propose des publications et des rencontres où cet enseignement est ancré dans la construction d'une culture humaniste d'aujourd'hui. Sur son site, des actualités, des ressources et des informations transversales ou par niveaux, y compris pour le FLE. Et un agenda de journées thématiques revigorantes.

LE CHIFFRE

8 000

8 000 enfants entre 3 et 15 ans ont voté en 2019 pour la quatrième édition du Prix Unicef de littérature jeunesse, soit le double des années précédentes. L'Unicef France propose des ressources pédagogiques adaptées aux différentes catégories d'âge, sur la thématique et pour chaque ouvrage de la sélection, en libre accès sur www.myunicef.fr/prix-litterature.

LA CITATION

« La différence entre les fourmis et les enfants, c'est que les fourmis, on ne les éduque pas. Elles portent dans leurs gènes leur système et leur développement. »

Philippe Meirieu, le 30 octobre 2019, dans sa conférence lors de la Biennale internationale de l'éducation nouvelle, <https://tinyurl.com/tv8gq26>

L'éducation populaire aujourd'hui

COMPAGNONS. Le CESE (Conseil économique, social et environnemental) publiait en mai 2019 un rapport et un avis sur « L'éducation populaire, une exigence du XXI^e siècle ». Nous avons posé quelques questions aux deux rapporteurs.

Pourquoi vous être saisis de ce sujet de l'éducation populaire ?

Lorsque nous avons choisi ce thème, le pays n'était pas encore en pleine crise des gilets jaunes. Mais tout le monde constatait la gravité des ruptures qui se durcissent, et l'utilisation politicienne et dangereuse qu'en font certains. « Le vivre ensemble » est dans la bouche de tous, comme une incantation républicaine. Or, viser le « vivre ensemble » par le « faire ensemble », c'est ce que fait tous les jours l'éducation populaire, cette école de l'émancipation individuelle et collective.

Nous avons constaté avec surprise qu'au cours de son histoire, le CESE n'avait jamais traité ce thème. Donc aucun gouvernement ou majorité parlementaire ne l'avait saisi à ce sujet... Notre objectif a été de contribuer à lui redonner de la visibilité et à affirmer sa modernité. Sans doute les nombreux acteurs de l'éducation populaire ont-ils eux-mêmes trop d'humilité pour mettre en avant leurs multiples activités, leur implication sociale et territoriale, et leurs réussites. Mais l'éducation populaire, même si elle rencontre aujourd'hui des difficultés, forte de son histoire, de ses méthodes, de ses millions de bénévoles, reste un acteur incontournable et indispensable de notre société. L'actualité sociale des derniers mois, avec les gilets jaunes ou les mobilisations de la jeunesse pour le climat, est venue lui donner un relief particulier.

Parmi les questions posées par ces mouvements, celles de la justice sociale, de l'émancipation, de la participation aux orientations sociales, économiques ou environnementales du pays, au « vivre et faire ensemble », ont largement occupé les débats. L'exigence d'écoute, de proximité, la volonté d'être acteurs et actrices de leur destin personnel et du destin collectif sont appa-

Viser le « vivre ensemble » par le « faire ensemble », c'est ce que fait tous les jours l'éducation populaire.

ries comme une aspiration très forte de nos concitoyens. Or, depuis ses origines, l'éducation populaire s'inscrit, au plus près des territoires, dans ce projet politique de justice sociale, d'émancipation individuelle et collective, auquel il faut désormais ajouter celui d'écologie et de développement durable.

Quelle est la place des enseignants dans l'éducation populaire, historiquement et aujourd'hui ?

Les liens entre l'Éducation nationale et l'éducation populaire sont anciens, faits de complémentarité et de continuité entre le scolaire et le périscolaire, le formel et l'informel. Ils expliquent largement la place qui sera occupée par les institutrices et instituteurs dans le développe-

ment puis la professionnalisation de l'éducation populaire. Pour rappel, le plan Langevin-Wallon, initié par le Conseil national de la résistance, proposait de repenser notre système éducatif en faisant une place à l'éducation populaire dans une conception de l'« éducation permanente » qui n'a pas été retenue, mais les instituteurs ont été parmi les premiers encadrants et animateurs d'activités périscolaires (sport, activités culturelles ou de loisirs, colonies de vacances, etc.). Au fil du temps, l'Éducation nationale a mis à distance l'éducation populaire, et pourtant elle en a permis le développement grâce à des enseignants « mis à disposition », un dispositif quasiment abandonné depuis 2010. Ce compagnonnage et cette porosité ont aussi permis à de nombreux enseignants d'importer dans leurs pratiques de classe des modèles pédagogiques portés en particulier par le courant de l'éducation nouvelle. La création en 2013 des ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) avait pour ambition de former dans un même lieu tous les acteurs de l'éducation, nationale ou populaire, pour leur permettre de mieux se connaître et de s'enrichir mutuellement. Mais faute de moyens et de réelle volonté politique, l'éducation populaire est malheureusement restée à la porte des ESPE.

Est-ce que l'aménagement des rythmes scolaires n'a pas été une occasion manquée de mieux travailler ensemble ?

La question des rythmes de vie de l'enfant, de ses rythmes d'apprentissage et de leurs impacts sociaux est un sujet qui a traversé les réflexions des acteurs éducatifs dès la fin des années 60, avec

À LIRE SUR NOTRE SITE WWW.cahiers-pedagogiques.com

■ **Émotions**

Des émotions dans la classe, ça fait désordre ! Pourtant on commence à comprendre que, loin d'être d'abord un trouble à l'ordre public, elles font partie de tout apprentissage. Il est vrai que parfois, elles débordent un peu, et dans ce cas, comment faire ? Un dossier des *Cahiers pédagogiques* vient de paraître sur cette question, voici ce qu'en disent les coordonnateurs.

<https://tinyurl.com/v3akhw5>

■ **Biennale**

La Biennale internationale de l'éducation nouvelle, qui s'est tenue à Poitiers du 28 au 31 octobre derniers, a été le lieu d'une centaine de temps d'échange, qu'il s'agisse de débats, d'ateliers, de forums de pratiques, etc. Nous en avons publié quelques échos, au gré de quelques uns des 330 participants : propos de Michel Lussault sur les espaces scolaires, questions aux neurosciences, citoyenneté, et même un peu de voltige équestre... coopérative.

<https://tinyurl.com/yx2fkddm>

■ **Portrait**

Fadi Makki est un homme en colère, une saine colère. Enseignant d'EPS dans un collège du Pré-Saint-Gervais, tout près de Paris, il a pleuré deux anciens élèves fauchés à l'adolescence par une violence rangée souvent du côté de la fatalité. Lui, la fatalité, l'inéluctable, il préfère les dépasser pour rechercher les causes et les solutions. Rencontre avec un professeur éducativement engagé.

<https://tinyurl.com/rq3as9f>

■ **Erreur**

Le thème de l'erreur dans les apprentissages, transversal aux disciplines, est au cœur du rapport au savoir de nos élèves. C'était donc un beau thème pour le premier des Rendez-vous du 8 du CRAP-*Cahiers pédagogiques*, le mercredi 16 octobre dernier, 8, rue Chevreul à Paris, autour du livre collaboratif de Jean-Michel Zakhartchouk, *Enseigner avec les erreurs des élèves*, en partenariat avec ESF.

<https://tinyurl.com/wx58zvo>

les évolutions de la société. Les idées de complémentarité, de coéducation commencent alors à faire leur chemin dans une vision plus systémique de l'éducation.

Les pouvoirs publics s'en emparent et tâtonnent. Entre 1984 et 2013, neuf dispositifs différents se succèdent, des ATS (aménagements du temps scolaire) aux PEL (projets éducatifs locaux), en passant par les contrats bleus, par exemple. L'arrivée des emplois jeunes va aussi ouvrir l'école sur des activités d'animation.

En 2013, la loi Peillon instaure la semaine de quatre jours et demi : journée scolaire raccourcie, possibilité d'organiser des activités sur les temps périscolaires, largement pris en charge par les acteurs de l'éducation populaire. Les PEDT (projets éducatifs de territoire) constituent la phase la plus aboutie de cette mise en cohérence des temps éducatifs de l'enfant sur un territoire.

Les structures de l'éducation populaire auront largement contribué à ces évolutions, notamment en impulsant et en portant ce projet avec la plus grande partie des acteurs de la communauté éducative dans l'appel de Bobigny d'octobre 2010 dont le CRAP-*Cahiers pédagogiques* est signataire. Pour de multiples raisons, d'abord politiques, et aussi économiques et sociales, la loi Peillon a été vidée de sa substance. Le PEDT a été jeté aux orties. Cet épisode est en effet celui d'un rendez-vous manqué entre Éducation nationale et éducation populaire. S'il avait pu s'inscrire dans le temps, ce projet ambitieux aurait pu apporter une réponse à une partie des maux de notre école et plus globalement de notre société, compétition et ségrégation par exemple, grâce à des approches complémentaires, en

développant le regard critique, les sensibilités artistiques et culturelles ou encore les compétences sociales.

Pouvez-vous nous présenter quelques-unes des préconisations du rapport ?

Le CESE fait vingt préconisations, chacune d'entre elles s'appuie sur une analyse précise de la situation et des propositions des acteurs de l'éducation populaire. Certaines concernent plus l'Éducation nationale : l'indispensable relance des PEDT ; le renforcement des missions mais aussi des moyens financiers et humains de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation popu-

laire (Injep) ; le renforcement du parcours citoyen au collège et au lycée ; la relance des classes de découverte et des colonies de vacances ou le développement du Passeport Bénévole et sa promotion dès le lycée. ■

CHRISTIAN CHEVALIER

Groupe UNSA au CESE

JEAN KARL DESCHAMPS

Groupe des associations du CESE

Propos recueillis par Cécile Blanchard

POUR ALLER PLUS LOIN

Le détail et la totalité de l'avis et des préconisations se trouvent sur le site du CESE : <https://tinyurl.com/y35sj2bh>

L'ÉCOLE DE Besse

**SORTIES SCOLAIRES :
NON AUX TENUES IDENTITAIRES !**



EN BREF

Jean-Pierre Astolfi

LE MERCREDI 18 DÉCEMBRE aura lieu une journée sur le thème « Actualité des travaux en sciences de l'éducation de Jean-Pierre Astolfi », organisée par le Laboratoire Cirnef (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation) de l'université de Rouen, en partenariat avec le CRAP-Cahiers pédagogiques. Associée à la parution d'un hors-série numérique des Cahiers pédagogiques, cette journée scientifique s'adresse aux chercheurs, étudiants et professionnels désireux de mieux connaître les travaux scientifiques de Jean-Pierre Astolfi et leurs prolongements dans les questions éducatives contemporaines. Entrée libre et gratuite, mais inscription obligatoire :

<https://tinyurl.com/ungfeum>

Crédulité et rumeurs

COMMENT FAIRE pour échapper aux biais cognitifs qui nous poussent à commettre des erreurs de jugement ? C'est à cette exposition et à cette analyse que s'attellent les deux auteurs de la bande dessinée *Crédulité & Rumeurs. Faire face aux théories du complot et aux fake news*, Gérald Bronner et Krassinsky, aux éditions du Lombard, collection La petite bédéthèque des savoirs, 2018.

Écriture collective

LA CINQUIÈME ÉDITION du concours Florilège-FIPF (Fédération internationale des professeurs de français) est lancée sur le thème « Partage ». Ce concours propose une démarche d'écriture créative collective (au sein de la classe ou entre classes) et est ouvert aux classes du monde entier. Les textes doivent être envoyés avant le 30 avril 2020. Chaque classe ne peut envoyer qu'un texte de chaque genre (nouvelle ou poème). Le palmarès sera dévoilé en juillet 2020 en Tunisie. Pour en savoir plus :

<https://tinyurl.com/uh6mj6z>

Reforestation

PUBLIÉE AUX ÉDITIONS AUZOU, *Au cœur de la forêt* est une anthologie de dix nouvelles sur la forêt, écrites par des auteurs de littérature jeunesse, dont les bénéfices seront reversés à l'association UP2green Reforestation. L'éditeur escompte que les bénéfices de la vente de cette anthologie permettent dès 2019 la plantation de 1000 arbres dans une zone du globe menacée par la déforestation.

Une expérience militante

ÉDUCATION NOUVELLE. Du 28 au 31 octobre derniers a eu lieu la deuxième Biennale internationale de l'éducation nouvelle, à Poitiers, organisée par huit associations dont le CRAP-Cahiers pédagogiques. Une Biennale bel et bien internationale !

C'est avec un « bienvenue » en dix-neuf langues que nous avons été accueillis pour cette deuxième Biennale. Des premiers mots largement applaudis par l'assemblée réunie dans cet amphithéâtre de l'université de Poitiers.

Trois mouvements internationaux sont représentés, la Ficeméa (Fédération internationale des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) avec des représentants venant d'Afrique, d'Amérique et d'Europe ; la Fimem (Fédération internationale des mouvements de l'école moderne) qui regroupe trente mouvements Freinet dans le monde, et le LIEN (Ligue internationale d'éducation nouvelle) qui fait se rencontrer des enseignants de quatorze pays.

Cette présence internationale a tinté et résonné tout au long de la Biennale, à la fois dans les ateliers et dans les rencontres autour de la table de presse ou d'un café.

Dès le premier atelier auquel j'ai participé, organisé par le LIEN, lundi 28 octobre, nous avons revécu l'ambiance d'un congrès imaginaire des fondateurs de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, et réalisé un roman épistolaire, collectif et en plusieurs langues. Chacun, dans la peau d'un des fondateurs de l'éducation nouvelle, René Duthil, pour moi (que je ne connaissais pas), John Dewey pour Oleg (venu de Russie) et Paul Geheeb pour Francesco (venu de Sardaigne), nous avons échangé, dans une rencontre improbable, sur nos différentes approches de l'éducation nouvelle. Une conversation écrite a pris forme et nos échanges se sont déroulés en italien, français et anglais. Nous avons ensuite écrit une lettre à un ami imaginaire relatant cette rencontre. Cette lettre a enfin été lue à l'ensemble des participants dans nos langues respectives.

Nous avons touché par la fiction quelques sensations de ce qui devait se jouer dans les premiers congrès de l'éducation nouvelle, où les convergences et les divergences s'exprimaient ! La contrainte des langues exigeant encore davantage de trouver des mots et des définitions communes.

Les ateliers ont permis aussi de nouer de belles rencontres militantes, où l'on

s'est rendu compte que le moteur militant est alimenté non seulement par les mêmes valeurs, mais aussi un même engagement.

Maria et Sophia animent depuis 2014 en Grèce un groupe Freinet qui a pris le nom de *Skasiarcho*, qui signifie « buissonnière », en référence au film *L'école buissonnière*, réalisé en 1949 par Jean-Paul Le Chanois sur les débuts de la pédagogie de Célestin Freinet.

Ce groupe Freinet compte aujourd'hui 150 membres et rencontre un vif succès. La vie du groupe s'organise autour de rendez-vous mensuels coordonnés par trois personnes différentes à chaque fois. Ils se retrouvent un samedi matin pour trois heures dans une école autour de sujets définis préalablement par un conseil de vie de groupe. Tout comme dans nos académies, c'est sur la bonne volonté des directeurs d'établissement que les lieux sont mis à disposition. Nos amis grecs organisent également de grands événements, sur deux jours, qui peuvent rassembler jusqu'à 500 personnes à Athènes, dans le Péloponnèse et, pour la première fois cette année, en Crète.

Une cotisation annuelle de quinze euros est exigée. Maria et Sofia me disent que cette somme représente un véritable effort financier pour les enseignants grecs, du fait des conditions économiques que traverse encore le pays.

Cette expérience militante biennale résonne fort avec ce que nous proposons dans nos territoires respectifs et nous rapproche. Cela nous relie aussi à l'histoire internationale de l'éducation nouvelle.

Je repars de cette biennale avec le sentiment de participer, avec le CRAP-Cahiers pédagogiques, à un mouvement politique bien plus vaste, qui me dépasse et me nourrit, et avec la conscience plus aigüe que nos mouvements pédagogiques doivent construire des réponses communes aux grands défis démocratiques et climatiques qui arrivent. ■

BERNARD CORVAISIER

Enseignant d'histoire-géographie et correspondant académique du CRAP en Bourgogne

« Celle qui n'a pas appris »

PARCOURS. Nathalie Balsan-Duverneuil, photographe fondatrice du studio B612 à Montpellier, formatrice, auteure d'un manuel de photographie de référence, nous livre son expérience professionnelle construite sur un chemin de vie, une maison à soi.

Quels souvenirs conservez-vous de l'école ?

Mes trois premières années d'école se sont déroulées en catalan dans un orphelinat dirigé par l'Opus Dei. Adoptée à l'âge de 7 ans, je n'ai appris le français que quand je suis entrée dans une classe d'accueil bilingue pour enfants non francophones, avant d'intégrer le collège dans une classe normale.

L'importante entreprise de mon père, ingénieur des travaux publics, fit faillite, endettant mes parents, transformant radicalement notre mode de vie. La petite maison de vacances devint notre lieu de vie, sans ami car il n'y avait pas d'autres enfants dans ce village isolé proche de Narbonne. Cela m'a donné une existence assez solitaire sans télévision, sans radio. Je passais mon temps à lire les livres d'art de ma mère, peintre amatrice, et à écouter la belle collection de disques classiques de mes parents. Je me suis construit progressivement une culture classique et une solide formation en histoire de l'art. Je n'avais pas de bandes dessinées, j'avais Velasquez, Picasso, qui formaient mon œil, m'apprenaient les harmonies de couleurs, les placements des corps, toutes choses qui me servent dans mon métier de photographe. Je ne connaissais pas la musique de mon âge, de mes contemporains, et j'écoute toujours avec autant d'émotion la *Messe Notre-Dame* de Guillaume de Machaut ou les *Passions* de Bach.

Tout cela fabrique une solitude passionnante, une maison à soi. Bonne élève, travailleuse, j'ai suivi un cursus scolaire normal jusqu'au bac, suivant ensuite un double cursus de lettres modernes et philosophie à l'université de Montpellier. J'ai soutenu un doctorat de philosophie en 1997 sur les langues chez Karl Marx qui, on le sait rarement, écrivait ses textes dans un mélange extraordinaire d'anglais, de français, d'allemand, de russe. J'avais également une implication syndicale trotskyste importante, participant activement aux mouvements étudiants de la fin des années 90, et à la séquestration du président de l'université pendant quatre jours ! J'étais directrice des publications de *La Canonnière*, journal étudiant



©Nath-Sakura/StudioB612

d'une grande qualité qui portait bien son nom et qui remporta par trois fois le prestigieux prix Varenne. Cette activité politique intense et revendicative eut pour conséquence qu'aucune université ne voulut de moi à la suite de ma thèse.

Comment en êtes-vous arrivée à la photographie ?

À la même époque, la Maison de la Radio recrutait des photographes, ce que je n'étais pas du tout, mais, profitant de mon expérience à *La Canonnière*, j'ai postulé en mentant un peu et j'ai été embauchée ! Mes premières photographies devaient être épouvantables. Je suis ensuite devenue sixième assistante d'un immense photographe de mode, dont le directeur artistique était Jean-Baptiste Mondino, passant mon temps à scotcher les câbles qui traînaient sur le sol. Rien d'intéressant, mais cette invisibilité me permettait d'observer la pratique d'un des plus grands du moment, une école géniale. Le soir, dans le studio vide, j'essayais de refaire ce que j'avais vu dans la journée. J'ai alors découvert les fondements de mon métier, la mesure et la pose de la lumière sur un modèle, l'ombre, le clair, l'obscur, toutes choses qui font un photographe et qui se sont imposées à moi dans la suite de ma carrière.

En 2000, *L'Hebdo*, un journal photographique genevois, a accepté un de mes projets de reportage sur les enfants des couples mixtes palestiniens et juifs à Gaza. À peine arrivée, la deuxième intifada a commencé et je me suis retrouvée bloquée sur le territoire par l'armée israélienne. Ce fut un moment important humainement et professionnellement. J'ai pu produire un reportage repéré par la presse nationale, dont le groupe *Les journaux du midi* où j'ai terminé, après plusieurs années, chef de service de la rédaction photo-vidéo-web.

Et aujourd'hui, vous faites des formations.

Un plan social m'a permis d'installer le studio photographique où j'exerce encore dans la région de Montpellier. Je m'y suis prise de façon singulière, achetant avec mes indemnités de licenciement un corps de ferme délabré que j'ai retapé pendant plus d'un an. J'ai construit de mes mains mon outil, arrêtant un temps la photographie, mais réfléchissant enfin sur ma pratique. Ces quelques mois intensément physiques et intellectuels ont affermi mes connaissances par la mise en relation de ce que j'appelle des « savoirs morts » décontextualisés et ma pratique encore largement empirique, d'atteindre enfin un niveau de photographie consciente. Les lois de Snell-Descartes, par exemple, sur la réflexion de la lumière, qu'on enseigne aux photographes n'ont d'intérêt que s'ils réalisent qu'elles leur permettent de maîtriser les reflets sur des formes aussi complexes que les visages humains.

Tout cela m'a permis de mettre en place des formations qui, là encore, me furent profitables en me plaçant dans une dynamique réflexive. Dépourvue du savoir académique du photographe professionnel, je peux me mettre à la place des gens que je forme, je connais le rapport magique qu'ils entretiennent avec cet art, cette science ; je sais maintenant que les « savoirs morts » ont des utilisations vivantes. Je transmets par le biais de l'expérience de celle qui n'a pas appris et qui a construit son savoir là-dessus.

En moins de six ans, mes formations photographiques sont devenues très demandées, avec des photographes qui viennent se former à Montpellier et qui viennent de Finlande, d'Égypte, de Colombie ou des USA. ■

Propos recueillis par Jean-Charles Léon

EN BREF

Sport

LE MANIFESTE DES ENFANTS DE

L'USEP revendique des rencontres sportives scolaires associatives et écocitoyennes. Fruit de l'expression de 6 000 enfants et des multiples débats organisés pour les 80 ans de l'USEP (Union sportive de l'enseignement du premier degré), il se veut un point d'appui pour développer la participation des enfants à la vie de leur association d'école. À télécharger :

<https://tinyurl.com/w4r6r7f>

Séjours à l'étranger

LES SÉJOURS À L'ÉTRANGER pendant les études favorisent-ils l'insertion sociale des jeunes ? Oui s'agissant des jeunes visant des emplois d'encadrement ou une forte qualification scientifique. C'est beaucoup moins vrai s'agissant des jeunes d'origine modeste et des emplois qui requièrent des qualifications moins importantes. Une étude de l'Injep (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) à télécharger ici :

<https://tinyurl.com/tlpr8zm>

Direction d'école

DANS UN COMMUNIQUÉ DE PRESSE,

le Réseau français des villes éducatrices « partage le constat fait par les acteurs éducatifs de terrain sur les conditions d'exercice très difficiles de la fonction de direction d'école ». Le réseau dénonce la suppression des emplois aidés à partir de 2017, qui « a aggravé la situation de personnels confrontés à la solitude d'une mission ». Il demande à l'État de prendre ses responsabilités « en rétablissant une aide administrative, accroissant les possibilités de décharges de direction, envisageant la constitution de véritables équipes de direction d'écoles ».

Malnutrition

UN ENFANT de moins de 5 ans sur trois souffre de malnutrition ; deux enfants de moins de 2 ans sur trois s'alimentent mal, alerte l'Unicef dans un rapport intitulé *La situation des enfants dans le monde 2019*. À l'échelle mondiale, 149 millions d'enfants présentent un retard de croissance ou sont trop petits pour leur âge ; 50 millions d'enfants souffrent d'émaciation ou sont trop maigres pour leur taille ; 340 millions d'enfants, soit un enfant sur deux, souffrent de carences ; 40 millions d'enfants sont en surpoids ou obèses. <https://tinyurl.com/u8yzc2f>

L'école ailleurs

Anatomie d'une grève historique : le cas de Chicago

MOBILISATION. À Chicago, vingt-cinq mille enseignants se sont mobilisés pendant une grève de onze jours, un mouvement historique qui s'est soldé le 31 octobre dernier par un accord entre le syndicat des enseignants et le gouvernement local.

Des écoles sous-financées, certaines classes qui accueillent parfois plus de quarante élèves, un manque cruel de personnel de soutien, des professionnels sous-payés, etc., les motifs de mécontentement étaient nombreux. Ils s'articulaient autour du principe de justice sociale, puisque les améliorations requises visaient principalement les écoles des quartiers les plus défavorisés de Chicago. Il s'agit d'écoles avec très peu d'options éducatives, où se massent majoritairement les élèves afro-américains et hispaniques. Dans ces établissements, 75 % des élèves du primaire n'ont pas le niveau aux examens d'État et 38 % font régulièrement l'école buissonnière¹.

Chicago est le troisième plus grand district scolaire public des États-Unis. Le syndicat des enseignants (CTU) compte 25 000 membres. Pendant près de deux semaines, des foules d'enseignants portant des teeshirts rouges se sont rassemblées pour déferler dans les rues et tenir des piquets de grève dans les 500 écoles du district. En conséquence, les cours ont été annulés pendant onze jours pour plus de 300 000 élèves. Les écoles publiques ont maintenu les bâtiments ouverts, promettant aux parents un endroit pour accueillir leurs enfants pendant les jours de grève.

Cette grève était aussi un test pour la mairesse démocrate de Chicago, Lori Lightfoot. Malgré une campagne électorale axée sur l'amélioration des écoles, son administration a refusé les transformations réclamées par les enseignants. Une première tentative d'accord a d'abord eu lieu au début du conflit ; les deux parties ne sont pas parvenues à s'entendre sur le nombre de journées de grève retenues. Le CTU réclamait l'ajout de journées d'école supplémen-

taires à la fin de l'année, afin que les élèves puissent rattraper les cours, mais également pour que les 25 000 enseignants puissent gagner l'argent perdu pendant la mobilisation. Demande rejetée dans un premier temps par Lori Lightfoot.

Mais l'intensité de la mobilisation a pourtant permis de faire évoluer la position de la mairesse. Dans l'entente finale, le gouvernement local s'est notamment engagé à payer cinq des onze jours de grève, ce qui s'ajoute à une augmentation de salaire des enseignants et du personnel de soutien. Il investira également 35 millions de dollars pour diminuer les effectifs des classes et embaucher du personnel de soutien. Les écoles des quartiers défavorisés devraient ainsi disposer d'un travailleur social et d'une infirmière chaque jour de la semaine. L'accord doit maintenant être entériné par les deux parties.

On pourrait croire à un phénomène d'exception, tant les grèves de cette ampleur sont rares aux États-Unis. Pourtant, cette mobilisation n'est pas un cas isolé. Elle fait suite à une vague de grèves enseignantes qui ont touché plusieurs États au cours des deux dernières années, depuis la Virginie occidentale, l'Oklahoma, l'Arizona jusqu'à la Californie, où une grève avait duré trois semaines. Ce mouvement de contestation apporte un vent de fraîcheur face aux attaques répétées à l'encontre du système public d'éducation. Les enseignants, soutenus par des candidats démocrates à la présidence, deviennent porteurs de revendications sociétales universelles qui questionnent les pouvoirs en place et dépassent souvent la simple sphère éducative. De quoi redonner un nouveau souffle à la gauche américaine ! ■

MARJORIE VIDAL

Stagiaire postdoctorale, Université du Québec à Montréal

¹ Chicago Public Schools Office of Strategy, Research and Accountability, *Illinois Interactive Report Card*, 2013.

Mise en place des EPI au collège en 2016 : tout ça pour ça ?



CATHERINE REVERDY, chargée d'études et de recherche, service Veille et analyses de l'IFÉ (ENS de Lyon)

Que peut-on dire d'un enseignement interdisciplinaire imposé au collège à la rentrée 2016 (les EPI), à une échelle encore jamais vue (six projets par élève en trois ans), mais qui n'a duré qu'une année scolaire, puisqu'un seul projet par élève est désormais obligatoire ? Quelles étaient les difficultés rencontrées par les établissements, côté direction et côté équipes pédagogiques, dans la mise en place de ces EPI inclus dans la réforme du collège ? Au-delà de la réforme elle-même, comment les enseignants intègrent-ils des pratiques et des projets interdisciplinaires dans leur quotidien ?

C'est à ces questions qu'ont tenté de répondre les partenaires du projet Erasmus + *Cross-curricular Teaching* (Crosscut)^[1] lancé en septembre 2016 dans six pays européens, à l'initiative du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) et de l'Institut français de l'éducation-ENS de Lyon. L'objectif était d'apporter un regard européen en France, à une époque où étaient engagés des débats houleux sur l'intérêt d'ajouter un nouvel enseignement interdisciplinaire à une réforme déjà très complexe, car apportant en même temps de nouveaux programmes disciplinaires à tous les niveaux et un nombre impressionnant de changements à anticiper au niveau de l'organisation des enseignements (horaires disciplinaires, brevet et évaluation notamment^[2]).

L'angle choisi par les partenaires européens dans ce projet était l'enseignement transversal, qui a pour objectif

de développer les compétences clés des élèves, définies de façon commune au niveau européen^[3] et dont chaque socle commun national, comme en France, est issu. Les partenaires du projet Crosscut ont choisi une définition de l'enseignement transversal pouvant s'appliquer dans les six pays concernés : « *un enseignement impliquant une volonté d'utiliser simultanément des connaissances, des aptitudes et des compétences issues de plus d'une discipline, en vue de former des citoyens autonomes, solidaires et responsables au sein d'une société démocratique, inclusive et équitable*^[4] ».

Comment les enseignants intègrent-ils des pratiques et des projets interdisciplinaires dans leur quotidien ?

Au total dans les six pays, une enquête cherchant à rendre compte de pratiques transversales existantes dans l'enseignement secondaire a concerné vingt-six établissements européens. Vingt-neuf personnels de direction ont été interviewés, des entretiens collectifs ont eu lieu avec 136 enseignants, et trente-quatre séances d'enseignement ont été observées et analysées, par exemple : des semaines dédiées à un projet (France, Danemark, Norvège) ; des activités hors programme, réalisées en dehors de la salle de classe (Portugal, Pologne) ; ou une coordination entre les enseignants sur un thème commun, enseigné dans leur propre matière (Norvège, Finlande).

Une relecture des données recueillies lors du volet français de l'enquête, réalisée dans cinq collèges en 2016-2017,

permet d'identifier des enjeux liés non seulement à l'enseignement interdisciplinaire, mais également à une réforme et ses effets sur les pratiques enseignantes. La note de recherche issue de ces réflexions, publiée en novembre 2019, montre que si les enseignants de l'établissement avaient déjà organisé depuis plusieurs années un travail collectif (par exemple à propos d'un travail sur les mêmes compétences dans plusieurs matières), les EPI et l'enseignement transversal de manière générale étaient abordés de manière sereine. La mise en place de ces énièmes projets interdisciplinaires étant différente de celle des précédents (il y a depuis plusieurs décennies de nombreux projets au collège^[5]), leur intégration dans les programmes et les heures disciplinaires a obligé les enseignants à s'impliquer dans l'organisation même de la grille horaire. Chacun défend sa matière, mais aussi s'investit dans la compréhension des autres matières pour envisager un EPI commun. Au final, ces projets semblent être les révélateurs des changements induits par les réformes successives dans les établissements. Le développement des compétences des élèves à travers les différentes matières est, dans certains collèges, devenu un objectif pédagogique pris en charge aussi bien au niveau de la classe que de manière collégiale (voir par exemple l'importance de plus en plus grande des conseils pédagogiques et du projet d'établissement). ■

RÉFÉRENCE

Catherine Reverdy, « Les projets interdisciplinaires comme révélateurs des réformes récentes du collège. Outils de réflexion issus d'une enquête européenne », Note de recherche - Veille de l'IFÉ, ENS de Lyon, 2019. En ligne : <https://eduveille.hypotheses.org/13985>

1 <https://tinyurl.com/y3w5bnpz>

2 On peut consulter, outre le site Eduscol, sur <https://tinyurl.com/yxu824bu>, le site La réforme du collège 2016 en clair, www.reformeducollege.fr/home, réalisé par des enseignants de collège et des parents d'élèves.

3 <https://tinyurl.com/yyrbx78v>

4 Nadia Dyrberg Egemose et Claus Michelsen (dir.), *Crosscut – Situational survey. An insight on interdisciplinarity in Europe today*, CIEP, 2017. Disponible également en version française sur le site de l'IFE-ENS de Lyon.

5 Sur l'histoire des enseignements interdisciplinaires ou transversaux, voir Catherine Reverdy, « Éduquer au-delà des frontières disciplinaires », *Dossier de veille de l'IFÉ* n° 100, ENS de Lyon, mars 2015.

APPEL À CONTRIBUTION

Lire c'est comprendre

DOSSIER COORDONNÉ PAR ÉLISABETH BUSSIENNE ET BEN AÏDA

■ La compréhension occupe-t-elle la place qu'elle devrait dans l'enseignement de la lecture ? Si la compréhension par les élèves des divers textes qu'ils ont à lire reste un objectif reconnu aux différents niveaux de l'enseignement et selon les possibilités de chaque âge, les outils didactiques pour mettre en œuvre cet enseignement complexe sont récents et les pratiques variables. Ce dossier souhaite interroger les deux notions suivantes et la façon dont elles s'articulent : Comment comprendre un texte lu ? Comment « apprendre à comprendre » ?

La coéducation

DOSSIER COORDONNÉ PAR ANDREEA CAPITANESCU BENETTI

■ L'appel de Bobigny, en 2010, prenait acte de la nécessité de « promouvoir la coéducation, la coopération éducative de tous les acteurs, garantir la place et les droits des parents, des enfants et des jeunes, et mobiliser avec ce projet éducatif global toutes les ressources éducatives des territoires et de l'école ». Neuf ans plus tard, où en sommes-nous ? Dans ce futur dossier, nous nous demanderons ce que nous pouvons faire ensemble pour aider tous les enfants à grandir et mieux apprendre à l'école.

Et chez toi, ça va ?

RUBRIQUE ANIMÉE PAR RACHEL HARENT

■ De petits textes, des récits du quotidien dans l'école ou pas, des moments de la vie de la classe, de formation, de jeu, de loisir, etc. La rubrique accueille aussi bien des joies que des colères, des espoirs que des déceptions, des situations critiques, tendues ou comiques, des moments d'euphorie pédagogique (mais si !), et aussi, pourquoi pas, de petites fictions, des rêves autour de l'école.

La métacognition

DOSSIER COORDONNÉ PAR MARC ROMAINVILLE ET JACQUES CRINON

■ La mise en évidence de la métacognition a conduit à un foisonnement de dispositifs pédagogiques originaux et innovants, à tous les niveaux scolaires. La métacognition est désormais considérée comme une pièce centrale au sein des nouveaux modèles de l'intelligence. L'objectif est de montrer l'actualité du concept de métacognition et des pratiques qui en découlent.

LES APPELS À CONTRIBUTION COMPLETS SONT À LIRE SUR NOTRE SITE :

www.cahiers-pedagogiques.com

Pour tout contact :

prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com.



NIPÉDU

NIPCAST.COM/CATEGORY/NIPEDU

Paillettes et formation

Si la révolution MOOC (*massive open online course*) n'a pas eu lieu, le *e-Learning* a pour autant intégré notre quotidien. Des formations professionnelles en ligne aux tutoriels du web, il nous est désormais possible d'apprendre partout et tout le temps. Côté professeur, le Graal de la formation en ligne serait cet objet à effet vicariant^[1] capable d'impulser le désir de développement professionnel et l'appropriation réflexive de contenus. Ergonomique et économique, cet espace de formation intégrerait pleinement les besoins de ses utilisateurs : le temps, la sécurité, le sens. Et si cette solution existait déjà ? Et si Instagram était l'arme de formation massive des enseignants ?

Côté ergonomie d'abord. Pas de problème de compatibilité, un environnement numérique épuré, le tout version *mobile first*^[2]. Un accès à mon espace de formation en un clic, coïncé entre les actualités du jour et la promo du dernier succès littéraire. Côté agencement des contenus : un média, un texte court à déployer et un espace commentaire réduit à sa plus simple expression.

CYBERCOURTOISIE

Ici, on ne me demande pas de me lancer dans de grands débats pédagogiques. J'aime ou j'aime pas. Les échanges sont essentiellement unidirectionnels et franchement cybercourtois. L'appel à l'action est d'une efficacité rare : le lien unique contenu dans la biographie conduit vers un dossier en ligne ou un blog dans lequel je retrouve la fiche action qui m'invite à mettre en place l'activité. L'indicateur d'impact de la proposition, c'est le taux d'appropriation. Facile à évaluer, puisque l'on pourra retrouver quelques heures plus tard la même activité présentée par un *follower*, le plus souvent mentionnant l'auteur de la ressource et son

cortège de mots balises qui assurent la viralité de la publication. Quand approbation pédagogique va de pair avec validation sociale à coups d'@ et de ♥, l'effet est imparable.

On ne peut que s'incliner devant la clarté des lignes éditoriales et la cohérence des chartes visuelles de l'univers instagorique. La photo de la classe photographiée, en paillettes et baskets, qui donne envie d'y être, même quand on n'y est plus. Un espace intime, souvent dépeuplé de ses turbulents occupants, où l'on peut partager, en toute intimité, les temps hors élève avec notre micro-influenceuse préférée. D'ailleurs, elle vous appelle « *mon chouchou* ».

À grand renfort de placement de produits, de publicité en ligne sur le blog ou des EdTechs^[3] en arrière-plan qui ont vite compris le potentiel de diffusion de ces nouveaux producteurs de contenus, les modèles andragogiques (destinés à la formation des adultes), économiques et autopromotionnels semblent parfaitement articulés.

Certains de notre trouvaillie, nous interrogeons une jeune collègue pour valider notre intuition. « *Instagram, j'y vais machinalement. C'est sympa, ça m'inspire, mais c'est pas des vraies séquences. Pour ça j'ai les bouquins.* »

Mince, nous qui pensions avoir trouvé le *Learning Management System*^[4] idéal ! ■

RÉGIS FORGIONE, FABIEN HOBART, JEAN-PHILIPPE MAITRE

POUR ALLER PLUS LOIN

Épisode 109 de Nipédu :

<https://tinyurl.com/rxhpvvj>.

La miniserie *Dopamine* sur le site d'Arte, qui démonte les addictions aux applications des téléphones portables : <https://tinyurl.com/y46p3ugy>

1 Où l'on apprend en regardant faire et en écoutant ceux qui savent faire.

2 Conçu prioritairement pour un usage sur téléphone mobile.

3 Entreprises dédiées à l'apprentissage via des outils numériques.

4 Plateforme d'apprentissage (en ligne).

Are you a winner or a loser?

Winner, loser... À ces mots, un sourire s'esquisse sur mes lèvres. Des images du film *Little Miss Sunshine* me viennent en mémoire. Cette galerie de perdants qui s'efforcent de tracer le parcours des *winners*... Caricature américaine?

Je vois bien que comme beaucoup, je ne peux moi-même réellement échapper à ce désir de me distinguer, d'être à part, donc quand même au-dessus. Et même lorsque j'affiche mon acceptation de perdre, n'est-elle pas motivée par un besoin d'être différent, et quelque part au-dessus de tous ces idiots qui continuent de courir pour la première place?

Gagnants et perdants se partagent les étages dans la pyramide sociale. Si chacun veut être au-dessus, beaucoup seront en dessous. Et quelles que soient les valeurs prônées pour justifier cette quête, quelles que soient les raisons toutes aussi sincères les unes que les autres, le résultat est là : un petit nombre de gagnants, brillant au-dessus d'un gros paquet d'autres, alors devenus perdants.

Face à cette réalité déjà bien établie, que penser d'un modèle éducatif qui prend pour modèle le « monde des champions »? (voir l'entretien du ministre de l'Éducation nationale, dans le *20 Minutes* du 8 février 2019)?

Vainqueurs et perdants risquent malheureusement de se côtoyer encore longtemps au sein de notre système. Mais est-il nécessaire de poser la domination comme condition de toute reconnais-

sance? Est-il nécessaire d'encourager la lutte pour les premières places, tout en pleurant avec tous ceux qui resteront sur le carreau? À l'instar de ces émissions surmédiatisées qui distinguent leurs héros dans *Top chef*, *The Voice*, *Koh-Lanta* et autres championnats. La lumière émane de l'individu exceptionnel.

L'ordinaire ne devient qu'ombre, fadeur, défaite et dévalorisation. Le jeu se prend au sérieux, et chacun y participe.

Créer l'extraordinaire, le haut de pyramide, nécessite alors

de mettre en place tout en mécanisme de tri, de sélection, de classement, d'élimination. Sans relâche, l'humain est invité à dépasser ses limites, au risque de se détruire. Perfection inatteignable. *Winner* un jour, *loser* le lendemain.

Dans ma classe, un élève engagé dans un exercice vient de gagner un point. Spontanément, je prononce un « *bravo !* ». L'autre, à terre, est déçu d'avoir manqué la balle. « *Ce n'est pas grave. C'était bien joué.* » À ces mots trop souvent prononcés, un sourire s'esquisse sur mes lèvres. Gagnants et perdants sont liés. Je viens encore de l'expérimenter, pas de gagnant sans perdant. « *I am a winner and a loser.* » Puis-je observer et jouer de ces opposés complémentaires? En faire l'expérience, minimiser les injonctions contradictoires, me laisser surprendre par la rencontre, et peu à peu, constater que gagner ou perdre n'est plus le cœur du jeu. ■

Cécile Rossard est professeure d'EPS



« Que penser d'un modèle éducatif qui prend pour modèle le "monde des champions" ? »

Les chemins de l'autorité éducative

« Alors ? pourquoi que tu veux l'être, institutrice ?
— Pour faire chier les mêmes, répondit Zazie. Ceux qu'auront mon âge dans dix ans, dans vingt ans, dans cinquante ans, dans cent ans, dans mille ans, toujours des gosses à emmerder. »

Raymond Queneau, *Zazie dans le métro*, 1959



MICHÈLE AMIEL
Personnel de direction retraitée



BRUNO ROBRES
Professeur des universités en sciences de l'éducation,
université de Cergy-Pontoise

Dans le paysage éducatif, les discours sur l'autorité tournent souvent en boucle, entre laisser faire et retour aux bonnes vieilles méthodes. On s'interroge peu sur ce que les bénéficiaires (ou ceux qui la subissent) en disent. Qu'est-ce qu'aborder aujourd'hui l'autorité en éducation avec les jeunes générations ? De quelle autorité les élèves ont-ils besoin ? Ce dossier s'ouvre en donnant la parole aux élèves, qui mettent bien le doigt sur ce qui fonde une autorité éducative^[1] : la qualité de la relation et la cohérence du cadre. Du plus jeune âge jusqu'à l'adolescence, c'est un sentiment de sécurité qui permet aux élèves de reconnaître les enseignants comme à l'origine de leur bien-être en classe et de leur accorder leur confiance et donc d'assouvir leurs besoins d'autonomie.

L'autorité éducative passe par le fait que les adultes assument une fonction limitante, mais cela ne va pas de soi. Quelles pratiques pour avoir de l'autorité, pour éviter de sombrer, que l'on soit débutant ou expérimenté, quand la fatigue vous fait perdre tout sang-froid ? C'est un long cheminement au bout duquel le professionnel acquiert du tact, cette capacité qui se construit grâce à l'expérience et impose d'accepter d'interroger ses pratiques, comme de travailler sur soi et de comprendre que rien n'est jamais acquis. Ainsi, la capacité à aménager des situations d'enseignement-apprentissage (qui donne une autorité didactique) est un exercice d'équilibriste pour les enseignants, qui doivent guider

les élèves dans un environnement où la vérité, « c'est maintenant le nombre de clics et non la preuve ». L'autorité du maître s'appuie à la fois sur ses compétences pédagogiques et didactiques pour développer une pensée critique chez les élèves.

Rien de bien nouveau, dira-t-on. Les espoirs nés en 1968 n'ont pas vraiment abouti : l'école est toujours faite pour les élites, les pédagogues sont peu considérés et l'autorité à l'école s'exerce encore dans le cadre d'une « politique de sergent de ville ». Nous affirmons cependant, dans ce dossier, la place importante du « faire autorité », qui dénote assurément son caractère beaucoup moins stable. Si différentes conceptions de l'autorité coexistent toujours dans les pratiques, ce qui est peut-être nouveau, c'est la demande sociale du « zéro défaut » dans un système dominé par le nouveau management public. La confiance n'est jamais acquise, elle doit se regagner en permanence. Les approches cliniques de l'autorité et du lien éducatif s'avèrent plus que jamais indispensables pour prendre soin de soi et de l'autre^[2], de même que l'appui sur des collectifs, ce qui justifie largement la place faite aux « réponses » par les pédagogies coopérative et institutionnelle dans le dossier.

L'autorité est plus que jamais une affaire collective, où le tiers, la médiation du savoir et des institutions tiennent une place capitale. De nombreux témoignages mettent en évidence l'efficacité des pratiques coopératives : une réflexion collective où l'on apprend les uns des autres. La caractéristique fondamentale des réponses proposées ici est leur capacité à s'adapter aux contextes tout en conservant des finalités politiques émancipatrices clairement affirmées. C'est cela : faire fructifier les héritages de l'Éducation nouvelle en nous ancrant dans le présent. ■

² Bruno Robbes, *L'autorité enseignante. Approche clinique*, Champ social, 2016 ; Mireille Cifali, *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*, PUF, 2019.

¹ <https://tinyurl.com/yjcjcfz9>

SOMMAIRE

■ À hauteur d'élève

- 12 « Si les profs me crient dessus » JULIE BLANC,
AUDREY MURILLO, PHILIPPE SAHUC, HÉLÈNE VEYRAC
- 14 « J'suis pas une poucave » CLÉMENCE BOXBERGER
- 16 Motivé, motivé ALAIN GUERRIEN
- 18 Les raisons de la confiance MARIE BERETTI
- 20 La fonction limitante PIERRE DELION
- 22 « La bibliothèque est fermée » PHILIPPE JUBIN
- 24 Du côté des personnes détenues VALÉRIE RADAWIEC

■ Avoir de l'autorité : une affaire individuelle

- 26 Quand éduquer, c'était corriger JUSTINE LE FLOC'H
- 28 « Tu me casses les... » CYRIL LASCASSIES
- 29 « En fait, c'est facile ! » BENJAMIN BANASIK
- 30 « Cela va quand même mieux » THOMAS LEGRAND
- 32 « Vous êtes trop gentille, madame » AGNÈS BERTHE
- 34 Un long chemin SANDRINE LEMOINE
- 35 Un GPS pour l'autorité L'ÉQUIPE LÉA DU LYCÉE
CONDORCET
- 38 L'influence du groupe VANESSA JOINEL ALVAREZ
- 40 Ouvrir au monde, en douceur EIRICK PRAIRAT

■ Faire autorité : une affaire collective

- 42 La table des conflits JEAN-GUY LAFAYE
- 43 « J'avais l'impression d'être une poubelle »
DOMINIQUE, FANNY, FANTINE ET MANON
- 44 Si on essayait l'établissement ? RICHARD ÉTIENNE
- 46 « Ce qu'on vote, on va vraiment le faire ? »
LAURENT REYNAUD
- 48 L'autorité didactique JULIE PINSOLLE
- 50 « Qu'est-ce que vous en savez ? »
JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK



Illustration de couverture: **Armel Toucour**
Illustrations intérieures: **Borris**

- 52 Une pédagogie anti-autoritaire
NATHALIE BRUNEAU, DAVY COTTET ET MATHILDE SABY
- 54 La subversion s'imposait JACQUES PAIN

À LIRE SUR NOTRE SITE:

- Faire alliance avec les élèves RÉMI MOUGENOT
- La vérité en crise MICHEL TOZZI
- Protéger le collectif ENTRETIEN AVEC YAZID ARIFI,
FRANCE-ELSA BOCCARD ET LÉNA DAHAN



1. À hauteur d'élève

« Si les profs me crient dessus »

Et si nous commençons par des paroles d'élèves? Après tout, ce sont eux qui reconnaissent l'autorité et la font exister. Ou pas. Des élèves de 4^e de l'enseignement agricole s'expriment.

Julie Blanc, Audrey Murillo, Philippe Sahuc, Hélène Veyrac, enseignants-chercheurs, École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole

Dans le cadre d'une recherche, nous avons interrogé les élèves d'une classe de 4^e sur leurs perceptions des différents cours. Nous avons sélectionné ce qui s'apparentait, dans leur discours, à des gestes¹, des postures professionnelles en lien avec l'autorité. Notre analyse se focalise sur les propos de cinq élèves, qui nous apparaissent intéressants à plusieurs égards : d'une part, ils permettent d'interroger la notion d'autorité, la façon dont elle peut s'actualiser dans les pratiques des enseignants ; d'autre part, ils éclairent des comportements d'élèves induits par certains types d'autorité ou certaines façons de l'exercer.

Ainsi il existe une diversité de pratiques d'autorité qui nécessite des élèves d'être en capacité de s'adapter voire de développer des stratégies. Ceux-ci distinguent ce qui

relève d'une autorité constructive et d'une autorité plus inhibitrice. Pour eux encore, l'autorité reste étroitement liée à la question de la règle, de la sanction, et elle engage une réciprocité dans la relation.

S'ADAPTER

En matière d'autorité et de sanction, les élèves relèvent le défaut d'harmonisation et de cohérence de

« Il y a des profs, il suffit qu'on parle, ils collent, et d'autres quand on parle, ils disent rien »

leurs enseignants, qui font pourtant partie d'une même équipe pédagogique : « Il y a des profs, il suffit qu'on parle, ils collent, et d'autres [quand] on parle, ils disent rien [...], il y a des cours avec des profs où on a le droit de faire charger les téléphones et y en a, non. Dans ce cours je demande gentiment, il me dit oui mais l'autre, je lui demande, il me dit non et je me fais coller. » (Colin) Les élèves distinguent les profes-

seurs avec lesquels des droits sont octroyés, probablement de manière implicite, où ils estiment avoir « le droit de », et les professeurs avec lesquels les mêmes pratiques ne sont pas tolérées. Cette dysharmonie au sein de l'équipe pédagogique est relevée comme une injustice, mais ne semble pas interroger les élèves, qui acceptent de s'adapter aux principes imposés individuellement par leurs enseignants. Cet élève l'expose telle une stratégie incontournable dès les premiers jours : « En début d'année, il faut que tu t'adaptes aux profs, il faut faire leur connaissance [...] ; on est au deuxième trimestre, maintenant je sais avec quel prof on peut faire et avec quel prof on peut pas faire [...] ; il faut savoir comment ils travaillent, sinon on se fait vite coller. » (Colin) Une autre élève s'est donné pour objectif de « devenir la chouchoute » d'une enseignante réputée sévère pour ne pas trop pâtir de cette sévérité : « On m'a dit d'essayer d'être la chouchoute, je me mets devant [...], j'essaie de toujours garder le sourire [...], ça marche un peu, elle m'engueule et à la fin du cours, elle vient me voir et me dit "désolée de t'avoir crié dessus, mais je sais qu'il faut que je te remue". » (Mathilde)

Lorsqu'ils caractérisent les cours qu'ils vivent, les élèves ont tendance à évoquer trois types d'éléments indissociables : des éléments

¹ Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc, Philippe Sahuc, « Comment les élèves catégorisent leurs cours et leurs enseignants », *Recherches en éducation* n° 33, 2018.

relatifs à l'enseignant en tant que personne (caractéristiques, qualités personnelles), à ses compétences pédagogiques et didactiques, ainsi que des éléments relatifs à l'ambiance, au climat de la classe : « *J'aime bien ces cours parce que les profs ils sont sympas, ils expliquent bien, je comprends bien, ils peuvent avoir le côté sérieux et à la fois un peu rigoler* » (Elisa) ; « *c'est un très bon prof, il rigole avec nous tout en restant professionnel.* » (Yanis) Dans ces exemples, nous saisissons la combinaison positive, le triptyque vertueux : un enseignant accueillant, pédagogue, créant un climat détendu mais propice au travail. Par contraste, nous trouvons dans la citation suivante son pendant : « *Avec les profs les plus sévères, on apprend moins bien parce qu'ils ne prennent pas le temps de nous expliquer comme il faut* » (Martin) ; « *elle est très très froide, elle sourit jamais, toujours elle reste dans son truc, on rigole pas avec elle.* » (Mathilde)

LES PROFS SYMPAS ET LES PROFS SÉVÈRES

Ainsi, certaines postures ou attitudes enseignantes vont soit favoriser soit inhiber l'attention, l'implication et la mise au travail des élèves : « *Avec les profs qui sont sympas, il y a une bonne ambiance dans le cours* », avec lesquels « *j'ai pas peur de me tromper, j'ai pas peur de poser des questions* » versus « *les cours où les profs sont plus sévères ne nous laissent pas de seconde chance, où j'ose moins participer.* » (Martin) En outre, les qualités personnelles, relationnelles des enseignants sont prégnantes dans le discours des élèves, elles sont associées non seulement à la qualité de la relation pédagogique, mais aussi à la capacité à réussir et aux performances de l'élève : « *J'ai remarqué que là où les profs sont pas trop sympas avec moi, j'y arrive pas trop [...]. Avec les profs gentils j'ai des bonnes notes.* » (Mathilde)

Enfin, l'ambiance, le climat de classe orchestré par l'enseignant et le type de relations qu'il va instaurer ont toute leur importance. Les élèves évoquent un vécu de classe serein : « *Le prof, il s'intéresse plus à nous, je suis plus à l'aise.* » (Martin) Ou, au contraire des situations d'inconfort, de stress : « *Si les profs me crient dessus, je vais être*

encore plus stressée, du coup je vais pas réussir » (Elisa), qui influencent probablement les dispositions aux apprentissages.

LE CADRE

La sévérité, lorsqu'elle est perçue comme juste et non abusive, n'est pas remise en cause par les élèves : « *Cette prof est très sévère, mais si tu écoutes les règles, que tu fais le boulot qu'elle demande, elle est gentille, elle nous laisse faire des choses.* » (Colin) Cette figure d'autorité est tout de suite mise en tension avec une autorité non exercée^[2], voire évacuée^[3], qui peut emprunter deux formes : « *Madame D., elle dit qu'elle colle mais elle ne colle pas [...], c'est le problème, elle est trop gentille et ça fait qu'il y en a beau-*

« Cette prof est très sévère, mais si tu écoutes les règles, que tu fais le boulot qu'elle demande, elle est gentille. »

coup trop qui font des conneries » (Colin) ; « *il est cool, genre il nous laisse parler beaucoup beaucoup et il y a un moment où on le saoule et il nous insulte.* » (Mathilde) La première forme s'apparente à un laxisme perçu par les élèves comme une source de chaos potentiel ; la seconde génère une issue ressentie comme une attaque. Ces deux formes d'autorité non exercée peinent à imposer un cadre structurant et semblent faire partie de faits marquants de vécu de cours.

UN RESPECT RÉCIPROQUE

En matière de règles, les élèves comprennent d'autant mieux les exigences de l'enseignant si celui-ci est également exigeant envers lui-même. L'exemplarité de l'enseignant semble ainsi être une composante de l'autorité perçue par les élèves : « *[Cette prof] comme c'est la première à sortir le téléphone en plein cours, elle regarde l'heure, elle envoie des messages, elle mâche des chewing-gums, ben nous quand on mâche des chewing-gums elle dit rien.* » (Colin)

Les élèves insistent sur la question de la réciprocité, notamment dans le respect : « *Les profs nous respectent, ils sont gentils avec nous et nous on les respecte aussi. Je suis un peu dissipée, mais quand même je suis gentille avec eux, je leur réponds pas mal.* » (Mathilde) Cette réciprocité peut également s'incarner dans une logique donnant-donnant, « *ils sont méchants avec nous, j'ai pas envie de leur faire plaisir du coup* » (Mathilde), renvoyant à une autorité qui ne peut s'exercer que dans la relation.

Les élèves avec qui nous nous sommes entretenus, dans l'enseignement agricole, ont souvent un cursus jalonné de difficultés, de ruptures. Ils accordent probablement, plus que d'autres élèves, une importance aux affects, à une relation porteuse de *care*. Ce souci de l'autre semble une condition de l'autorité : l'enseignant qui pose un cadre cohérent et montre aux élèves qu'il se soucie d'eux a des chances d'obtenir en retour leur considération. ■

² Sylvain Connac, *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*, ESF éditeur, 2012.

³ Bruno Robbes, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, en ligne : <https://tinyurl.com/yjcjcfz9>.

« J'suis pas une poucave »

Quel recours ont les élèves, quand l'autorité des enseignants ne répond plus à leurs attentes ? Comment régulent-ils leur propre violence ? Voici une plongée dans des cours de récréation d'écoles élémentaires en REP+.

Clémence Boxberger, docteure en sociologie de l'éducation

Les résultats ici présentés sont le fruit d'une recherche partant du point de vue de l'écopier et centrée sur la régulation des violences entre pairs dans les cours d'écoles élémentaires classées REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé) en région lyonnaise. L'enquête, combinant observations *in situ* dans la cour, entretiens auprès des élèves et questionnaires, a été réalisée dans trois cours d'école d'un même quartier au sein duquel se cumulent ségrégations urbaine, sociale et scolaire.

Les données recueillies par questionnaires auprès des 552 écopiers du CE1 au CM2 dans les trois écoles de notre enquête ont d'abord montré que ceux-ci font appel, pour une majorité d'entre eux, aux enseignants en cas de violences dans la cour de récréation. Lorsqu'ils sont victimes de coups ou d'insultes par un pair, ils sont près de 60 % à déclarer le faire. L'enseignant apparaît donc comme une figure d'autorité légitime dans de telles situations, puisqu'il est en mesure de faire appliquer certaines lois et certains principes civiques, notamment par l'usage du permis à points (mis en place dans deux de ces écoles). Néanmoins, si le recours à l'enseignant en cas d'insultes ou de coups reste globalement majoritaire dans ces trois écoles, il décline fortement avec l'âge, y compris lors des situations pourtant qualifiées de violentes par les écopiers. Alors que 73,7 % des écopiers de CE1 déclarent informer les enseignants lorsqu'ils sont victimes d'insultes en récréation, ils ne sont plus que 33,1 % à déclarer le faire en CM2. De même, lorsqu'ils sont victimes de coups, les écopiers de CE1 sont 70,5 % à déclarer informer les enseignants, contre seule-

ment 37,3 % des CM2. Au fil des âges, le basculement dans la violence fait donc de moins en moins l'objet d'une information aux enseignants.

UN AVEU DE FAIBLESSE

Plusieurs raisons identifiées au cours des observations peuvent être invoquées pour expliquer un tel déclin. Cela peut d'abord s'expliquer

Cette régulation autonome accredit ainsi l'existence d'une microsociété enfantine spécifique, qui, pour gagner en légitimité, doit avant tout pouvoir s'autogérer.

par une capacité des enfants à réguler par eux-mêmes leurs interactions, grâce à des principes et à des règles propres au groupe de pairs. Cette régulation autonome accredit ainsi l'existence d'une microsociété enfantine spécifique, qui, pour gagner en légitimité, doit avant tout pouvoir s'autogérer.

Par ailleurs, le fait de ne pas solliciter l'enseignant en cas de problème dans la cour semble s'ériger progressivement, dès le CM1, comme un principe supérieur. Les plus âgés qui transgressent ce principe, désignés par d'autres comme des « poucaves », sont relégués au rang des petits CP. Ainsi, Tony, en CM2 dans l'école 3, affirme que lorsqu'un camarade insulte sa famille, il ne va pas le dire aux enseignants parce qu'il n'est « pas une poucave ». En faisant appel aux enseignants, on ne serait donc pas apte à se « défendre » seul et à régler le problème ou la dispute, comme en attestent les propos d'Aminata, en CM1 dans l'école 1 : « David on l'appelle "poucave" en fait, parce que nous on aime pas, on dit pas à notre

maître, nous on sait se défendre ! » Cela est associé à un véritable aveu de faiblesse et sous-entend que l'on ne sait pas répondre à des « attaques ». Par ailleurs, les « poucaves » peuvent devenir la cible de violences répétées. Ainsi, leur condamnation a un double enjeu : elle permet de renforcer l'autorité du groupe enfantin et, simultanément, de faire de l'enseignant une figure d'autorité secondaire. Un tel phénomène peut conduire dans certains cas à une pérennisation des violences dans la cour, en neutralisant toute possibilité de solliciter les enseignants, qui n'apparaissent alors plus comme des figures légitimes dans la régulation des violences.

Ce phénomène de régulation autonome, qui s'élabore progressivement, rend le monde social enfantin de plus en plus opaque au fil des âges : en CM, l'enseignant n'incarne plus une figure d'autorité légitime d'emblée, et le groupe enfantin gagne en légitimité. Les enfants peuvent déployer des stratégies d'évitement et de contournement visant à se mettre à l'abri du regard des enseignants pour s'adonner à des affrontements physiques vigoureux, considérés comme des modes de régulation légitimes dans certains cas (par exemple, l'insulte à la famille). Une part de la violence s'actualisant entre pairs relèverait donc d'une violence cachée qui prendrait forme dans les cours de récréation : elle permettrait d'une part de s'affronter et de se mesurer à autrui pour se situer dans les hiérarchies enfantines, mais également de rappeler cette référence à l'autonomie qui tend à régir l'ordre social enfantin chez les plus âgés, montrant alors le sort pouvant être réservé aux écopiers qualifiés de « poucaves ».

DES ENSEIGNANTS ÉCARTÉS

Enfin, notons que des logiques virilistes peuvent également conduire plus particulièrement les garçons à ne pas solliciter l'enseignant en cas de blessure, de coups ou d'insultes, l'appel aux enseignants s'apparentant non seulement à une pratique de petits, mais également à une pratique de filles. Ces

normes virilistes semblent fortement valorisées au sein de certains groupes de pairs en récréation, dans les trois écoles étudiées.

Le fait de ne pas solliciter l'enseignant dans la cour peut également être lié à une perte de légitimité que l'élève attribue à ce dernier, à la suite d'expériences diverses. Les données recueillies du point de vue de l'écopier témoignent des attentes très fortes qui pèsent sur les enseignants et de leur forte adhésion aux dispositifs mis en place dans l'école : les écoliers s'en emparent pleinement et peuvent entrer dans la dénonciation dès lors que les enseignants ne les appliquent plus scrupuleusement ou ne donnent pas de réponse permettant d'aider les écoliers. Eliza, en CM2 dans l'école 1, justifie même clairement son recours à la violence lorsqu'elle est victime d'insultes dans la cour, du fait des régulations des enseignants qu'elle juge trop laxistes :

Chercheur : « *Par exemple tu es dans la cour, tu joues et quelqu'un vient vers toi et te dit un gros mot, comment tu réagirais ?* »

Eliza : — *Au début, je viens et je lui dis "pourquoi tu dis ça ?", et après, il me dit sa version et après, s'il dit un truc mal sur moi et bah moi je le défonce, je le tape, quoi.*

Chercheur : — *Mais tu irais en parler aux maîtres ?*

Eliza : — *Nan, parce que les maîtres ils vont rien faire, ils vont dire "permis à points", mais après ils vont rien faire d'autre, l'autre il va dire que le permis à points il s'en fout ».*

Eliza se détourne donc de l'enseignant et du dispositif du permis à points. Alors que 69,7 % des écoliers interrogés déclarent être aidés par les enseignants lorsqu'ils en font la demande en récréation, on retrouve chez les CM1 et les CM2 environ 20 % d'élèves qui déclarent que les enseignants ne les écoutent pas ou leur disent de se débrouiller seul. On observe par ailleurs une corrélation significative entre l'expérience de violence des écoliers (en tant qu'auteur ou victime) et leur sentiment de ne pas être suffisamment aidé par les enseignants en cas de problème dans la cour. Il y a en effet un lien étroit entre le fait de percevoir l'appel à l'enseignant comme inutile ou inefficace et le fait de se déclarer fréquemment impliqué dans des violences. Dès lors, l'actualisation de la violence dans la cour

demeure liée à la perception que les élèves ont de la figure de l'enseignant et de la légitimité qu'ils leur accordent.

LA RECHERCHE DE NORMES

Des écoliers soulignent par ailleurs le fait que les enseignants n'évaluent pas toujours la gravité des disputes enfantines en récréation, notamment lorsqu'il s'agit des insultes à la famille, comme le précise Elio, en CM1 dans l'école 1 : « *Ouais, tu vois, la famille, ça blesse. Quand les autres ils disent NTM, tu vois ce que ça veut dire ? Et quand ça arrive, les maîtres ils font rien, alors moi je dis il faudrait enlever direct le permis à points !* » Les propos des écoliers soulignent en effet les fortes divergences de perception entre enseignants et élèves sur ce qui peut être considéré comme grave ou violent. Certains éléments des permis à points font par exemple l'objet de vives critiques de la part des écoliers les plus âgés, certains aspects entrant

C'est avant tout l'âge qui semble faire autorité dans la cour : les plus grands sont légitimes pour choisir leur espace en premier.

en forte contradiction avec les normes qui régissent l'ordre social enfantin (l'insulte à la famille, l'interdiction de manger des bonbons, la pratique de jeux jugés « dangereux » par les enseignants). Ces dénonciations peuvent conduire à transgresser les règles établies et amènent certains écoliers à se détourner de la figure de l'enseignant et de ces dispositifs en recourant à la violence.

Elles soulignent, en filigrane, la véritable appétence des écoliers à participer pleinement à l'élaboration des règles de l'établissement : les données montrent qu'ils en sont non seulement capables, mais surtout fortement demandeurs. En déplaçant le regard sur ce qui fait autorité entre écoliers, nous avons en effet montré que ceux-ci structuraient progressivement leurs interactions autour de normes et valeurs spécifiques. Alors que l'imaginaire collectif pourrait laisser penser que le groupe enfantin ne se régit que par une loi de la jungle et un usage irraisonné du poing, nos données montrent que l'expérience enfantine dans la cour

conduit progressivement les enfants à structurer leurs interactions autour d'autres normes. Ainsi, c'est avant tout l'âge qui semble faire autorité dans la cour : les plus grands sont légitimes pour choisir leur espace en premier et prendre un certain nombre de décisions, comme le révèle cette situation observée dans l'école 3. Axelle, en CM1 au cours d'une dispute avec Nalia, aussi en CE1 : « *Et t'oses parler comme ça à une CM1 ? Oh mais normalement vous les CP, CE1, vous devez nous respecter, c'est comme ça ! C'est ça le principe, quoi ! On est plus mature que toi je te signale !* »

Néanmoins, ceux-ci ont pour devoir de protéger les plus petits et d'être bienveillants à leur égard. À ce titre, si des bagarres peuvent se produire, elles doivent toujours mettre en compétition deux élèves du même âge.

TRANSFERT DE PRATIQUES

Par ailleurs, en CP, les écoliers se structurent majoritairement autour d'un camarade s'autoproclamant comme « chef », mais l'expérience des limites de cette loi du plus fort les amène progressivement à mobiliser d'autres normes. Ils s'en remettent alors au hasard, en désignant par la pratique du « *plouf-plouf* » les rôles de chacun dans le jeu ou le jeu qui sera choisi. Puis, ils s'engagent progressivement dans des pratiques de vote, traduisant le primat du collectif sur l'individu.

Notons que ces pratiques à visée démocratique sont apparues sur le terrain comme étant fortement tributaires des dispositifs pédagogiques mis en place dans les écoles : ainsi, dans l'école 3, qui met en place des conseils d'élèves réguliers au sein de chaque classe puis à l'échelle de l'école, les élèves sont significativement plus nombreux à déclarer voter pour choisir un jeu dans la cour. Ce qui fait ainsi autorité entre élèves dans la cour apparaît donc fortement corrélé aux pratiques de l'établissement, et donc à ce qui fait autorité au sein de celui-ci, dès lors que ces pratiques sont considérées comme justes par les élèves. Ces dispositifs, employés par les écoliers, attestent des compétences politiques et civiques que ceux-ci sont en mesure de déployer, l'expérience de l'entre-soi enfantin participant pleinement à ce développement. ■

Motivé, motivé

Et si l'autonomie était un besoin fondamental de l'élève ? En étudiant la motivation, la psychologie cognitive nous éclaire sur la qualité d'un environnement propice à l'exercice d'une autorité éducative respectueuse de la personne de l'élève.

Alain Guerrien, professeur en psychologie cognitive de l'éducation, université de Lille

Dans le domaine de l'éducation comme dans beaucoup d'autres, les relations interpersonnelles sont asymétriques, avec une personne en position d'autorité. Cette autorité peut être exercée de différentes manières, et à l'évidence, l'autorité autoritariste évoquée par Bruno Robbes, qui « *s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation*^[1] », paraît peu compatible avec l'autonomie de l'élève, identifiée comme besoin fondamental par la théorie de l'autodétermination. En revanche, la définition de l'autorité éducative donnée par ce même auteur paraît moins éloignée des besoins de l'élève. Car il s'agit alors d'une « *relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifique, 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 violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même* ».

LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Nous nous proposons ici de présenter les principes généraux de la théorie de l'autodétermination^[2], qui nous fournit un cadre permettant d'expliquer en quoi l'enseignant, en position d'autorité, est susceptible de faciliter ou non une motivation optimale chez ses élèves. Nous compléterons notre propos avec des

considérations plus pratiques, sous l'angle du « *soutien à l'autonomie* » dans un cadre pédagogique.

TYPOLOGIE DES DIFFÉRENTES MOTIVATIONS

La théorie de l'autodétermination, qui a connu un essor important depuis les années 1980 à la suite des travaux d'Edward L. Deci et Richard M. Ryan, distingue différents types de motivation, qui correspondent à différents niveaux d'autodétermina-

Un élève travaille également pour faire plaisir à ses parents et éviter le sentiment de honte qui pourrait découler de mauvais résultats.

tion. Pour quelles raisons un élève s'engage-t-il dans une activité scolaire ?

Une première raison correspond à un engagement autodéterminé, parce que la réalisation de l'activité est en soi source de satisfaction. Par exemple, un élève s'engage volontiers dans la résolution d'un problème mathématique, car il aime cette activité et y éprouve du plaisir. Les auteurs de la théorie de l'autodétermination parlent alors de motivation intrinsèque : pour cet élève, l'activité est motivante en elle-même.

Bien sûr, d'autres raisons sont très présentes en milieu scolaire. Les élèves s'engagent également dans des activités, non pas parce qu'elles sont en soi source de plaisir et d'intérêt, mais en raison de leurs conséquences. C'est le cas quand un élève travaille dans le but d'avoir une bonne note. Les auteurs de la théorie de l'autodétermination parlent alors de motivation extrinsèque : pour cet élève, la source de la motivation se trouve dans un

objectif (la note), qui n'est pas dans l'activité elle-même.

On peut distinguer plusieurs formes de cette motivation extrinsèque, qui correspondent à différents degrés d'autodétermination. La forme la moins autodéterminée correspond par exemple au cas où un élève réalise une activité parce qu'il s'y sent obligé par l'enseignant. Sans cette contrainte, il ne s'y engagerait pas. Les auteurs parlent ici de régulation externe : l'engagement dans l'activité est lié à une pression externe, celle exercée par l'enseignant.

L'activité peut également être réalisée en raison de pressions internes (issues de l'élève lui-même), notamment pour éviter un sentiment de culpabilité. Par exemple, un élève travaille également pour faire plaisir à ses parents et éviter le sentiment de honte qui pourrait découler de mauvais résultats. On parle ici de régulation introjectée.

Enfin, on peut prendre l'exemple d'un élève qui réalise une activité qu'il ne trouve pas en elle-même attrayante, mais qu'il réalise tout de même volontiers, car il la considère comme importante pour atteindre un objectif auquel il tient. Ainsi en est-il d'un élève qui n'a pas un goût prononcé pour les mathématiques, mais qui souhaite tout de même s'engager activement dans cette activité, car il considère qu'elle construit une compétence importante pour le métier qu'il veut faire plus tard. On parle ici de régulation identifiée : il s'agit d'une motivation extrinsèque (l'activité n'est pas un but en soi) associée à un haut niveau d'autodétermination.

On peut également noter qu'il arrive que les élèves n'identifient pas les raisons pour lesquelles ils s'engagent dans certaines activités. Le comportement est alors dit « *amotivé* » : il n'y a ni motivation intrinsèque, ni motivation extrinsèque.

DES BESOINS FONDAMENTAUX

Par ailleurs, la théorie de l'autodétermination définit trois besoins fondamentaux dont le degré de satisfaction détermine la motivation autodéterminée : les besoins d'autonomie, de compétence et d'affilia-

¹ Bruno Robbes, *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris X, Nanterre, 2007.

² Cf. bibliographie.

tion sociale. L'autonomie correspond à la nécessité pour la personne de se sentir à l'origine de son comportement et au sentiment de liberté et de choix dans les activités. Le besoin de compétence renvoie à la nécessité de se sentir efficace dans les activités entreprises. Le besoin d'affiliation concerne quant à lui la qualité des relations avec autrui, et renvoie au fait de se sentir soutenu par son entourage. Ainsi, plus les élèves se perçoivent autonomes, compétents et affiliés aux autres dans le cadre de leurs activités scolaires, plus leur motivation tend à être autodéterminée.

Les recherches menées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination ont largement montré les conséquences positives de la motivation autodéterminée, c'est-à-dire intrinsèque ou à régulation identifiée, sur le plan comportemental (persévérance, réussite scolaire, etc.), sur le plan cognitif (meilleures stratégies d'apprentissage, davantage axées sur la compréhension, etc.) et sur le plan affectif (davantage d'émotions positives en classe, niveau de bien-être subjectif plus élevé, etc.). Dès lors, se pose la question des contextes susceptibles de favoriser cette motivation autodéterminée, via la satisfaction des trois besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. À l'évidence, le climat de classe instauré par l'enseignant est susceptible de contribuer à la satisfaction de ces trois besoins, ou au contraire d'induire leur frustration. C'est ainsi que différents auteurs^[3] ont posé les principes d'un « *style soutenant l'autonomie* » pouvant être exercé par l'enseignant.

SOUTENIR L'AUTONOMIE

Ainsi, il est possible de définir des pratiques pédagogiques susceptibles de satisfaire :

- le besoin d'autonomie (par exemple en offrant des possibilités de choix, en prenant en compte les intérêts et préférences des élèves, en favorisant de bonnes perceptions de l'utilité de ces activités, en accordant du temps au travail individuel et

personnel en autonomie, en mettant en valeur les efforts et réussites personnelles, etc.),

- le besoin de compétence (par exemple en proposant à tous les élèves des tâches qui représentent un défi optimal, en donnant des feedbacks informationnels adaptés aux élèves, en fixant des objectifs concrets à atteindre, en laissant découvrir des solutions, en inventant, etc.)

- le besoin d'affiliation sociale (par exemple en favorisant la coopération entre élèves, en accordant une place importante aux questionnements et remarques des élèves, en leur laissant la possibilité d'exprimer leurs émotions, positives ou négatives, etc.)

L'autonomie correspond à la nécessité pour la personne de se sentir à l'origine de son comportement et au sentiment de liberté et de choix dans les activités.

À l'inverse, le style dit « contrôlant » se caractérise par un recours aux récompenses et punitions, au fait de donner des ordres, d'amener l'élève à se sentir coupable, d'utiliser les évaluations et la compétition entre élèves en tant qu'outils pour instaurer une pression extrinsèque.

Il est aujourd'hui largement démontré que les élèves qui perçoivent leur enseignant comme soutenant leur autonomie présentent une motivation plus autonome vis-à-vis de l'école. Ces mêmes élèves s'impliquent davantage dans leurs activités, avec une plus grande persévérance. Ils présentent une meilleure estime de soi, ressentent davantage de sentiments positifs en classe, comme l'intérêt, le plaisir ou l'enthousiasme, et moins de sentiments négatifs comme l'ennui, le stress ou l'anxiété. Ils obtiennent de meilleurs résultats et leurs apprentissages sont plus approfondis et donc mieux ancrés en mémoire^[4].

En conclusion, il nous paraît que le cadre posé par la théorie de l'autodétermination, tant dans la définition de la motivation autodéterminée et des trois besoins psychologiques fondamentaux de l'élève que dans les principes d'une pédagogie inspirée du soutien à l'autonomie, est

largement compatible avec l'autorité de l'enseignant telle que définie par Robbes.

Il convient bien sûr d'insister sur le fait que le soutien à l'autonomie de l'élève ne peut être conçu que comme « *une marge de liberté dans un environnement structuré*^[5] ». Un environnement soutenant l'autonomie ne saurait être confondu avec un environnement permissif. Il est organisé dans un cadre dont l'enseignant a défini les limites. Il s'agit d'une démarche active de la part de ce dernier, consistant à adopter des comportements positifs pouvant remplacer des comportements contrôlés pour atteindre des objectifs clairement établis par lui. Un tel style interpersonnel est donc une manière, pour l'enseignant, d'exercer une autorité visant à la promotion de l'autonomie de l'élève en tant que personne. ■

5 D. Tessier, P. Sarrazin et D. Trouilloud, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches », *Revue française de pédagogie* n° 157, 2006.

BIBLIOGRAPHIE

E. Moreau, G. A. Mageau, « Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie », *Psychologie française* n° 58, p. 195-227, 2013.

Yvan Paquet, Noémie Carbonneau et Robert J. Vallerand, *La théorie de l'autodétermination: aspects théoriques et appliqués*, De Boeck, 2016.

3 P. Sarrazin, L. Pelletier, E.L. Deci, R.R. Ryan, « Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination », dans Charles Martin-Krumm et Cyril Tarquinio (éds.), *Traité de psychologie positive*, De Boeck, 2014.

4 Cf. bibliographie.

Les raisons de la confiance

L'exercice de l'autorité éducative semble grandement facilité par la confiance que les élèves disent avoir en leur maître (ou maîtresse). De quelle nature est cette confiance ?

Marie Beretti, docteure en sciences de l'éducation, professeure certifiée à l'université Jean-Monnet, Saint-Étienne

Notre étude (voir la bibliographie) vise à comprendre ce qu'est une relation d'autorité éducative ordinaire et comment elle fonctionne : que se passe-t-il lorsqu'un enseignant demande et que ses élèves font, alors que rien ne semble les y obliger ? Partant d'une enquête de terrain (une centaine d'heures d'observation auprès de trois classes de cycle 3 sur une année scolaire et une douzaine d'entretiens avec les enseignants et avec des groupes de quatre à six élèves), cette recherche nous a conduits à un résultat inattendu.

DE LA CONFIANCE À L'ADHÉSION

La confiance des élèves en leur enseignant est un élément déclencheur de leur tendance intérieure, qui porte leur reconnaissance de l'autorité à se muer en adhésion, facilitant ainsi la construction et le fonctionnement d'une relation d'autorité éducative. Cette confiance, qui n'est pas le socle unique de la reconnaissance des élèves, n'est pas pour autant anecdotique : un enseignant qui inspire confiance à ses élèves instaure plus facilement une relation d'autorité éducative qu'un enseignant qui, en cas de difficultés, cherche à durcir la relation, par exemple en imposant un cadre par le recours à des démonstrations d'autorité.

Illustrons cette idée : Sandrine et Baptiste exercent dans le même quartier, avec le même public. La classe de Sandrine est le théâtre d'une relation qui fonctionne difficilement, les élèves sont dissipés et souvent bagarreurs. Dans les couloirs en particulier, ils s'investissent et se bousculent. Sandrine multiplie les démonstrations d'autorité pour tenter de recadrer le groupe. Elle se

met en scène dans une posture épuisante, à corps menaçant et à cris incessants. Mais trop occupés à assurer leur propre sécurité, les élèves ne semblent pas la voir ni l'entendre : l'autorité de Sandrine est couteuse et inefficace, car elle ne sait pas les rassurer en garantissant un cadre sécurisant. Dans la classe de Baptiste, au contraire, la relation d'autorité se joue sur un mode

Ils obéissent, non plus au terme d'un rapport de force, mais parce qu'ils le choisissent d'eux-mêmes.

implicite et économique : les démonstrations classiques d'autorité sont rares, l'atmosphère est sereine et travailleuse dans la classe, les élèves semblent se conformer d'eux-mêmes aux attentes du maître. Or en entretien, ces élèves évoquent souvent et spontanément la confiance que leur inspire leur enseignant, témoignant de leur conviction en sa fiabilité et en sa loyauté, et de leur abandon à son égard : « *En fait, je lui fais confiance parce que lui il résout, tranquillement* », ou encore « *il règle tout ! On lui fait toujours confiance.* »

Ainsi, dans la classe où l'autorité est la moins visible (efficace et économique pour l'enseignant), de multiples indices de confiance apparaissent. Pour autant, une relation d'autorité éducative s'établit aussi dans la classe où la confiance des élèves est moindre. Mais l'exercice de l'autorité s'avère couteux pour l'enseignante, physiquement et psychologiquement. L'étude permet ainsi d'établir qu'il existe une corrélation entre autorité ordinaire, efficace (donc économique pour l'enseignant) et forte confiance des élèves, lorsqu'une corrélation inverse s'éta-

blit entre autorité faiblement efficace (donc plutôt démonstrative et couteuse pour l'enseignant) et faible confiance des élèves. Hasard ? Spécificité des contextes étudiés ? Une approche théorique de la confiance nous permet de garantir ce premier résultat.

Qu'est-ce que la confiance ? Un phénomène cognitif (plus ou moins rationnel) et sensible à la fois, qui procure un sentiment de sécurité (je cesse de douter à l'égard d'un autre sur qui je ne peux pourtant avoir de certitudes), et une façon d'être dans la relation qui me porte à m'en remettre à lui, faisant fi du risque que je prends par là. Cette attitude engage la personne à qui je fais confiance, qui se trouve moralement obligée envers moi, au risque sinon de me décevoir. Mais elle m'engage également au sens où je me rends volontairement vulnérable à lui, en lui conférant le pouvoir de me décevoir. De fait, je m'oblige moi-même à une conduite particulière (coopération, délégation de pouvoir, obéissance) et tends à me conformer à ses demandes. Ce double engagement réciproque (vulnérabilité et tendance à l'obéissance pour celui qui fait confiance, engagement moral et pouvoir délégué pour l'autre), caractéristique de la confiance interpersonnelle, instaure donc (ou renforce) une relation d'autorité au sein même de la relation de confiance. Cette approche théorique vient confirmer nos observations de terrain : des élèves en confiance tendent à reconnaître la relation d'autorité éducative et à y adhérer. Celle-ci s'en trouve facilitée, au sens où l'enseignant a moins à lutter pour obtenir l'adhésion des élèves : ils obéissent, non plus au terme d'un rapport de force, mais parce qu'ils le choisissent d'eux-mêmes.

RÉPONDRE AUX ATTENTES DES ÉLÈVES

Mais le bénéfice de la confiance n'est pas à sens unique : la relation d'autorité éducative se trouve facilitée lorsqu'une relation de confiance est déployée dans la classe, et en même temps, l'autorité d'un enseignant, lorsqu'elle est reconnue et

acceptée, permet à l'élève de se sentir sécurisé car encadré. De fait, sa confiance envers son enseignant s'en trouve grandie. Ainsi, dans un rapport de renforcement réciproque, la confiance des élèves sert la relation d'autorité éducative, qui à son tour favorise leur confiance.

Par ailleurs, dans l'espace scolaire, la confiance des élèves n'est pas un phénomène uniforme : à considérer la classe comme un écosystème abritant la relation entre enseignant et élèves dans une triple dimension (une communauté de personnes, une communauté de droit et une communauté d'apprentissage), il apparaît que trois types de confiance peuvent coexister chez les élèves. Bien différenciés mais perméables entre eux, ces trois domaines de confiance obéissent à un même processus : l'élève nourrit des attentes particulières à l'égard de son enseignant et du contexte scolaire. Lorsqu'un enseignant répond à ces attentes, il inspire confiance à l'élève, ce qui renforce la relation d'autorité éducative.

DES ENSEIGNANTS STABLES, FIABLES ET TRANSPARENTS

Qui sont ces enseignants qui inspirent confiance ? D'une manière globale, ce sont ceux qui se montrent stables, fiables et transparents. Plus précisément, un enseignant qui répond aux attentes de considération personnelle de l'élève dans l'échange concret (de personne à personne) en lui témoignant sollicitude et bienveillance inspire à l'élève une confiance élémentaire envers lui. En même temps, dans l'échange collectif et social, un enseignant qui répond aux attentes de sécurité et de justice de l'élève en se montrant juste et intègre lui permet de développer une confiance juridique à son égard. Enfin, dans l'échange culturel et intellectuel, un enseignant qui répond aux attentes de progression de l'élève en se positionnant comme une personne ressource et pédagogiquement compétente lui inspire une confiance éducative. De fait, et même si ces trois domaines de confiance interagissent, il apparaît qu'un enseignant peut inspirer confiance à des degrés différents dans chacun des domaines. Un enseignant peut, par exemple, inspirer une forte confiance élémentaire et une grande confiance éducative,



BORRÍS

mais peu ou pas de confiance juridique, quand un autre inspirera une faible confiance élémentaire, alors que la confiance juridique et la confiance éducative sont solidement établies.

DE L'HUILE DANS LES ROUAGES DE LA RELATION

Mettre au jour les conditions de réalisation et les modalités de fonc-

L'autorité installe la confiance en rassurant les élèves et en développant chez eux un sentiment de sécurité.

tionnement de la relation entre des enseignants et des élèves nous a permis d'établir le rôle particulier de la confiance des élèves dans l'autorité éducative : si elle n'est pas un élément indispensable de la relation (une relation d'autorité en éducation peut fonctionner avec peu ou pas de confiance interpersonnelle), elle vient cependant huiler les rouages d'un système relationnel complexe, dans un rapport de causalité circulaire. La confiance des élèves permet au système d'autorité de se construire avec eux et non malgré eux, ce qui lui permet de fonctionner avec moins de frictions,

moins de déséquilibres et d'énergie dépensée par l'enseignant. Simultanément, l'autorité installe la confiance en rassurant les élèves et en développant chez eux un sentiment de sécurité, ce qui renforce en retour leur reconnaissance de l'autorité lorsqu'ils identifient l'enseignant et ses dispositifs comme la source de leur bien-être. Ainsi, la confiance facilite la relation d'autorité éducative et la relation d'autorité éducative installe la confiance. S'il est une idée-force à retenir de notre recherche, c'est que les enseignants auraient tout intérêt à se demander en quoi ils permettent aux élèves de nourrir de la confiance à leur égard, lorsqu'ils réfléchissent à la relation d'autorité éducative qu'ils souhaitent instaurer et qu'ils construisent effectivement dans leur classe. ■

BIBLIOGRAPHIE

Marie Beretti, *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance*, Thèse de doctorat soutenue le 26 février 2019 à Saint-Étienne, sous la direction de Philippe Foray.

Bruno Robbes, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, 2006, en ligne <https://tinyurl.com/yjcjcz9>.

La fonction limitante

Pourquoi l'inculcation des limites à laquelle nous réduisons parfois l'autorité est-elle si importante dans le développement de l'enfant ? Un pédopsychiatre nous explique comment différentes limites apportées à différents âges par les adultes marquent l'enfant dans son corps et son psychisme et lui ouvrent le monde.

Pierre Delion, professeur des universités émérite, praticien hospitalier émérite en pédopsychiatrie, université de Lille II, psychanalyste

La question du développement de l'enfant n'appartient pas à un champ particulier de la recherche ; il est important de la traiter de façon polyphonique, non pas univoque. Tous les champs de la connaissance, des neurosciences à la psychopathologie psychanalytique, doivent être articulés. Toute tentative de simplification est d'emblée vouée à l'échec.

Les racines de l'autorité se trouvent, chez l'enfant, dans la fonction limitante que soutiennent ses parents pendant les premières années de son développement. Progressivement, il va mettre en place des mécanismes d'identification civilisateurs qui le feront grandir. Il pourra intérioriser ce que j'appelle la « catégorie philosophique de l'autrui », l'altérité. Mais pour qu'une autorité fonctionne avec les enfants, il faut trouver un juste milieu situé entre une absence d'autorité qui permet le développement de sa toute-puissance sans limites et trop d'autorité (l'autoritarisme) qui empêche ses capacités créatrices.

ÊTRE PORTÉ

Les premiers temps de l'existence débutent dès la période anténatale, avec la manière dont le bébé va être porté dans le ventre maternel. Le développement génétique neuroprogrammé, processus biologique, est déjà en lien avec un processus psychique réunissant les deux parents du futur bébé : celui qui est en train de se développer à l'ombre maternelle va naître dans un monde d'interactions et d'intersubjectivités.

Prenons l'exemple du vécu de l'apesanteur. Les canaux semi-circulaires du fœtus sont opérationnels très tôt et lui permettent d'éprouver

la pesanteur. Pourtant, son corps est porté par le liquide amniotique et ne la ressent pas. Au moment de la naissance, le bébé va y être brutalement soumis. Une période d'un an environ va être nécessaire pour qu'il se relève de cette donnée fondamentale ; la pesanteur le met en demeure de mettre au point un tonus en réponse à son nouvel état

Parfois, l'enfant n'a pas le sémaphore du visage parental pour lui indiquer ce qui est permis ou interdit, lorsque le parent est déprimé ou préoccupé.

pour qu'il puisse se mettre debout.

La biologie seule ne lui permet pas de se relever. Il doit être pris dans une interaction avec l'humanité qui l'accueille sous la forme de ses parents. Ceux-ci vont d'abord le porter, dans tous les sens du terme (ce que j'appelle la fonction phorique, fonction essentielle dans son développement).

Cet exemple d'articulation entre biologie et interaction humaine va structurer le développement du bébé. Pendant les trois ans qui l'emmèneront vers l'école maternelle, il va découvrir ses compétences néonatales, postnatales, infantiles, etc. Il s'apercevra qu'elles lui permettent de découvrir le monde avec les moyens dont il dispose. Il accèdera à un certain nombre de compétences qui finiront par lui donner l'impression de pouvoir prendre possession du monde qui l'entoure.

Par exemple, le petit enfant, dans le deuxième semestre de sa vie, s'approprie les objets du monde par la préhension. C'est sa musculature qui lui permet de réaliser sa toute-

puissance. Et c'est cette toute-puissance qui doit être canalisée par la fonction limitante parentale.

Une des premières racines de l'autorité se met en place si le parent lui signifie du regard qu'il peut ou ne peut pas saisir tel objet. Parfois, l'enfant n'a pas le sémaphore du visage parental pour lui indiquer ce qui est permis ou interdit, lorsque le parent est déprimé ou préoccupé.

Vers 12 mois, l'enfant arrive à se lever tout seul et se retrouve debout à son grand plaisir. Cette découverte est réverbérée par le plaisir parental, qui agit comme un miroir. L'enfant marche, les objets dangereux ou précieux vont être progressivement mis hors de portée de ses mains curieuses. Entre un an et deux ans, il entre dans ce que Melanie Klein décrit comme l'apogée de la toute-puissance infantile : il peut aller où il veut pour prendre ce qu'il veut.

Cette toute-puissance infantile, et c'est le cœur de ma thèse, doit avoir été accompagnée depuis le début de la vie par la fonction que Françoise Dolto a appelée « *castration symboligène* ». Ce concept fondamental permet de comprendre que l'enfant doit expérimenter, grâce à ses compétences, les satisfactions qu'il découvre au fur et à mesure de son développement, mais qu'à un moment donné, pour en acquérir d'autres, il doit accepter de s'en priver, avec le soutien de ses parents. Il se retrouve à la croisée de deux chemins : continuer dans la toute-puissance sur le monde ou respecter les limites qui lui sont imposées par la castration symboligène. J'appelle cette obligation la « fonction limitante ».

LES INTERDITS CIVILISATEURS

Elle commence dès le début de la vie. Françoise Dolto l'avait montré avec l'idée que le petit bébé, sortant du ventre de sa mère où il n'avait aucun effort à faire pour se nourrir et se développer, se trouvait devant le choix immédiat de participer à sa survie en tétant le sein de sa mère ou le biberon. La castration ombilicale introduit l'idée que la dépendance absolue et le vampirisme sont terminés. Certains bébés qui ne dor-

ment pas ou peu continuent ce vampirisme infantin avec leur mère déprimée. D'autres peuvent se laisser mourir de faim dans des anorexies infantiles gravissimes. C'est l'interdit du vampirisme : tu ne te nourriras plus du sang maternel comme quand tu étais dans son ventre. Tu dois participer un peu au processus de développement selon tes compétences.

Puis viennent les castrations orales et anales avec leurs interdits du cannibalisme et du meurtre. Mais je préfère généraliser cette castration anale en castration musculaire, puisque les sphincters qui permettent à l'enfant de devenir propre sont des muscles volontaires. Et si un petit enfant peut maîtriser ses muscles pour devenir propre, il peut également maîtriser ses muscles qui lui permettraient d'obtenir tout ce qu'il veut, mais au risque de faire du mal à autrui. La castration musculaire fonde l'interdit de la violence (hors légitime violence).

Le jeune enfant entre ainsi dans une période qui concerne directement la violence potentielle, et il va pouvoir attraper des objets au risque de les casser. Il manifeste sa toute-puissance comme cela. Cette action doit être accompagnée d'une castration musculaire, autrement dit d'une fonction limitante qui concerne sa musculature potentiellement destructrice. Si cet interdit n'arrive pas, il n'y a aucune raison que l'enfant s'arrête de prendre ce qui lui plaît quand ça lui plaît, sans égard pour l'autre, au risque de sa destruction.

L'ÉMERGENCE DE L'ALTÉRITÉ

Prenons un exemple. Un papa moderne emmène ses enfants au jardin public. Sa grande sœur fait des châteaux de sable, ce qui lui fait envie. Le père, à ce moment-là, se trouve devant deux scénarios différents. Dans le premier, il ne fait pas attention à ce qui se passe ; le garçon prend les jouets de sa sœur, en la poussant violemment si besoin, au risque d'un accident. Dans la seconde hypothèse, le petit garçon ne va se diriger vers sa sœur qu'une fois prise la météo de son père. Il regarde vers le sémaphore parental et voit la tête désapprobatrice de son père qu'il comprend comme : « Si tu veux jouer avec elle, demande-lui d'abord si elle est d'accord, et si elle ne l'est pas, nous trouverons une solution de remplacement. »

Ce petit exemple montre où se situe ce qui peut faire racine de l'autorité. Il s'agit de soutenir ce qui se fait déjà depuis la naissance, comment de façon cohérente avec son expression ce que son enfant fait et lui envoyer des signes clairs de ce qui est permis ou non. Il s'agit de lui apporter ce qui va lui permettre de faire des choix qui prennent l'autre en considération. Progressivement, l'enfant comprend qu'il peut déclencher ce qui va lui donner du plaisir, dans la mesure où il ne crée pas un déplaisir majeur chez l'autre.

Autrement dit, l'enfant se pose la question de la réponse à apporter à sa pulsion biopsychique, qui risque de faire disparaître l'autre pour sa seule satisfaction. Il comprend que dans certaines situations, il peut satisfaire à son principe de plaisir, mais que dans d'autres, ce n'est pas

« Tu voulais faire des pâtés de sable, ta sœur ne veut pas, alors en attendant, faisons de la balançoire ! »

possible. Ce qui permet le passage de l'une à l'autre, c'est ce que j'appelle la « bifurcation vers la parole ». Un parent lui dit qu'il comprend son désir, mais que celui-ci n'est pas réalisable. Cependant, il lui offre quelque chose à la place : « Tu voulais faire des pâtés de sable, ta sœur ne veut pas, alors en attendant, faisons de la balançoire ! » Pour moi, les racines de l'autorité prennent appui sur ces expériences, qui commencent dès le début de la vie.

L'ÉTAPE ŒDIPYENNE

Mais l'enfant grandit et survient la période œdipienne qui couronne la succession des castrations symboliques. L'Œdipe ne peut se faire que si le petit garçon se reconnaît différent de la petite fille. Progressivement, l'enfant intériorise l'idée qu'il appartient à la catégorie « garçons » parce qu'il a un pénis, ou « fille » parce qu'elle a une vulve. Je me différencie ainsi des freudiens classiques, parce que je ne pense pas que la fille se définisse comme étant celle qui n'a pas de pénis.

La phase œdipienne va poser la clé de voute de l'organisation issue du développement infantile. L'enfant va progressivement admettre qu'il a fait le tour des compétences des premiers âges ; il sait qu'il est un garçon

ou une fille. Le garçon se rend compte que la femme qui est vraiment la plus importante est sa mère ! Il décide alors qu'il se mariera avec elle quand il sera grand. Je traite évidemment là du cas classique hétérosexuel. Les autres situations actuelles (homoparentalité, grossesse pour autrui, etc.) seraient également intéressantes à étudier, mais cet exposé ne peut tout envisager.

Sa mère, parce qu'elle est elle-même castrée symboliquement depuis un certain temps, lui répond que ce n'est pas possible, que l'inceste est interdit. Certes l'enfant peut résister, peut évoquer la mort du père par accident, le divorce, mais la maman ne cède pas.

Le petit garçon ne comprend pas, mais finit par accepter que ce n'est pas possible. Quelque temps plus tard, il revient de l'école et annonce à sa maman qu'il est amoureux d'une fille de son âge qu'il trouve très belle, et, mutin, ajoute qu'elle lui ressemble beaucoup !

Les choses ne se passent pas de la même manière pour la petite fille car, si l'un et l'autre sont sortis du ventre maternel, la fillette va aimer son père. Et alors qu'elle aimait sa mère, celle-ci devient objectivement une rivale vis-à-vis de laquelle s'instaure une certaine ambivalence. Il n'y a pas, contrairement au garçon qui aime sa mère d'une façon œdipienne après l'avoir aimée comme celle qui lui a donné la vie, superposition entre le père, objet d'amour, et la mère. L'Œdipe est plus complexe pour la fille que pour le garçon.

L'Œdipe est la clé de voute qui permet à toutes les castrations symboliques d'être intégrées. L'interdit de l'inceste est intériorisé.

CE QUE PEUT L'ÉCOLE

Il me semble très important d'avoir cela à l'esprit. Les enfants d'aujourd'hui sortent souvent de familles dans lesquelles les questions de la toute-puissance infantile et de la fonction limitante ne sont pas solidement réglées. Les enseignants reçoivent régulièrement des parents qui déposent des enfants de 3 ans à l'école maternelle en annonçant qu'ils sont tout-puissants, qu'ils font ce qu'ils veulent, etc. Implicitement, l'enseignant est chargé de rattraper en trois ans ce qui n'a pas encore été fait dans le cadre familial. C'est, je pense, le problème essentiel ■■■

1. À hauteur d'élève

■■■ qui se pose aujourd'hui aux enseignants ; il leur est demandé d'exercer la fonction parentale qui n'a pas été suffisamment exercée avant.

Évidemment, cette situation est impossible à gérer. Il faut amener les parents à prendre conscience qu'ils doivent assumer une fonction limitante fondamentale. Si les enseignants arrivaient à faire comprendre

cela, même un peu tardivement quand l'enfant a 3 ans, alors les choses seraient certainement plus simples.

Je crois que tout un travail de prévention est nécessaire. Il doit articuler le travail de ceux qui s'occupent de la petite enfance. Certains parents ont besoin d'aide pour être porteurs d'une juste autorité, c'est-à-dire limitants tel que je l'ai défini. Alors

l'enfant pourra rencontrer à l'école une autorité seconde qui va pouvoir s'appuyer sur l'autorité première. S'ils s'opposent à la toute-puissance infantile, c'est pour permettre à leur enfant de prendre une place d'humain parmi les autres. Il est illusoire de penser que l'école pourra apporter cette fonction limitante parentale si elle n'a pas été mise en place par les parents eux-mêmes. ■

« La bibliothèque est fermée »

L'institutionnalisation d'une classe de Segpa met chacun en position d'exercer la fonction limitante, y compris et surtout les élèves eux-mêmes ! La parole d'autorité, détachée de la personne du maître, n'en est pas moins efficace.

Philippe Jubin, enseignant en Segpa, inscrit dans le Collectif européen des équipes de pédagogie institutionnelle

L'anecdote a d'abord été notée dans mon journal de bord professionnel. Puis elle est devenue événement, lorsqu'elle a été reprise dans une équipe de pédagogie institutionnelle (EPI) inscrite dans le Ceépi (Collectif européen d'équipes de PI). Travail collectif entre pairs, autour de l'écriture.

Je travaille douze heures dans cette classe de 4^e en Segpa (sections d'enseignement général et professionnel adapté). L'ampleur de cet horaire m'a permis de mettre en jeu et de faire vivre au long cours des outils de la pédagogie institutionnelle.

Début d'après-midi, fin du moment « travail libre », temps où chacun peut vaquer à ses occupations, un travail scolaire à terminer ou des responsabilités prises dans la classe et qui demandent de s'y consacrer, un apprentissage à

reprandre, peut-être avec un copain tuteur. Sébastien, catalogué comme hyperactif quand on ne sait pas quoi dire d'autre, ramène un livre dans le coin bibliothèque. Nous sommes déjà en train de nous rassembler pour l'activité suivante. Je suis assis

« Attention, ça va partir. » Je me prépare à la crise, prêt à intervenir, et puis... rien.

dans le cercle qui commence à se former. J'écoute ce qui se passe, y compris dans mon dos, et j'entends très distinctement la responsable de la bibliothèque dire à ce grand garçon : « Non, c'est terminé, la bibliothèque est fermée, tu reviendras jeudi. » Et là, je ne peux m'empêcher de penser : « Attention, ça va partir. » Je me prépare à la crise, prêt à intervenir, et puis... rien. Le grand reste

là, une seconde de silence, deux, et avec un commentaire en l'air ou à lui-même (« fait chier »), il se retourne et prend une chaise pour venir dans le cercle. Je regarde ailleurs.

UN TREMBLEMENT DE TERRE INVISIBLE

Ce garçon, habitué à réagir dans l'instant à la moindre frustration, et trop souvent violemment, a accepté ce jour-là quelque chose de l'ordre d'une limite venant de la responsable de la bibliothèque. Événement remarquable, ou tout au moins que j'ai attrapé au vol.

Une institution, une bibliothèque, fonctionnait tranquillement : le prêt et le retour des livres se passaient bien et la responsable remplissait avec entrain et efficacité le registre qu'elle avait inventé pour marquer tout cela. Mais ce jour-là, en tenant le cadre ordinaire de sa responsabilité, sans chercher à arranger le coup avec Sébastien, elle a provoqué un tremblement de terre invisible qui dépassait complètement la pratique de la bonne gestion de la bibliothèque. N'étant pas dans le trouble que provoquait souvent Sébastien sur ses camarades de classe, sans doute à l'aise dans son statut et protégée par lui, soutenue sans le savoir

par tous les dispositifs de la classe, par le réseau des institutions, c'est en tant que « responsable de » qu'elle s'adresse à Sébastien. Et c'est passé. En lui disant non dans ce cadre, elle lui a ouvert la possibilité de dévier de son mode réactionnel habituel pour se retrouver autrement dans la relation.

Une institution, la bibliothèque, prise dans le maillage des dispositifs de la classe qui étaient présents cette année-là, le conseil, lieu de la parole qui engage, où on peut prendre des responsabilités puis en rendre compte, faire le bilan du travail, organiser les projets et construire les règles, le Quoi de Neuf? où une parole plus personnelle peut se dire et s'entendre, les projets coopératifs, les couleurs qui marquent les progressions, le choix de textes, les moments d'inscription dans les activités, la mémoire organisée dans les affichages avec les noms marqués, les productions de textes valorisées, tout cela a amené cet événement : un garçon difficile et fragile accepte la limite, en baragouinant, mais sans balancer le livre à travers la classe ni agresser, insulter et menacer celle qui disait la règle à ce moment-là. L'évènement laisse une petite trace, quelques lignes dans mon cahier de bord mais il est là, sans doute aussi inscrit chez les participants.

ENTREtenir LE LIEU

Que faut-il pour qu'il y ait des événements, pour que quelque chose puisse s'inscrire? La question à 100 balles. Il faut entretenir le lieu pour qu'il y ait constamment une distinctivité, le maximum de distinctivité. C'est Jean Oury qui dit ça, dans *Hiérarchie et sous-jacence*¹. De la distinctivité? Je cherche. Dans cette classe à Trappes, c'est aussi quelque chose de cet ordre qui se travaillait et qui a sans doute joué. Distinctivité dans l'espace et dans le temps, celle en jeu dans le fonctionnement des institutions hétérogènes, et articulées de la classe, les responsabilités par exemple, allant d'effacer le tableau à être tuteur dans l'apprentissage d'un copain.

Ce jour-là, à cette heure-là, c'est la fermeture de la bibliothèque qui a joué, s'inscrivant dans un ensemble plus vaste, le groupe (l'évènement



BORRÍS

est aussi un phénomène de groupe), les activités qui s'achevaient, l'emploi du temps comme engagement commun tenu, qui disait qu'autre chose commençait. Il ne fallait pas arriver en retard dans la nouvelle activité, qui allait se vivre dans une

Elle lui donne rendez-vous pour le jeudi suivant. Il y a pire comme situation, et après la limite, elle lui montre peut-être ce que c'est que l'attente.

autre organisation marquée par le cercle qui se formait.

Dans la classe instituée, équilibre évoluant au gré des conseils, travaillée par les institutions mises en place, inventées, investies et tenues, les échanges se font à l'intérieur de ces dispositifs, à propos d'une tâche, d'un travail, d'un exposé à préparer, d'un apprentissage que l'on doit reprendre ou d'un livre qu'on vient rapporter. La complexité est là. Le schéma de l'enseignant centralisant l'attention de tous les élèves explose, même s'il est utilisé à certains moments de la classe. Les paroles échangées sont médiatisées par le cadre mis en place, par les dispositifs dont le nombre marque la complexité en train de se construire. L'évènement qui peut advenir n'est plus nécessairement

lié à la relation entre le maître et l'élève, l'élève et le maître.

Travail de distinction des statuts et des personnes : ce que je me permets de te dire à la fin du temps bibliothèque, je n'aurais jamais osé te le dire en face-à-face à propos d'autre chose, dans la cour de récréation par exemple, en direct, là où le maillage institutionnel est beaucoup plus flou, là où justement aucune médiation ne vient s'intercaler entre nous, lieu d'ensauvagement facile. Et puis que représentent cette fille et sa prise de position pour Sébastien? À quoi le renvoie-t-elle? Pourquoi a-t-il accepté ce jour-là ce qu'il refusait trop souvent ailleurs, aux autres? Qu'est-ce qui s'est joué là? Qu'est-ce qui était en question? Cela nous échappe totalement. On peut faire des hypothèses. Finalement, elle lui donne rendez-vous pour le jeudi suivant. Il y a pire comme situation, et après la limite, elle lui montre peut-être ce que c'est que l'attente. Apprentissage qui n'a pas de prix.

Peut-on alors dire qu'à ce moment l'institution avec un petit i, ce que nous, l'enseignant, les élèves, institutions en classe, peut-on écrire à la fin de cet article que dans cette situation, une institution (pas seule) a assuré un moment d'autorité éducative? Pour terminer un article dans le cadre du dossier sur l'autorité, on peut le dire et c'est écrit. ■

¹ Jean Oury, *Hiérarchie et sous-jacence*, Séminaire Saint-Anne 1991-1992, clinique de La Borde, Institutions, « La boîte à outils », 2014.

Du côté des personnes détenues

Comment élèves et professeurs vivent-ils l'autorité dans les conditions très spécifiques du milieu carcéral ?

Valérie Radawiec, docteure en sciences de l'éducation, Inspé, université Claude Bernard Lyon 1

Au sein d'un établissement pénitentiaire, les règles sécuritaires sont essentielles et l'enseignant a l'obligation de les respecter. La place de l'enseignant se joue dans la qualité de la relation qu'il va réussir à créer et à développer auprès des surveillants.

LE TROUSSEAU DE CLÉS

L'enseignant a besoin du surveillant, il dépend de lui : « Pour qu'un détenu vienne en classe, il faut que le surveillant lui ouvre la porte de la cellule : c'est le trousseau de clés qui devient instrument de pouvoir du surveillant^[1]. » En effet, certains détenus présentant des problèmes de comportement en détention se voient parfois empêchés par les surveillants de se rendre en cours. Enseignant et surveillant ont conscience de ce rapport de force qui limite l'autonomie et la marge de liberté de l'enseignant.

Autre exemple, si le surveillant en poste au bâtiment socioéducatif décide de ne procéder qu'à un seul appel des détenus en bâtiment, il est probable que le nombre d'élèves présents en classe soit faible. L'enseignant peut alors, s'il entretient une bonne relation avec le surveillant, lui demander de procéder à un second appel en bâtiment, augmentant ainsi les chances pour les détenus d'arriver jusqu'à la salle de classe. En revanche, l'enseignant ne peut se voir imposer de directives d'ordre pédagogique de la part de l'établissement pénitentiaire. Il bénéficie donc d'une forme de liberté pédagogique au sein d'un univers fermé. C'est lui qui définit

l'objectif du cours, les contenus proposés, les modalités didactiques et pédagogiques.

Afin d'explorer les caractéristiques de l'autorité enseignante en prison, j'ai proposé un questionnaire à des enseignants et à des apprenants d'un établissement pénitentiaire. Une dizaine d'enseignants et une vingtaine d'élèves âgés de 18 à 60 ans ont répondu à la question suivante :

« C'est un retour à la réalité de la vie : dire bonjour, demander des nouvelles, être considéré comme une personne et non comme un numéro. »

« Quelles sont les caractéristiques de l'autorité de l'enseignant en milieu pénitentiaire ? »

LA POSSIBILITÉ D'EXISTER

Pour les détenus, l'autorité de l'enseignant repose sur deux dimensions. La première concerne une autorité qui autorise, fait grandir et amène à se considérer comme sujet pensant. Dans le cadre des ateliers philosophie, je leur ai demandé d'écrire ce que signifiait pour eux « venir assister au cours ». Certains ont témoigné de la possibilité de penser, de s'exprimer, d'exister : « Notre esprit s'agrandit et il n'y a pas de limites », « c'est un retour à la réalité de la vie : dire bonjour, demander des nouvelles, être considéré comme une personne et non comme un numéro », « un souffle, un moment de partage, un moment d'évasion, une ouverture d'esprit, une ouverture à l'autre », « c'est vraiment une chance qu'on nous donne et cela me redonne espoir pour continuer la vie », « exister, partager, dialoguer, se resocialiser, se cultiver,

puis grâce à tout ça, réussir à tourner la page. » Ces témoignages confirment la nécessité de permettre au détenu de reprendre le cours de sa vie, dans un lieu clos où sa capacité d'initiative est quasiment absente.

La deuxième dimension de l'autorité évoquée par les détenus concerne la maîtrise des savoirs dispensés et l'efficacité de leur transmission. Les témoignages mettent en avant l'importance de l'acquisition de connaissances et compétences en prison : « Acquérir de nouvelles connaissances ou des acquis oubliés », « faire de la prison un espace d'éducation », « apprendre, s'ouvrir l'esprit », « c'est s'instruire, apprendre parce que j'ai toujours à apprendre. »

L'enseignant doit aussi faire preuve de congruence dans la relation qu'il instaure avec les détenus. En effet, ils se montrent très sensibles à l'authenticité et la sincérité de la posture enseignante. Selon eux, l'autorité pourrait être contestée en cas d'abus de pouvoir ou de manque de respect. Il est essentiel de bien distinguer l'acte de la personne : un enseignant qui ne saurait pas mettre à distance l'acte commis par un détenu entraverait son potentiel de transformation. L'abus d'autorité ne peut exister. Du fait de son caractère arbitraire, une autorité autoritariste génèrera inévitablement de l'opposition, voire des actes de violence. De plus, tout jugement de valeur est perçu de façon très négative par les détenus, et entraîne inévitablement des conflits avec les enseignants. Enfin, il convient de noter la faible référence à l'autorité conférée par le statut de l'enseignant. En effet, le groupe étant constitué d'adultes, l'asymétrie des places générationnelles n'existe pas en établissement pénitentiaire.

LE CONTRAT DE CONFIANCE

Pour favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences, l'enseignant doit de son côté s'adapter aux besoins spécifiques de son auditoire et aux besoins éducatifs

¹ Michel Febrer, *Enseigner en prison : Le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos*, L'Harmattan, 2011.

particuliers de certains élèves. Il convient de rappeler qu'une majorité d'adultes incarcérés a connu une scolarité chaotique, qui s'est parfois arrêtée avant l'âge de l'instruction obligatoire en France. En particulier, un grand nombre d'apprenants présente des difficultés pour comprendre les textes écrits. Des adaptations pédagogiques doivent donc être pensées : oralisation des textes écrits, aide à la compréhension des textes par la reformulation, le résumé, visionnage de vidéos, écoute d'enregistrements audios.

L'autorité de l'enseignant en prison est aussi associée aux notions de cadre et de relation de confiance. Selon les enseignants, cette autorité est respectée parce que les détenus sont volontaires pour assister aux cours. Elle ne leur est pas imposée, contrairement à la loi ou au règlement de l'administration pénitenti-

aire. Il convient de rappeler que le règlement pénitentiaire s'applique à l'intérieur de la salle de classe, tout écart à l'une de ces règles entraînant l'exclusion définitive de l'apprenant

Cette distinction entre l'acte et le sujet postule qu'une évolution favorable est toujours possible.

(comportement inadapté envers un personnel enseignant ou un pair par exemple, arrivée systématique en retard en cours). Les détenus respectent donc les règles pénitentiaires au sein de l'école, ce qui doit être entendu comme une soumission assumée de leur part pour pouvoir continuer à assister aux cours.

L'enseignant gère les règles de la classe : régulation des prises de parole, utilisation d'un vocabulaire

adéquat, adoption d'un comportement adapté. Les élèves comprennent parfaitement que l'exigence de l'enseignant rime avec le respect de leur personne. Dans le questionnaire, les enseignants évoquent une autorité de bienveillance, qui distingue l'être et le faire. Cette distinction entre l'acte et le sujet postule qu'une évolution favorable est toujours possible.

L'autorité de l'enseignant doit permettre à l'élève de prendre des initiatives pour oser s'exprimer, révéler son point de vue, exposer ses arguments. Une relation pédagogique équilibrée ainsi qu'une posture enseignante empathique, bienveillante, respectueuse et à l'écoute de la personne sont constitutives de cette autorité. ■

SUR LA LIBRAIRIE DES CAHIERS PÉDAGOGIQUES



[HTTPS://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM](https://librairie.cahiers-pedagogiques.com)



2. Avoir de l'autorité : une affaire individuelle

Quand éduquer, c'était corriger

La violence a fait partie intégrante de l'éducation. Un détour historique par les manuels d'Ancien Régime nous montre d'où vient l'obligation de « *corriger les enfants* » pour les éduquer.

Justine Le Floc'h, doctorante, faculté des lettres de Sorbonne Université, ATER à l'université de Lille

En France, à partir de la deuxième moitié du XVII^e siècle, l'éducation des enfants devient progressivement un souci majeur pour les congrégations religieuses dominantes, jésuite et janséniste. Celles-ci considèrent l'instruction comme un espace privilégié pour diffuser des doctrines et des pratiques religieuses orthodoxes, et comme un lieu de formation du futur sujet du roi et soldat de Dieu. Cette préoccupation se traduit par la parution de nombreux traités qui contiennent toute une série de recommandations pour les éducateurs, parents et précepteurs. Ils sont généralement écrits dans un style simple, en français, et non en latin, afin d'être accessibles au plus grand nombre, et ils sont divisés en courts chapitres, à la manière d'un manuel. Bien sûr, de tels ouvrages ne donnent pas un accès fiable aux pratiques. Mais ils sont de bons outils pour comprendre quelle était la doxa éducative de l'époque et comment les prescripteurs concevaient l'éducateur idéal.

Rédigés par des ecclésiastiques, ces manuels s'appuient d'une part sur les Écritures, et d'autre part sur la tradition, c'est-à-dire sur l'interprétation de l'Écriture telle qu'elle a été produite par les pères de l'Église, les conciles et autres instances décisionnaires. Pour ce qui regarde l'autorité éducative, c'est le quatrième

Le manque de correction résulte moins d'un excès de bienveillance que d'un relâchement de l'attention portée à ceux dont les éducateurs ont la charge.

commandement, selon lequel « *Tu honoreras père et mère* », qui fait loi. Pour le comprendre, il faut d'abord avoir à l'esprit que, du point de vue de la communauté chrétienne, ce commandement ne concerne pas uniquement la mère et le père, mais s'étend à tous les supérieurs et tuteurs d'un individu : le maître, le précepteur, le prêtre, le supérieur ecclésiastique, et le roi lui-même. De plus, s'il ordonne obéissance aux

enfants (de même qu'aux épouses et domestiques), il s'accompagne en retour d'un ensemble d'obligations qui incombent auxdits supérieurs et tuteurs, parmi lesquels le devoir de nourrir, de protéger, et également un certain « *devoir de correction* ».

EN VUE DU SALUT

Dans le catéchisme qui est massivement diffusé au XVII^e siècle, le concile de Trente rappelle en effet qu'il appartient aux éducateurs de s'assurer qu'ils prodiguent à ceux dont ils ont la charge les moyens nécessaires de se corriger en vue de leur salut. Les éducateurs trop réticents à remplir ce devoir sont soupçonnés d'être aveuglés par l'excès de leur familiarité. « *Si vous caressez trop vos enfants, vous les étoufferez* », rappelle Thomas Leblanc dans un traité qu'il destine aux nouveaux mariés. Mais le plus souvent, ce n'est pas tant de laxisme que sont soupçonnés les parents que de paresse : le manque de correction résulte moins d'un excès de bienveillance que d'un relâchement de l'attention portée à ceux dont ils ont la charge. Exercer la correction suppose constance, vigueur et zèle, et il appartient au père de famille d'instaurer le devoir d'obéissance des enfants envers leur mère.

Quand celui-ci manque à cette responsabilité, il fait preuve, selon le catéchisme du concile de Trente,

d'une « *molle indulgence* » qui constitue une menace pour ses enfants. Ils risquent en effet de demeurer incapables d'opposer aux tentations la résistance de leur vertu et, selon les mots de Laurent Bordelon dans sa *Belle éducation* publiée en 1694, de se trouver « *dépravés* » : ces « *indulgentia natos* », ces enfants « *gâtés* », n'ont tout simplement pas les armes suffisantes pour faire partie du petit nombre des élus qui accèderont au salut. Le crime parental est d'autant plus grand qu'il redouble le péché originel qui avait déjà entaché l'humanité, rachetée ensuite par la Passion du Christ. Le sacrifice du Sauveur est alors rendu inutile, ce qui accroît la gravité du péché des éducateurs négligents.

LA RAISON DOIT DOMINER LES PASSIONS

Néanmoins, si le devoir de correction est fermement rappelé par les manuels, il ne donne pas pour autant blanc-seing aux éducateurs dans l'exercice de leur autorité. Au contraire, ceux-ci sont incités à trouver le juste équilibre d'« *une douceur raisonnable jointe avec une sévérité modérée* », comme le résume très efficacement Ambroise Paccori dans un traité au titre aussi long qu'éloquant, l'*Avis salutaire aux pères et aux mères qui veulent se sauver par l'éducation chrétienne qu'ils donnent à leurs enfants*. Dans la doxa du XVII^e siècle, cet appel à la modération, répond à l'injonction de maîtriser ses affects et de renforcer le contrôle des passions par la raison. Quand il s'agit de châtier, il convient de ne pas se laisser emporter par la colère, passion irascible selon la classification scolastique, et réputée particulièrement dangereuse. Définie comme un désir de vengeance immodéré depuis Aristote, elle se caractérise par un phénomène physique d'ébullition autour du cœur. Cette chaleur produit une vapeur qui s'élève jusqu'au cerveau, ce qui a pour terrible conséquence de créer un brouillard qui aveugle la raison, alors incapable d'exercer son jugement. Les éducateurs qui se mettent en colère ne sont plus en mesure de garder la proportion des peines, ni de prononcer des jugements constants entre deux fautes comparables commises par leurs élèves.

Leur emportement s'avère de surcroît bien vite contreproductif, car des enfants élevés dans la colère,

d'une part, développent de la haine envers ceux qu'ils doivent prendre pour modèles, et, d'autre part, se révèlent craintifs et fourbes, prompts à inventer des mensonges en cas de faute, et surtout peu portés à obéir par la seule noblesse de leurs convictions. « *Ces âmes faibles, lâches et timides, ces esprits bas et rampants ne s'élèvent qu'avec peine, et s'avancent rarement* », renchérit John Locke dans *Pensées sur l'éducation*.

Plus profondément, il s'agit d'enseigner aux éducateurs la différence entre vengeance et correction. « *L'intérêt [des enfants] devrait être l'unique règle qu'on devrait suivre dans la manière de les élever* », soutient l'abbé Jean Pic dans ses *Maximes et réflexions sur l'éducation de la jeunesse*. Faisant voir que la correction sous l'emprise de la colère est sans efficacité, il recommande

Il s'agit d'enseigner aux éducateurs la différence entre vengeance et correction.

de toujours la différer lorsque s'enflamme l'ardeur. « *Je te châtierais, si je n'étais en colère* », lance Socrate à son esclave qui a commis une faute grave. Compte tenu de la gageure que représente la maîtrise des affects, il est préférable de laisser refroidir la colère et de remettre la punition des enfants à un temps éloigné de leur faute.

JOUER LA COMÉDIE ?

Signalons toutefois les réserves que le moraliste Jacques Esprit oppose à ce conseil de bon sens dans son traité sur *La fausseté des vertus humaines*, dont le titre suffit à faire comprendre que son projet est de désillusionner les lecteurs sur leurs trop bonnes intentions. « *Si nous différions nos corrections, nous n'en ferions aucune* », écrit-il, faisant par là observer, non sans un certain cynisme, que si les corrections devaient se faire sans colère, par la seule force de la vertu, alors le plus probable est encore que tout un chacun serait tenté de tout simplement y renoncer. La pire ennemie de la colère n'est en effet pas tant la clémence que la paresse.

De fait, de nombreux traités font mention d'un usage acceptable de la colère. Mais il ne s'agit plus alors d'un désir de vengeance immodéré, mais d'un zèle qui ne conserve de

la colère que ses airs. « *Sachez les moyens d'avoir le visage et la parole d'un juge terrible, au même temps que vous conservez un cœur de père* », conseille Michel Boutauld dans ses *Conseils de la sagesse* en 1683. En somme, s'il faut éviter l'émotion ressentie, l'émotion exprimée est, quant à elle, un instrument rhétorique dont on aurait tort de se priver. L'éducation devient finalement un jeu de rôle digne du comédien. D'ailleurs, comme le rappelle Laurent Bordelon, « *le ciel a plus de tonnerres pour épouvanter que de foudres pour détruire* ».

UNE VIOLENCE RATIONALISÉE

Les moralistes éducateurs du XVII^e siècle s'efforcent ainsi de promouvoir une éducation qui respecte à la fois l'obligation de corriger les enfants et l'incitation à ne pas être excessivement sévère. En réalité, un examen du texte biblique permet de comprendre que cette double injonction est le reflet d'une divergence dans les Écritures, divergence réputée opposer l'ancienne et la nouvelle loi. L'idéal de l'autorité en matière d'éducation semble alors condamné à n'être qu'une recherche perpétuelle de la médiocrité dorée, située entre deux vices, l'un par excès et l'autre par défaut, que sont la dureté et l'indulgence. À moins qu'il ne soit la tentative sans cesse renouvelée de concilier deux termes conçus comme antinomiques, qu'ils soient douceur et sévérité à l'époque moderne, ou bienveillance et fermeté aujourd'hui.

Néanmoins, il ne paraît pas superflu ici de souligner que l'appel à la modération de la rigueur au XVII^e siècle n'envisage nullement le renoncement à la violence, mais bien plutôt sa rationalisation. Ceci se traduit, par exemple dans le traité d'Ambroise Paccori, par l'encouragement à ne châtier que par les verges, plutôt que « *de leur tirer les oreilles, de leur donner des soufflets, des coups de poing ou par la tête ou par ailleurs, et encore plus de les frapper avec le bâton* », dans une maltraitance multiforme et sans mesure. La similitude des discours ne saurait donc réduire la différence des pratiques. ■

« Tu me casses les... »

La violence ne légitime plus l'autorité de l'éducateur, mais elle n'est jamais bien loin. Quand elle surgit, il s'agit de réaffirmer le cadre et renouer la relation, pour retrouver une saine autorité. Un incident en collège qui aurait pu mal finir.

Cyril Lascassies, professeur de mathématiques, formateur, académie de Toulouse

Malgré l'expérience d'une quinzaine d'années comme enseignant et d'une dizaine comme formateur, il m'arrive de sortir de mes gonds face à une situation pour laquelle je me sens démuni.

Novembre 2017. Un vendredi vers 11 h 15, en cours de technologie avec une classe dont la gestion du calme reste difficile, je me souviens avoir insulté un élève. Lucas arrive systématiquement en retard, avec une casquette vissée sur la tête, prend la parole quand il veut, refuse de faire le travail demandé, etc. Bref, le profil d'élève qui fait douter de l'éducabilité de tous les enfants, et dont j'avoue être parfois soulagé qu'il soit absent, tant sa gestion est couteuse en énergie.

LA GOUTTE QUI FAIT DÉBORDER LE VASE

Ce jour-là a été la fois de trop : alors que j'obtiens enfin des progrès dans l'apprentissage de la responsabilisation de l'ensemble de la classe (il faut avoir conscience que mettre en place la coopération peut être source de pagaille au début), lui reste hermétique à toutes mes tentatives d'aide. Une fois les élèves en activité de façon autonome, je m'assois en tête-à-tête avec Lucas et lui balance : « Lucas (silence), tu me casses les... (silence) » Je me souviens m'être arrêté, avec la sensation d'être dans un dessin animé de Tex Avery : un ange sur une épaule qui me dit « ne lui dis pas "couilles" » et un diabolin de l'autre côté qui me murmure « vas-y, dis-le-lui ! »

Finalement, un sentiment de colère froide me permet de choisir les mots « tu me casses les... burnes. J'ai décidé de ne plus te venir en aide pour aujourd'hui. Je te demande de ne plus bouger de ce coin et ne veux plus t'entendre d'ici la fin du cours ».

Aujourd'hui encore, j'ignore la part de contrôle qu'il y avait dans mes actes à cet instant-là.

ATTENTION, DANGER

L'élève devient blême, me fixe avec stupeur et colère. Au bout de quelques longues secondes pendant lesquelles j'analyse qu'il existe un risque d'en venir aux mains, je romps le silence et lui réponds : « Je vais détourner mon regard, parce que toi et moi sommes en colère.

Nous parlons alors d'orientation et Lucas me dit souhaiter s'engager dans l'armée « parce qu'on y meurt ».

Regarde comme ta main tremble. Nous en reparlerons plus tard. »

L'élève reste seul, muet, le regard noir, pendant que je poursuis la séance, alors que les élèves n'ont pas conscience de ce qui vient de se passer. Puis la cloche sonne midi, il quitte rapidement la salle de classe sans me laisser le temps de réagir.

Dès mon déjeuner terminé, je prends la décision d'aller le trouver dans la cour de récréation, afin de désamorcer le conflit et préparer le retour en classe.

C'est Lucas qui vient vers moi, lorsqu'il m'aperçoit scrutant le bitume à sa recherche. Je lui demande s'il accepte de m'excuser, parce que je n'ai pas à lui parler ainsi. J'ai le sentiment d'avoir tout essayé, en vain, pour lui venir en aide.

OUF!

Sa réponse résonne encore dans ma tête : « Vous n'allez pas me laisser tomber, monsieur ? »

Voilà le conflit désamorcé, il va enfin être possible de communiquer calmement pour clarifier nos per-

ceptions, exprimer nos émotions et améliorer la qualité de notre relation. Nous parlons alors d'orientation et Lucas me dit souhaiter s'engager dans l'armée « parce qu'on y meurt ».

Les cours suivants se sont bien passés. Il accepte de se mettre au travail avec mon aide, puis celle d'un tuteur. Il participe même à l'entretien du calme dans la classe.

Mes échanges avec l'assistante sociale confirment que cet enfant est empêché d'apprendre. Sa mère a fui un pays d'Afrique centrale, laissant derrière elle un père que l'on suppose décédé. Lucas a vu les atrocités dont sa mère a été victime durant leur voyage clandestin vers un espoir européen. Un an et demi après, il est suivi par la Protection judiciaire de la jeunesse, mais reste scolarisé sans faire de vague.

Si nous avons tous les deux dépassé les limites, c'était peut-être la seule réponse que nous étions en mesure d'apporter à ce moment-là. Je retiens alors qu'après lui avoir tourné momentanément le dos, le pas fait vers lui a activé une relation de respect mutuel pour le reste de l'année scolaire, même si cet équilibre reste précaire. ■

« En fait, c'est facile ! »

Eh non, il ne suffit pas de sanctionner les infractions aux règles de la classe pour avoir de l'autorité. Un professeur de collège redécouvre les vertus de la bienveillance.

Benjamin Banasik, professeur de physique-chimie, formateur à l'Inspé d'Arras, académie de Lille

Nous sommes en classe de 5^e avec un effectif de vingt-cinq élèves. Nous étudions la mesure de l'intensité du courant dans une boucle électrique simple. La séance est expérimentale avec une résolution de problème, de type démarche d'investigation. La situation est présentée aux élèves, nous formulons ensemble une problématique et des hypothèses ; dans un premier temps, les élèves y réfléchissent de manière individuelle, ensuite nous échangeons collectivement autour de leurs idées. Le protocole se met en place. Les interactions professeurs-élèves et élèves-élèves sont nombreuses.

« Cesse tes BAVARDAGES ! »

Giovanny attire mon attention. Il bavarde régulièrement, ne fait pas ses devoirs, dit ne rien comprendre et n'attend pas grand-chose du cours de physique-chimie. J'ai essayé à plusieurs reprises de lui imposer les règles de classe : « *Cesse tes bavardages, mets-toi au travail, arrête d'embêter ta voisine, etc.* » Ces règles sont établies en début d'année avec les élèves. Outre le caractère spécifique de la salle de sciences (sécurité, matériel, déplacements), il s'agit de réaffirmer des éléments du règlement intérieur du collège, à savoir les conditions de la mise en œuvre d'une ambiance de travail sereine, les droits et les devoirs de chacun, les punitions auxquelles les élèves s'exposent s'ils ne les respectent pas. Je donne régulièrement à Giovanny du travail supplémentaire, l'écriture d'une rédaction sur son attitude, des heures de retenue. J'ai également contacté les parents pour les informer de son attitude problématique et trouver des solutions ensemble. Malheureusement, rien ne change.

J'ai une crainte, perdre la face devant le reste de la classe. Je dois rester crédible aux yeux de mes

élèves, avec une posture d'enseignant transmetteur de savoirs et de valeurs, facilitateur dans les apprentissages et régulateur des interactions. Si je suis permissif avec un élève en particulier, alors les autres élèves y voient une brèche et s'y engouffrent. Tous sont sensibles à l'égalité de traitement lors de digressions. J'ai vingt-cinq paires d'yeux face à moi qui me scrutent ; je ne peux pas me permettre d'être plus indulgent avec un élève en particulier. D'ailleurs, les élèves ne se gêneraient pas pour me le faire remarquer.

J'essaye de changer de méthode, en faisant en sorte que le travail et les efforts viennent de lui.

Au cours de ma semaine, douze classes de vingt-cinq élèves se succéderont. Je dois avoir en tête pour chacune d'entre elles l'état d'avancement du travail du groupe, les difficultés rencontrées par les élèves pour pouvoir y remédier, et me rappeler lesquels ont perturbé le cours. Ces vicissitudes du métier, conjuguées à des élèves qui n'accrochent pas à mon enseignement, me remettent en question et m'interrogent sur mes pratiques. Dans quelle mesure un cadre de travail, défini avec les élèves, peut-il leur permettre à tous de travailler sereinement ?

ÊTRE LÀ

Face à cet élève qui ne répond pas à mes « *cesse tes bavardages, mets-toi au travail, sors ton carnet de correspondance* », j'essaye de changer de méthode, en faisant en sorte que le travail et les efforts viennent de lui. Au cours de la séance, je décide, lors des échanges avec la classe, de rester près de lui. Je reformule les consignes avec lui et lui consacre plus de temps. Quelques instants plus tard, il se met au tra-

vail. Il finit même par entrainer avec lui sa voisine de paillasse, fier de lui montrer qu'il a compris. Il est entré dans la démarche scientifique et a complété sa fiche, comme tous les autres.

À dix minutes de la sonnerie, avant que je ne ramasse les feuilles, Giovanny, content et soulagé, me dit ouvertement, sans lever la main : « *Monsieur, en fait c'est facile, il suffit d'écouter.* » Qu'il parle sans lever la main n'est pas pour moi un problème, puisque mon objectif était qu'il se mette au travail et qu'il arrête de bavarder. C'est chose faite. Ce rituel à effectuer pour la prise de parole sera corrigé ultérieurement.

À la fin de la séance, j'ai échangé avec Giovanny sur son travail du jour. Il se rend compte de ses capacités : les tâches scolaires ne sont pas si difficiles pour lui, finalement.

Nous avons convenu d'un changement de place, il est maintenant assis au premier rang. Il bavarde nettement moins, participe, et les règles de vie de classe commencent à se mettre en place pour lui. Ainsi, il lève la main plus facilement pour parler.

CE QUE NOUS APPRENNENT LES ÉLÈVES DIFFICILES

C'est en étant bienveillant, au plus près de mes élèves, en leur laissant toujours une chance, en leur consacrant plus de temps que j'arrive à les embarquer dans les apprentissages.

La méthode frontale avec un jeu de dominateur et de soumis (que j'ai pu utiliser à l'occasion) ne réussit pas forcément avec tous les profils d'élèves ou de classes. Pour ma part, c'est une formidable expérience de remise en question de mon autorité. Face à des élèves difficiles, en manque de sens et d'intérêt pour l'école, il ne faut rien lâcher. Sans cesse je réaffirme les règles, les codes, le fonctionnement d'une classe ; avec la pédagogie, je valorise les élèves et les embarque en leur montrant qu'ils ont des capacités, qu'ils progressent peu à peu. Le pédagogue n'a jamais épuisé toutes les ressources. ■



« Cela va quand même mieux »

Entre laxisme et autoritarisme, la quête de l'autorité nécessite parfois le passage par une remise en cause personnelle. Un professeur débutant en collège nous raconte comment il a trouvé le cadre qui lui correspond pour prendre en main ses classes.

Thomas Legrand, professeur d'histoire-géographie en collège, académie de Lille

Ce soir-là, je suis par terre au milieu du salon, en train de m'acharner dans tous les sens sur une feuille. Mon but ? Réaliser une carte mentale (ma découverte du moment) pour tenter de mettre au clair ce que sont réellement pour moi les règles de l'autorité en classe. Il me semble en avoir besoin à la fin de cette deuxième année d'enseignement.

UN COSTUME MAL TAILLÉ

Ma première année m'avait vue débarquer dans un petit collège REP (réseau d'éducation prioritaire) du Pas-de-Calais. Je m'y suis vite retrouvé déstabilisé, dépassé, débordé, et puis chahuté. Des élèves qui mettent le désordre dans le cours, des invectives d'un bout à l'autre de la classe, un 6^e qui se lève sans cesse et qui ne veut pas se rasseoir, un 4^e qui se moque ouvertement de ma parole, etc. Une fois, il m'est même arrivé de perdre tellement le contrôle que le calme n'est revenu qu'avec un AED (assistant d'éducation) stupéfait débarquant dans mon antre mal insonorisée. Autorité : inexistante, maîtrise insuffisante, une petite introspection s'impose.

Ma deuxième année m'a vu revenir au collège en dragon, prêt à cracher feu et flamme sur celui qui oserait mettre en doute mon autorité. Je distribue des punitions, ne laisse rien passer, rappelle sans cesse qui est le professeur et qui est l'élève. Malheur à celui qui ose me couper la parole, il finit en retenue avec un travail sur le respect des règles. Malheur à celui qui perd un bout de papier, il finit la journée à aider les agents d'entretien à nettoyer les

classes. Tout cela appliqué avec une rigueur extrême. Autorité : autoritariste, ce qui veut dire fragile si l'on ne tient pas le cap. Il a suffi d'un trou d'air pour que le dragon se retrouve en chute libre avec trois classes. Quelques mauvaises nuits et une fatigue accumulée ont changé la donne : je ne suis plus aussi rigoriste. Résultat : le calme a du mal à s'installer, le travail est de plus en plus bâclé par une majorité d'élèves,

Je mets « le silence » ici. Oui mais ils ne peuvent pas rester silencieux une heure. Je barre. Je mets « rester assis » là. Oui mais ce ne sont pas des chiens. Je barre.

les apprentissages ne se font plus et mes menaces deviennent négociables, annulables, inapplicables (principalement lorsque l'on a une classe entière passible d'être punie). J'ai essayé d'endosser un rôle de professeur qui n'est visiblement pas celui pour lequel je suis taillé. Maîtrise fragile, je n'en ai pas fini avec l'introspection.

UNE CARTE MENTALE BIEN UTILE

Ce soir-là, j'ai terminé la lecture d'un bon livre sur l'autorité éducative et je suis par terre, sur une feuille de paperboard, en train de mettre au clair toutes mes attentes. Je rature, je recommence, je rature, je recommence, je rature, je désespère aussi. J'attends de cette carte qu'elle me permette de cerner ce que j'attends et de moi et des élèves concernant le cadre de mon cours. Le moins que je puisse dire, c'est

que ce n'est pas évident à définir. Je mets « le silence » ici. Oui mais ils ne peuvent pas rester silencieux une heure. Je barre. Je mets « rester assis » là. Oui mais ce ne sont pas des chiens. Je barre. Je mets plutôt « calme » à la place. Ah oui c'est pas mal. Je garde. Oui mais alors, où je le place mon « calme » ? Dans une sous-branche du travail ? Non. Il faut aussi qu'ils soient calmes tout le temps. Donc je le place où ? Je passe la nuit à ça. Je tente de remettre à plat tout ce qui s'entrechoque en moi depuis deux ans. Les attentes avec lesquelles je suis entré dans ce métier. Ma vision de ce qu'est ou doit être un professeur. Comment celle-ci a évolué. Les difficultés rencontrées à l'épreuve de la pratique. Ce que j'ai lu. Ce que j'ai entendu. Ce que j'ai regardé. Cela se bouscule et toute la nuit j'ai tenté de mettre de l'ordre dans tout ça. Le résultat final est saisissant, trois mots : « *respect, calme, travail* ».

Je me suis retrouvé une nuit avec moi-même à définir dans un système qui est le mien, qui me correspond (pas une recette miracle ou les conseils de quelqu'un d'autre) les cadres de l'exercice de mon autorité en classe. Le champ lexical de l'autorité (punition, sanction, règle) est absent de cette carte mentale. J'ai en fait trouvé les cadres de l'exercice de mon métier devant les élèves. Ses finalités, ses buts, les dispositifs de travail, les remédiations que je peux apporter à tel ou tel problème concernant les apprentissages, le travail, le respect des autres, etc., tout cela tient en trois mots dont j'ai donné ma propre définition, placés au cœur de la carte d'où partent toutes les ramifications : « *respect, calme, travail* ».

UN CONTRAT HONNÊTE

La rentrée suivante, lors de mon premier cours dans chaque classe, j'ai repris cette carte mentale, j'ai clairement montré aux élèves (carte mentale simplifiée à l'appui) le cadre dans lequel le cours va se dérouler et je leur ai expliqué les

finalités de celui-ci : la progression de chacun. Comme toute séance de début d'année, les élèves sont silencieux, attentifs. Le rêve. J'ai commencé par annoncer : « *Dans ce cours, trois valeurs à prendre en compte : le respect, le calme et le travail !* » À ce stade, la morosité des débuts d'année s'est transformée en amusement sur le visage de certains. Je me vois dans leurs yeux : un professeur ennuyeux bardé de valeurs. Mais n'empêche : j'ai déployé mon discours d'un bloc (quel silence en début d'année !) en suivant les ramifications de ma carte : respect, réciprocité, écoute mutuelle, refus de la violence, etc. Plus la séance se déroule, plus ils s'aperçoivent que ce sont moins des règles qu'un contrat. Un contrat que l'on passe ensemble et que l'on respectera ensemble. Un peu inégal, je le reconnais, puisque j'en suis le seul auteur, mais j'essaie de montrer que ma démarche est honnête, que je n'ai pas pour but qu'ils se taisent trois heures par semaine, mais plutôt de les encadrer pour qu'ils progressent tous, pour que chacun puisse avancer, eux comme moi, en coopérant. Pour que cela marche, il faut un cadre.

AUTORISER

Depuis, c'est tout de même plus simple : je n'ai qu'à tenir un seul rôle : le mien. Je ne suis plus le dragon qui peut chuter, je ne suis plus le paumé qui coule, je suis celui qui se connaît un peu mieux. Alors mon cours n'est pas un sanctuaire silencieux. J'autorise certains moments que d'autres ne toléreraient pas : ils peuvent se lever et travailler debout (s'ils le demandent), ils peuvent aller regarder par la fenêtre deux minutes s'ils sont énervés (j'ai une belle vue sur des arbres et quelques beaux bâtiments), ils peuvent m'interpeler sur quelque chose qui n'a aucun rapport avec l'exercice (bien que cela ait toujours un rapport). J'autorise mes élèves à avoir leur bouteille d'eau. Je les autorise à s'entraider. D'autres moments sont plus formels : l'interrogation en début de cours, la correction. En tout cas, tout cela ne sort pas de mon chapeau selon mon humeur. Et lorsque quelque chose me tracasse, en rappelant ces trois règles, mes décisions sont moins contestées ; en rappelant les finalités de ce contrat, ils acceptent

mieux les règles, ils se mettent davantage au travail.

Le résultat est vraiment saisissant pour le petit Dylan. Sa classe de 5^e apprend très peu les cours et se retrouve souvent en difficultés à cause du manque de connaissances. Pour remédier à cela, j'ai organisé un devoir surveillé de deux heures. Lors de la première, ils découvrent ce que j'attends d'eux (un développement construit d'une vingtaine de lignes sur la seigneurie au Moyen Âge). Pour préparer leur rédaction, en équipes, armés de leurs cahiers, ils préparent leur brouillon sous forme de carte mentale (oui, j'aime cet outil), carte ensuite réutilisée pour la rédaction individuelle lors de leur deuxième heure. La première heure s'est bien passée, mais voici la deuxième : Dylan ne fait rien, il regarde sa

Je ne suis plus le dragon qui peut chuter, je ne suis plus le paumé qui coule, je suis celui qui se connaît un peu mieux.

feuille et son brouillon sans grande conviction. Je lui fais remarquer son inaction et il s'énerve : « *De toute façon, un DS en deux heures ça se fait pas, vous avez pas le droit ! Et puis ce qu'on fait c'est trop compliqué !* » Le professeur paumé aurait laissé Dylan ne rien faire et ce dernier aurait peut-être entraîné d'autres élèves avec lui. Le professeur dragon aurait immédiatement collé Dylan deux heures pour qu'il reconsidère son opinion, ce qu'il n'aurait jamais fait d'ailleurs. Le professeur moi-même a simplement pris le temps de rappeler à Dylan les règles et les finalités du cours : « *Tout le monde doit progresser et c'est pour cela que c'est compliqué. C'est pour cela que nous prenons deux heures pour faire ce travail et c'est pour cela que je t'ai laissé travailler en équipe avec les cahiers. Je t'ai aidé et je peux encore le faire. De mon côté, j'ai tout fait pour respecter tes difficultés. Je n'attends pas un travail parfait, mais je n'en attends pas moins que tu travailles, car c'est comme cela que ça marche.* » Dylan m'a rendu une copie complète accompagnée au dos d'un beau schéma.

Je ne dis pas qu'il n'y a plus d'incident avec mes élèves et que tout se passe merveilleusement bien

(ce sont quand même des adolescents), mais les moments de tension sont plus facilement gérés puisqu'ils contreviennent au cadre. L'année n'en étant encore qu'au début, je ne vais pas trop m'avancer, mais je me rapproche de la maîtrise satisfaisante.

DES SURPRISES EN PRIME

Aujourd'hui, je me connais mieux et mes élèves aussi. C'était un travail nécessaire qui m'a fait du bien. Faire la part entre le professeur fantasmé que l'on voudrait être et celui que l'on est en réalité. Tout cela amène à trouver le juste milieu. Dire clairement aux élèves : « *Voilà, je suis comme ça et mon but est celui-ci.* » Bien sûr, une telle démarche expliquée aux élèves entraîne quelques surprises. L'autre jour, Clara, une élève de 4^e, répond à une question concernant la Révolution française. Je reprends la parole et la donne à Enzo, qui ne me répond pas mais me dit : « *Excusez-moi, monsieur, vous avez coupé Clara.* » Je me suis excusé, Clara a repris la main en me remerciant et tout a continué normalement. Cela va quand même mieux. ■



« Vous êtes trop gentille, madame »

C'est en agissant sur l'organisation de la classe et en se positionnant comme garante du cadre que l'auteure acquiert une autorité en accord avec ses valeurs. Une expérience de pédagogie institutionnelle dans une classe de 4^e.

Agnès Berthe, professeure de lettres classiques dans un collège de Seine-Saint-Denis

J'ai le malheur d'être étiquetée comme « *professeure gentille* ». Pour un élève, un bon professeur est un professeur sévère. Combien de fois, lors d'une discussion houleuse sur les conditions de travail dans la classe, ai-je entendu ce reproche des deux ou trois élèves empathiques : « *Vous n'êtes pas assez sévère, madame !* » La nuance de pitié qui accompagnait ces propos m'agaçait profondément, sans que je trouve le moyen de déplacer le problème. Ou alors, c'était l'élève agité qui affirmait avec aplomb « *il faut l'exclure !* » en parlant d'un autre camarade. Et pourtant, ce n'était pas faute de forcer sur ma voix ni de punir quand la règle était transgressée !

VINGT ANS DE MÉTIER

Mais justement, au bout de vingt ans de métier, je constate que la question de mon autorité dans la classe ne se pose plus tout à fait dans les mêmes termes. J'économise les colères (feintes ou réelles) sans m'inquiéter d'être trop gentille ou pas assez sévère. Je ne suis pas satisfaite pour autant du niveau sonore, de l'attention en classe, de la qualité d'écoute, du travail fourni, des efforts consentis. Mais je prends et traite mes insatisfactions différemment. Plutôt que d'accuser mes insuffisances ou celles des élèves, d'être frustrée, de me sentir en échec par rapport à mes objectifs, j'essaie intuitivement de repérer ce qui peut faire l'objet d'un apprentissage explicite d'un « savoir être élève » ou d'un « savoir être ensemble ». Faire feu de tout bois, en somme. Cette posture, assez subtile, demande aussi beaucoup

d'énergie, mais elle a l'avantage d'associer le professeur et tous les élèves dans la difficile construction du collectif d'apprentissage, et de l'inscrire dans le temps. Globalement, l'atmosphère se détend et les élèves investissent le groupe sans avoir besoin ni de rejeter le professeur ni de refuser l'autre ni de s'exclure eux-mêmes.

Cette année, j'ai une classe de 4^e en français. Je suis partie avec l'idée de remettre sur le métier les respon-

Me croirez-vous ? Les volontaires n'ont pas manqué. Oh, pas beaucoup, quatre ou cinq, mais c'était amplement suffisant pour enclencher la dynamique.

sabilités. En effet, j'ai découvert la pédagogie institutionnelle (PI) il y a huit ans et depuis, je n'ai de cesse d'expérimenter des institutions dans mes classes et d'en parler avec d'autres praticiens, dans une équipe, pour comprendre ce qu'il s'y passe et progresser dans ma pratique. Lors de l'accueil de rentrée, j'ai donc annoncé aux élèves que j'allais leur faire un discours. J'ai énuméré mes souhaits pour la classe. Je leur ai dit ce que j'entendais par « classe coopérative » : une classe où chacun se sente responsable de la réussite de l'autre. Pour moi, c'était une manière de justifier le fait que nous allions passer un certain temps à organiser la classe pour que le maximum d'élèves puissent être responsables de quelque chose, selon leur désir, et puissent occuper une place dans le groupe sans référence ni à leurs résultats ni à leurs comportements scolaires.

Ensuite, j'ai projeté un long tableau à modifier, avec des noms de responsabilités, accompagnés de leur « *mission* » et des « *compétences nécessaires* » pour l'accomplir. Les règles étaient précisées, mais la plus importante, et nouvelle pour moi, était celle du volontariat. Rien n'était obligatoire. C'était des 4^{es} en pleine adolescence et c'était le premier ou le deuxième cours, ce moment de la rentrée où professeur et élèves s'observent mutuellement sans savoir encore à quoi s'en tenir. Me croirez-vous ? Les volontaires n'ont pas manqué. Oh, pas beaucoup, quatre ou cinq, mais c'était amplement suffisant pour enclencher la dynamique. Je me suis par la suite aperçue que ces premiers volontaires avaient un besoin profond et intense d'exister aux yeux du groupe. Par ce dispositif, j'ai sans le mesurer orienté leur quête de leadership et de reconnaissance vers un bénéfice pour la classe : comme les missions sont très cadrées, avec des occasions de valorisation directe, ils se sont retrouvés à dépenser leur énergie pour construire l'ambiance de la classe avec moi, au lieu de s'amuser à prendre ma place ou de traquer les occasions de s'opposer à moi !

RÉGULER

Précision importante : les responsabilités, pour contribuer à la croissance, doivent faire l'objet de paroles partagées, et, à ce titre, sont indissociables d'une autre institution que j'ai appelée « régulation » : il s'agit d'une adaptation du conseil d'élèves, une réunion où les élèves sont autonomes et règlent les problèmes de la classe. Dans cette 4^e, dont je ne suis pas professeure principale, elle a lieu le lundi matin et dure dix minutes, parfois quinze. L'élève président de séance ouvre la séance, relit les règles en rappelant les rôles (distributeur de parole, gardiens des lois, maître du temps, etc.) et annonce l'ordre du jour, qui comporte les critiques, les félicitations et les propositions. Outil très classique de PI, assez efficace aussi,

mais qui exige au moins autant d'apprentissage de la part des élèves que du professeur.

Je me considère donc tour à tour garante du cadre (j'ai le droit de véto et je me réserve le droit d'intervenir à tout instant si je constate que les responsables ne parviennent pas à faire respecter leur rôle et que la réunion devient n'importe quoi), simple participante (je m'astreins à lever le doigt pour faire une proposition, une critique ou une félicitation, je montre que le professeur peut supporter d'être critiqué sans perdre la face), aide à la présidence (je me place à côté du président de séance et quand je vois qu'il est en difficulté, je lui fais des suggestions, à voix basse, qu'il suit ou non, mais sans prendre la parole à sa place).

Très vite, les élèves m'oublient. J'ai alors le plaisir de les observer sous un tout autre jour que celui sous lequel je les vois quand nous sommes en situation de cours dialogué. Certains se révèlent. Les relations qu'ils ont entre eux apparaissent au grand jour, dans un cadre sécurisé, et (encore une fois grâce à la parole) nous pouvons désamorcer les tensions et lever les malentendus.

UNE PLACE POUR CHACUN

Pour multiplier ces petits moments où chacun peut montrer un autre visage, nous avons inventé des rituels, qui sont en fait d'autres institutions. Le rappel du cours précédent, c'est Nassim qui a voulu le faire, lui qui a le plus de mal à percevoir l'instant précis où il faut être attentif en cours.

L'appel, je ne le voyais pas comme une responsabilité, mais Anis a proposé de le faire et c'est effectivement un apprentissage pour lui. Pas si facile de prendre la parole pour ce petit rouquin naïf et brusque, qui cache sa gentillesse derrière des réparties vulgaires pour lesquelles il est souvent puni, et pourrait facilement endosser un rôle de victime. Je ne dis rien : c'est lui qui décide quand il s'approche au centre, en début d'heure, qui compte tout fort, occupe l'espace, cherche les absents. Lui aussi a manifestement besoin de prendre sa place, de se sentir utile, d'être justement au centre au moins une fois dans l'heure, à moins qu'il ne mette à l'épreuve son image et le respect que les autres lui portent. Maintenant, il est aussi responsable de l'institution « texte libre » : c'est plus difficile car il faut

ouvrir, donner la parole, remercier, fermer la séance, sans brusquerie. Il est encore un peu trop expéditif, mais il apprend et il est fier.

Présider la séance de régulation est une lourde responsabilité. C'est Anaïs qui s'en charge, une grande fille filiforme à la peau sombre et au regard fuyant. Un défi qu'elle relève de façon variable, mais dont elle s'acquitte avec sérieux. Mais son envie de leadership (sans doute à peine conscient pour elle) a trouvé un moyen de s'exprimer dans le cadre de la classe avec cette responsabilité. Et durant ce petit moment du lundi matin, je constate qu'elle s'efforce d'être présente à la classe.

Même ceux qui ne veulent surtout pas de responsabilité finissent par trouver un lieu de parole qui leur correspond. Les plus discrets prennent du temps à investir les ins-

Très vite, les élèves m'oublient. J'ai alors le plaisir de les observer sous un tout autre jour que celui sous lequel je les vois quand nous sommes en situation de cours dialogué.

tutions, mais quand ils le font, c'est touchant et tout le monde est à même de les encourager. Peu à peu, ceux qu'on n'entend jamais lèvent le doigt. Yasmine, qui est un peu à part, propose un texte libre que beaucoup, qui ne sont pas de ses amis, se mettent à amender et à trouver bien. Alexandre, dyslexique en rejet de l'écrit, tient à jour les emprunts de la bibliothèque ambulante. Bintou et Diana, ex-non-françophones en grande difficulté avec le français, ultratimides, viennent au moment de « lecture offerte » le mardi midi et me laissent un peu pénétrer dans leur petit groupe de copines. Nouria, Jonathan et Adam, élèves en retrait parce qu'ils ont des principes et qu'ils sont vite agacés par les attitudes envahissantes des uns ou des autres, investissent plutôt le temps de l'AP (aide personnalisée) en demi-classe. Tout cela sans sollicitation spéciale de ma part.

UNE SOLIDE ASSURANCE

Finalement, j'ai l'impression d'être de plus en plus « gentille » et que c'est de moins en moins gênant. La question de mon autorité n'est plus l'expression de mon doute pour

savoir si je suis ou non une « bonne professeure ». J'en suis plutôt à me demander de quelle manière je peux améliorer mon efficacité professionnelle sur des points précis. Je vois aussi que j'ai davantage besoin de réfléchir sur la didactique de ma discipline, pour pouvoir accompagner finement chacun dans le chemin d'apprentissage qui lui est propre.

Ai-je de l'autorité? Je ne sais pas. Mais quelques certitudes sur mon rôle de professeur, chèrement acquises, me donnent beaucoup d'assurance dans l'exercice de mon métier : la nécessité incontournable de tenir fermement le cadre en explicitant les lois de la classe, non négociables, en les rappelant régulièrement, en particulier la première, « nous sommes là pour apprendre », en négociant les règles de communication avec les élèves, en prenant acte des transgressions pour en faire quelque chose, tout en sachant que la sanction n'est pas toujours la réponse la mieux adaptée ; la nécessité de créer un lien personnel et confiant avec chacun, de le maintenir à tout prix, par-delà les ruptures, ce qui peut impliquer par exemple de reconnaître un abus de pouvoir, et de savoir se réconcilier ; enfin, la nécessité de multiplier les institutions dans la classe, seul moyen d'offrir à chacun une place inconditionnelle et reconnue, d'où il pourra prendre la parole et faire l'expérience d'être écouté, et qu'il pourra investir à sa manière, selon son désir, jusqu'à ne pas l'investir du tout ! C'est en laissant surgir la liberté de l'enfant que je l'autorise à assumer pleinement son « je » apprenant. Et que j'assume moi-même mon « je » enseignant. ■

Un long chemin

Après avoir été professeure de français en collège pendant une vingtaine d'années, l'auteure se retrouve depuis quelques mois principale adjointe stagiaire. Une nouvelle occasion de travailler la question de l'autorité et de mesurer le chemin parcouru.

Sandrine Lemoine, principale adjointe, académie de Reims

En tant que professeure, j'ai mis du temps avant d'intégrer qu'il est possible de construire son autorité en classe sans en avoir naturellement. Il en faut bien pour travailler dans de bonnes conditions, pour garder la main sur le déroulement des cours. Cela a été pour moi un long cheminement. Maintenant, au moment où je débute dans mon nouveau métier, je me sens beaucoup mieux armée pour trouver un positionnement adéquat. Pas de recette à proposer, mais quelques pistes tout de même. Réfléchir à son autorité en milieu scolaire, c'est réfléchir à sa personnalité, à sa posture (y compris physique, tiens-toi droite), sa relation aux autres, sa formation et ses pratiques pédagogiques, ses ressources et ses forces, sa motivation, ses priorités, ses objectifs, etc., et c'est au croisement de tout cela et encore de mille petites occasions du quotidien que l'autorité peut se construire, même si sa personnalité n'en impose pas spontanément.

CE VIEUX PROBLÈME

Quand j'étais encore toute jeune professeure, un principal m'avait convoquée. Les élèves ne me manquaient pas de respect, seulement les classes étaient régulièrement trop bruyantes, l'ambiance de travail pas toujours sereine : « *Ce n'est pas de votre faute si vous n'avez pas d'autorité. C'est que vous n'êtes sûrement pas faite pour ce métier. Avez-vous déjà pensé à donner plutôt des cours particuliers, ou même des cours par correspondance ?* » Avant de capituler, j'ai voulu essayer de changer, j'ai mis du temps et enfin j'y suis arrivée.

Au début, j'ai pensé qu'avoir de l'autorité c'était simplement obtenir le silence en classe, que c'était lié à la personnalité de l'enseignant et j'enrageais de ne pas y parvenir. J'ai

alors envié parmi mes collègues celles qui obtenaient un silence absolu tout le temps et j'ai essayé de faire comme elles. Cela n'a pas du tout fonctionné, c'était même plutôt pire ! J'ai essayé de suivre leurs conseils : ne pas sourire aux élèves avant Noël, les punir sévèrement et systématiquement, ne pas être « *trop gentille* », les assommer de travaux pénibles en cas de pro-

« Ce n'est pas de votre faute si vous n'avez pas d'autorité. C'est que vous n'êtes sûrement pas faite pour ce métier. »

blème, rester distante, user abondamment de l'ironie, « *casser les casse-pieds* ». Pour moi, c'était aussi pénible qu'inefficace. Ce n'est pas la peine d'essayer d'aller contre sa personnalité, les élèves doivent bien sentir quand l'enseignant fait semblant, et pour soi, c'est de toute façon intenable à long terme.

Maintenant que je viens de prendre de nouvelles fonctions, je me donne un petit temps d'adaptation. Les premiers jours dans mon nouvel établissement, je ne comprenais même pas certaines questions qu'on me posait. Cette fois, j'ai mieux assumé cette situation, en essayant de le prendre avec humour et humilité, et l'assurance que tout viendrait petit à petit. Au début de cette année scolaire, les premiers mois, mon chef d'établissement d'accueil trouvait que je manquais un peu d'autorité. Ce vieux problème que je pensais réglé reviendrait donc ? Certes, il m'arrive de tâtonner face à des situations nouvelles. Par exemple, en arrivant dans mon nouvel établissement, je me suis calée sur les usages du principal et de mon prédécesseur pour savoir qui tutoyer ou vouvoyer, à qui serrer la

main ou faire la bise, mais j'aurais dû d'abord serrer les mains et vouvoyer tout le monde, quitte à changer après. Il se crée ainsi un petit flottement dans les conversations, voire des déséquilibres qui peuvent effectivement traduire un manque d'assurance, avec des rôles, des positions qui ne sont pas assez clairement définis. Parfois encore, je consulte trop de monde avant de prendre mes décisions et cela retarde leur effet inutilement.

MIEUX SE CONNAITRE ET S'OUTILLER

La maturité venant, j'ai progressé dans la maîtrise de mes émotions et la connaissance des mécanismes qui commandent mes réactions. Je ne suis pas devenue extravertie pour autant, mais je me sens beaucoup plus sûre de moi.

Des rencontres ont été décisives, particulièrement celle avec une autre principale devenue une amie chère, dont le regard bienveillant, les marques de confiance et les conseils constructifs ont tout changé. Je me suis recentrée sur les apprentissages de mes élèves plutôt que sur mes doutes. Avoir élevé des enfants et vu défiler des classes pendant une vingtaine d'années change aussi la connaissance de soi, les relations avec les élèves, les parents, je comprends mieux certaines situations pour en avoir vécu de similaires, ce qui me permet d'ajuster un peu mieux mes exigences, mes demandes.

Des lectures enfin sur la communication, les relations, m'aident à mieux gérer mon hypersensibilité, ma forte empathie, à prendre du recul. La communication non violente par exemple me convient plutôt bien lorsque j'ai à dire des choses délicates. Les quelques rudiments que j'en ai m'ont été très utiles lorsque j'ai eu à recadrer pour la première fois un enseignant expérimenté, à forte personnalité, présent depuis longtemps dans l'établissement. J'ai pu garder la main sur la conduite de l'entretien sans me laisser intimider.

Savoir que j'agis dans l'intérêt des élèves, qu'il y a une attente de l'institution liée à mon rôle de personnel de direction me donne également l'assurance nécessaire pour agir avec

une autorité perçue comme légitime. L'autorité fonctionnelle s'est matérialisée d'abord dans le fait d'avoir un bureau où les élèves entrent prudemment, puis le jour où pour la première fois une enseignante m'a écrit « *respectueusement* » à la fin d'un courriel, ou encore quand un professeur m'a dit : « *De toute façon c'est vous le chef, je ferai comme vous aurez décidé.* » Cette autorité-là m'est donnée par défaut, avant même qu'on me connaisse : avant moi, quelqu'un occupait le même poste et après moi, il y aura quelqu'un d'autre ; une part de notre autorité est commune, fixée par les textes mais aussi par l'image collective de chef qu'on laisse dans l'établissement. Il s'agit maintenant de la préserver et de la transmettre en bon état à la personne qui me succèdera.

Jamais je n'aurais osé adresser de reproches à un de mes collègues lorsque j'étais professeure ; aujourd'hui, on compte sur moi pour que je le fasse lorsque la situation

l'exige, des élèves ont besoin que je le fasse, alors cela vient beaucoup plus facilement ! Je prends confiance chaque fois que j'ai osé m'affirmer et que cela a porté ses fruits, que j'ai pris sur moi pour surmonter les réflexes de repli qui reviennent volontiers quand je suis en terrain inconnu. La

Une part de notre autorité est commune, fixée par les textes mais aussi par l'image collective de chef qu'on laisse dans l'établissement.

sensation de prise de risque est moindre la fois suivante. Affirmer son autorité dans ce genre de situation, c'est assumer le regard de l'autre sur soi et avoir des convictions, des objectifs qui ont eu le temps de s'affermir.

L'autorité ne vient donc pas que de soi. Elle se construit avec les autres. Il faut des forces alliées et un contexte qui la permette. Mon année de stage

se passe bien, en grande partie pour cette raison. Le principal me donne des occasions de me positionner pleinement comme chef à ses côtés, au quotidien. Il me laisse un temps de parole à chaque réunion, m'associe à ses décisions, me laisse en prendre moi-même et les faire connaître en mon nom propre (« *vas-y, ça te positionnera* », dit-il), conduire seule certains entretiens de régulation avec des enseignants ou des parents, il appuie mes actions, mes décisions.

Je me sens pleine de force, d'enthousiasme : je suis portée par des personnes qui croient en moi, amis, famille, anciens collègues, amis du CRAP, tous ceux qui m'ont encouragée au moment où je me suis engagée dans la préparation du concours pour devenir personnel de direction. Faire partie d'un collectif de travail a tout facilité, cela m'a donné de l'assurance, en affermissant mes convictions et en guidant mes pratiques. ■

Un GPS pour l'autorité

À la faveur d'un dispositif alliant écriture professionnelle et analyse collaborative, des enseignants d'un lycée accompagnés par une équipe de chercheurs remettent en chantier la question de l'autorité. Des pistes pour prendre davantage en compte la singularité et la complexité des situations où l'autorité est en jeu.

L'équipe LÉA du lycée Condorcet, enseignants du lycée Condorcet de Limay et formateurs chercheurs à l'Inspé, académie de Versailles

Le GPS (Gérer professionnellement les situations) est un travail d'écriture collaborative à visée formative initié en ESPE dans un premier temps. Mené en trinômes interdisciplinaires, il s'appuie sur une expérience vécue par l'un des membres du groupe et suit un protocole précis. Il comporte sept phases :

- récit détaillé et contextualisé de la situation ;

- coanalyse des problèmes soulevés ;
 - recherche de textes réglementaires ;
 - point de vue des collègues de l'établissement ;
 - ressources universitaires ;
 - possibles pistes de résolution de la situation ;
 - choix de la situation retenue pour publication.
- La coécriture, accompagnée par

le formateur, est entrecoupée de moments de discussions collectives, d'abord à l'intérieur du groupe puis avec les autres groupes lors de la restitution orale des travaux. Ce travail de coécriture se fait en deux temps : une première version est envoyée au formateur et à partir de son retour écrit, le trinôme retravaille et poursuit la rédaction. L'écrit, une fois finalisé, est publié sur un site web interactif, avec l'accord des rédacteurs.

Dans le cadre d'un LÉA (Lieux d'éducation associés^[1]), une équipe d'enseignants expérimentés, accompagnée par une équipe de formateurs chercheurs de l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) de l'académie de ■■■

¹ L'Institut français d'éducation (IFE) développe depuis 2011 le réseau des LÉA (Lieux d'éducation associés), cf. <http://ife.ens-lyon.fr/lea>.

2. Avoir de l'autorité : une affaire individuelle

■■■ Versailles, s'approprie le dispositif GPS pour interroger ses pratiques. Il s'agit aussi d'échanger avec des stagiaires en formation autour de situations professionnelles perçues comme difficiles et déstabilisantes, en les mettant en lien avec la réalité d'un établissement et d'un contexte géographique, économique et sociologique. En l'occurrence, les filières professionnelles d'un lycée polyvalent du bassin de Mantes-la-Jolie, dont les élèves sont majoritairement issus de CSP (catégorie socio-professionnelle) défavorisées. Dans cet article coécrit par l'équipe de ce LÉA, l'hypothèse avancée est que ce dispositif d'écriture et d'analyse collaboratives fait apparaître la question de l'autorité sous un angle renouvelé.

SITUATIONS PROBLÈMES

La plupart des problèmes que les enseignants expérimentés soumettent à l'analyse mettent en jeu la question de l'autorité : ils font état d'une confrontation avec un ou plusieurs élèves qui engendre une perturbation du cours, mais renvoie aussi à une défaillance ou à un défaut de l'adhésion aux consignes de travail ou de comportement données par l'enseignant. De ce point de vue, les situations proposées par ces enseignants, ainsi que leurs ressentis, ne diffèrent pas fondamentalement de celles apportées par les stagiaires en formation initiale à l'ESPE : les problèmes d'autorité ne sont pas que l'affaire des professeurs débutants ou des professeurs en difficulté. En voici quelques extraits :

■ Situation 1

« Un groupe d'élèves (environ sept) s'était mis en groupe, au fond de la grande salle : ils se regardaient sans arrêt, bavardaient discrètement, riaient, me surveillaient et espéraient que je ne les repère pas. Ce sont des élèves qui n'avaient pas apporté de livre. Ils faisaient semblant de lire et s'agitaient. Ils s'étaient placés en demi-cercle, les uns à côté des autres, faisant groupe. Je me suis déplacé physiquement, essayant de le faire silencieusement pour ne pas déranger les autres. Je leur demandais de se concentrer, mais ils n'ont pas obtempéré. Une élève a fini par dire à voix haute qu'elle n'aimait pas lire. Cela m'a agacé, j'étais en colère, peut-être contre moi et contre eux. Cela m'a renvoyé à ma propre expérience. J'ai

dit à la classe, en regardant les responsables, que l'on arrêterait l'activité et qu'on la reprendrait de façon différente, une fois que j'aurais réfléchi. »

■ Situation 2

« Alors que j'écrivais la correction sur mon poste, d'un coup, j'entends une élève hausser le ton et s'énerver vis-à-vis d'un autre élève. Là je me retourne et lui demande de se calmer et de se taire. Mais elle ne s'exécute

Les problèmes d'autorité ne sont pas que l'affaire des professeurs débutants ou des professeurs en difficulté.

pas et elle continua de parler. Son interlocuteur, un garçon, lui répondait aussi de manière virulente. Certains autres élèves ont vite pris part à cette joute verbale et là, on s'est retrouvés dans un brouhaha, ils ne semblaient plus m'entendre. J'ai été surprise par cette situation : les élèves étaient agressifs. Je décidai alors de les écouter s'affronter pour en savoir un peu plus. En fait, il s'agissait d'un conflit dû à une rumeur vis-à-vis d'une autre élève. Quand il y a eu un peu plus de calme, je leur ai dit que j'allais accepter de faire une

pause dans le cours et d'en discuter avec eux, mais à condition de respecter quelques règles comme respecter la parole de l'autre, ne pas proférer d'insultes. »

■ Situation 3

« À partir de son arrivée, les élèves déjà présents ont commencé à se détourner de l'activité. À chaque fois qu'une question était posée, cet élève trouvait une réflexion marrante ou de mauvais goût à faire. Il a continué à chercher mon attention, mais surtout celle de ses camarades en les interpellant, en leur donnant des coups de pied sous la table ou encore en leur faisant des clins d'œil. Les autres élèves ont commencé à répondre à ses agissements, au point où j'ai dû intervenir pour lui demander de se calmer. J'ai tenté de le faire participer en lui demandant de répondre aux questions de l'activité, mais cela n'a pas fonctionné. J'ai eu l'impression de devoir me battre avec lui pour avoir l'autorité sur la classe et sur ses camarades. Au bout de quinze minutes et après plusieurs tentatives d'intégration de cet élève dans l'activité, j'ai décidé de stopper le travail en îlots et de repartir sur une activité seule et une disposition frontale des chaises. »



BORRIS

LES SAVOIRS EN ACTION

Nous remarquons tout d'abord que les problèmes évoqués dans ces trois situations sont d'intensité sensiblement moindre que celle à laquelle peuvent être exposés certains enseignants stagiaires au moment de l'entrée dans le métier (insultes ou menaces contre l'enseignant, refus d'un élève exclu du cours de sortir de la classe, refus massif de travailler de la part d'une classe, etc.). D'une part, peut-être, parce que ces enseignants choisissent d'exposer des situations peu critiques, d'autre part parce qu'il s'agit vraisemblablement, comme pourrait l'attester leur participation au LÉA, de collègues engagés et motivés et qui ont construit de bonnes relations avec leurs élèves. De plus, ce lycée bénéficie manifestement d'un bon climat d'établissement, souligné par les différents acteurs. Néanmoins, en témoignant de la surprise, une déstabilisation, de l'incompréhension, un sentiment d'échec, de la colère, une remise en cause intérieure, ces enseignants expérimentés vivent chacune de ces situations comme une atteinte à la relation qu'ils ont construite avec leurs élèves ou à leur identité professionnelle, et peut-être même parfois personnelle.

Ces trois récits montrent par ailleurs que les enseignants expérimentés gèrent ces situations sans avoir recours aux sanctions (punitions scolaires ou sanctions disciplinaires) prévues par les textes réglementaires. Alors que les stagiaires envisageraient aussitôt des mesures telles que l'exclusion ponctuelle de cours, l'infliction d'une retenue ou la rédaction d'un rapport, les enseignants expérimentés répondent par d'autres voies. Ils arrêtent par exemple l'activité engagée, en suspendant *sine die* (situation 1) le dispositif original qu'ils avaient mis en place, et d'une façon qui puisse être perçue par les élèves comme une privation et une punition, ou encore font cesser le travail en îlots pour revenir à une disposition frontale (situation 3). Ils peuvent aussi décider de suspendre le cours et d'ouvrir un moment de libre parole (situation 2), où le problème qui a surgi en pleine classe et suscité une altercation entre les élèves puisse être exposé et discuté par tous de façon posée et réglée. Il est caractéristique qu'ils réa-

gissent à la situation problématique et ne la laissant pas s'aggraver et en prenant des décisions rapides et qui font rupture. On note aussi que leur réponse passe souvent par une réorganisation ou une reconfiguration de l'espace du travail (par exemple des îlots au frontal) ou de l'activité (ouverture de l'espace de parole). Enfin, on voit qu'ils anticipent et travaillent à prévenir les problèmes d'autorité par des réponses de niveau didactique, qui passent notamment par la mise en place de modalités alternatives de travail rompant avec le fonctionnement traditionnel de la classe.

DES OUTILS POUR ALLER PLUS LOIN

Le projet de ce LÉA repose sur l'idée (mise à l'épreuve de l'expérience et de la recherche) selon laquelle le travail de coécriture et d'analyse collaboratives des situa-

Il n'est pas fortuit que des refus d'activités ou des mises au défi d'enseignants se produisent dans des classes des filières professionnelles, là où les élèves se sentent déconsidérés et stigmatisés.

tions, mené conjointement par les enseignants et les formateurs et chercheurs de l'ESPE, est susceptible de renouveler les cadres habituels d'analyse de la gestion des problèmes d'autorité.

Nous constatons ainsi que des éléments de contexte qui paraissent au départ secondaires interviennent de façon significative dans la compréhension des problèmes rencontrés et la recherche de réponses appropriées. Il n'est ainsi pas fortuit que des refus d'activités ou des mises au défi d'enseignants se produisent dans des classes des filières professionnelles du lycée, là où les élèves se sentent déconsidérés et stigmatisés. La recherche de solutions consiste alors à comprendre comment un enseignant peut travailler auprès de ces élèves, tels qu'ils sont, pour les aider à développer des résiliences et surmonter des représentations d'eux-mêmes très négatives et profondément intériorisées, car marquées par l'échec, le sentiment d'infériorité et, au-delà des trajectoires scolaires, le renvoi à un ensemble bien plus large d'ex-

périences de relégations économiques et sociales.

Le travail conjoint sur les situations montre aussi, comme dans les dispositifs d'analyse de pratiques, qu'une part des problèmes d'autorité rencontrés par l'enseignant dans sa relation aux élèves tient à son positionnement, à la représentation qu'il ou elle se fait de ses élèves, à son engagement dans sa discipline ou à sa perception du fonctionnement de l'institution scolaire. La question de l'autorité ouvre alors à un travail sur soi et sur ses représentations : mon autorité est-elle liée à l'obéissance ou à l'adhésion des élèves ? Dois-je contribuer à l'appropriation ou à l'émancipation des contraintes de la forme scolaire, etc. ?

Enfin, les enquêtes de terrain que prévoit le protocole mettent en évidence le lien de ces situations rencontrées en classe avec ce qui se passe dans les autres classes avec les autres enseignants et, au-delà, le type de relations qui ont cours à l'intérieur de l'équipe pédagogique, avec le conseiller principal d'éducation, avec le chef d'établissement, et plus généralement la qualité des relations qui règnent dans l'ensemble de l'établissement, soit le climat scolaire. ■

EN COMPLÉMENT

Pour le lycée Condorcet : Anaya Abaddi, Marina Bossard, Blandine Nectoux, Loïc Seillier-Ravenel, Aïcha Senni.

Pour le laboratoire EMA (université de Cergy-Pontoise) : Anissa Belhadjin, Marie-Laure Élalouf, Béatrice Gerlaud, Armelle Le Cun, Paul Lehner, Maryse Lopez, Jean-François Nordmann, Nathalie Oria, Edwige Pandolfi.

L'influence du groupe

L'enseignant s'adresse à une classe avant de s'adresser à chaque élève. Comment s'appuyer sur les phénomènes de groupe pour construire son autorité? Quelques apports de la psychologie sociale.

Vanessa Joinel Alvarez, chargée d'enseignement en gestion de classe, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

Dans le contexte scolaire, l'enseignant n'exerce son autorité que si l'élève reconnaît sa légitimité et consent à faire ce qui lui est demandé. L'autorité de l'enseignant se construit dans la relation avec chacun de ses élèves. Or, l'enseignement s'effectue essentiellement face à des groupes d'élèves. Prendre en compte uniquement la relation entre l'enseignant et l'élève dans l'exercice de l'autorité se révèle donc insuffisant. Celle-ci s'élabore également dans la relation avec le groupe classe, au sein duquel se déroulent des phénomènes d'influence, en fonction d'une histoire, d'un contexte, d'une dynamique de classe, etc.

LA DYNAMIQUE DE GROUPE

Dès 1947, Kurt Lewin, fondateur de la dynamique de groupe, énonce que les comportements des membres d'un groupe ne reposent pas seulement sur leurs caractéristiques personnelles, mais dépendent également de variables contextuelles et de l'environnement dans lequel ils évoluent. Parmi ces variables, citons les valeurs du groupe, les rôles attribués, les canaux de communication, les buts et les motivations, les caractéristiques socioéconomiques et culturelles, et le style de commandement de l'enseignant. Dans cette perspective, chaque groupe a sa réalité propre, se constitue en un système d'interdépendance dans lequel la modification d'une des variables entraînera des changements sur les autres.

À l'école, en fonction de ces variables et des relations vécues dans la classe, les élèves vont adopter un comportement différent de celui qu'ils adopteraient s'ils étaient seuls. Leur consentement, donc l'exercice de l'autorité de l'enseignant, dépendra ainsi du vécu des élèves dans le groupe.

Dans tout groupe en formation, un système de normes et de valeurs communes se met progressivement en place grâce à l'influence réciproque de ses membres. Ce phénomène, la normalisation, a pour conséquence la création de références communes qui serviront de cadre (Verena Aebischer et Dominique Oberlé, 2012, *cf.* bibliographie). À l'école, ce sont les interactions entre élèves et avec l'enseignant qui définiront les attentes concernant la manière dont les élèves se compor-

Plus les valeurs qui sous-tendent les normes des élèves d'une classe correspondent à celles de l'école, plus l'enseignant exercera une autorité effective dans sa classe.

teront. La construction des règles de vie, mais aussi l'instauration de routines participent à la création de normes formelles et explicites. Mais il existe aussi des normes dites informelles, moins visibles, et tout aussi puissantes. Si ces normes, propres au groupe, sont en contradiction avec celles de l'école et par exemple, basées sur le mépris et l'opposition à l'égard de l'enseignant, il devient très difficile d'obtenir le consentement des élèves. À contrario, plus les valeurs qui sous-tendent les normes des élèves d'une classe correspondent à celles de l'école, plus l'enseignant exercera une autorité effective dans sa classe.

CONFORMISME

Lorsque les normes sont établies, les élèves vont s'y conformer en adoptant les comportements et les opinions du groupe classe ou du sous-groupe auquel ils souhaitent appartenir. Chez certains élèves,

notamment chez les adolescents, le besoin d'être accepté est si fort que sous la pression du groupe¹, ils peuvent manifester des comportements ou adhérer à des croyances qu'ils réprouvent intérieurement. D'autres encore se retrouvent en tension entre les attentes de l'enseignant et celles du groupe classe et sont amenés à exprimer des attitudes d'indiscipline pour être acceptés par le groupe. Le groupe classe exerce alors une profonde influence, qui s'apparente à un contrôle social qui peut être très contraignant et particulièrement efficace parce qu'il est insidieux, contrairement à l'autorité de l'enseignant qui elle, est institutionnelle (Jolibert, 2003, *cf.* bibliographie).

L'importance de ce contrôle du groupe sur ses membres varie en fonction de trois facteurs: des différentes personnalités (par exemple, un élève qui désire être populaire auprès de ses camarades manifeste encore plus de conformisme pour être accepté); de la cohésion (plus le groupe est cohésif, plus les membres vont se conformer aux normes); de l'attractivité du groupe (plus le groupe est attrayant, plus ses membres vont se soumettre aux pressions qu'il exerce) (Mary A. Bany & Lois Johnson, 1964, *cf.* bibliographie).

Au vu de ces quelques éclairages issus, entre autres, des recherches en psychologie sociale, il semble que l'exercice de l'autorité soit favorisé par une bonne compréhension des forces qui s'exercent sur les élèves.

LE GROUPE CLASSE

Au sein d'une classe, au-delà de la normalisation et du conformisme décrits précédemment, on observe d'autres phénomènes dont la connaissance pourrait renforcer l'exercice de l'autorité: en lien avec l'influence sociale (les phénomènes de déviance, d'influence minoritaire, d'innovation et de résistance au changement); les jeux de pouvoir, avec notamment l'apparition de

¹ La pression au conformisme peut être implicite comme dans l'expérience de Solomon Asch (1951) ou explicite comme dans celle de Stanley Milgram (1974).

sous-groupes et de leaders informels dont l'influence va être importante sur les autres élèves : l'attribution de rôles (meneur, clown, bouc émissaire, etc.), la catégorisation sociale, les différents buts poursuivis par les membres du groupe.

Depuis les années 50, chercheurs et praticiens se sont accordés sur l'importance de considérer la classe comme un groupe ; un groupe avec des particularités, certes, mais sur lequel agissent des forces complexes. Une meilleure compréhension sociopsychologique de ces phénomènes pourrait être utile à la gestion du groupe classe, en contribuant à résoudre certains problèmes auxquels les enseignants sont confrontés en lien avec l'exercice de leur autorité. Pourtant, à l'exception des travaux de Metz (cf. bibliographie) qui a montré que l'attitude des enseignants variait en fonction du niveau de la classe et qu'ils se montraient à la fois plus détendus et plus exigeants lorsqu'ils enseignaient dans de « bonnes » classes, aucune étude ne s'est intéressée à la prise en compte du groupe et de ses caractéristiques dans l'exercice de l'autorité enseignante. C'est la question à laquelle nous tentons de répondre dans nos travaux. Une première étude décrit notamment nos observations sur la manière dont les enseignants en formation se positionnent par rapport à l'exercice de l'autorité.

L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION

Nous avons proposé aux étudiants inscrits en formation à l'enseignement dans le degré secondaire 1 (niveau collège), à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse), de répondre, par écrit, à la question suivante : « *En classe, qu'est-ce qui amène les élèves à accepter de faire ce que leur enseignant ou leur enseignante leur demande ?* »

Les soixante-six participants à notre étude évoquent spontanément des éléments en lien avec l'expertise de l'enseignant : l'expertise didactique, l'expertise relationnelle et l'expertise dans la construction et le maintien d'un cadre propice au travail en classe. Dans une moindre mesure, ils font aussi des propositions en lien avec le statut et les qualités personnelles de l'enseignant.

Mais nous avons été surpris d'observer que pour près d'un étudiant sur quatre, le groupe classe influence également l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. « *L'esprit et le pouvoir du groupe peut amener un élève à suivre le courant. Si tout le monde s'y met, il s'y mettra lui aussi* », rapporte un étudiant. Un autre écrit : « *Les élèves obéissent car ils craignent de ne pas suivre le mouvement de la classe, d'être mis à l'écart du groupe.* » À travers ces propos, c'est le conformisme qui est évoqué. En effet, pour ces étudiants, les élèves vont adopter certains comportements afin de les faire correspondre à ceux du groupe dans lequel ils sont insérés. Dans ces situations, le conformisme est utilisé comme un soutien à l'exercice de l'autorité.

« Si une majorité s'exécute rapidement, même les élèves réticents le feront. Inversement, si les copains ne le font pas, l'élève ne le fera pas non plus. »

Mais le conformisme n'est pas toujours favorable à l'exercice de l'autorité. Si les normes du groupe ne vont pas dans le sens des valeurs de l'école, un élève peut être tenté de se conformer à la pression du groupe et de ne pas respecter l'autorité de son enseignant. À ce propos, un étudiant formule : « *L'effet groupe est aussi important. Si une majorité s'exécute rapidement, même les élèves réticents le feront. Inversement, si les copains ne le font pas, l'élève ne le fera pas non plus.* » Bany et Johnson observaient déjà ces phénomènes de groupe dans les classes et avançaient qu'il était important de constituer rapidement le groupe autour des valeurs scolaires, pour que le conformisme aille dans le sens des attentes de l'enseignant et favorise l'exercice de l'autorité. Ainsi, si le sérieux et la réussite scolaire sont valorisés dans le groupe classe, alors, comme l'exprime cet étudiant, l'élève va se mettre au travail pour ne pas « *recevoir de mauvaise note et s'afficher devant les camarades comme quelqu'un qui serait pris pour un nul* ».

Enfin, un autre étudiant avance que « *les élèves, mais surtout le rapport entre élèves, peuvent influencer l'autorité* ». Ici, c'est la dynamique du groupe classe qui est mise en

avant. Dans le sens des propos de cet étudiant, de nombreuses études ont montré que si les élèves s'entendent bien entre eux, alors ils montrent moins de comportements oppositionnels envers leur enseignant. Si l'enseignant arrive à instaurer des relations entre élèves fondées sur des valeurs prosociales, alors les problèmes de comportement seront moindres et les élèves consentiront plus volontiers à faire ce que leur enseignant leur demande.

Nous l'observons dans les instituts de formation : les étudiants, comme les enseignants novices, sont préoccupés par la question de l'autorité et dans leurs discours, cette question semble intimement liée aux particularités des groupes d'élèves. Aussi, nous défendons l'idée qu'une meilleure connaissance des phénomènes de groupe permettrait non seulement de mieux comprendre certains problèmes de comportement, mais également de mettre à profit le fait que la classe est un groupe dont les dynamiques peuvent être mises au service de l'autorité ■

BIBLIOGRAPHIE

Verena Aebischer & Dominique Oberlé, *Le groupe en psychologie sociale*, Dunod, 2012.

Mary A. Bany & Lois V. Johnson, *Dynamique des groupes et éducation*, Dunod, 1964.

Nancy Gaudreau, *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*, PUQ, 2018.

Bernard Jolibert, « L'autorité et ce qu'elle n'est pas », in Jean Lombard (éd.), *L'école et l'autorité* (p. 25-46), L'Harmattan, 2003.

M. H. Metz, *Classrooms and corridors : The crisis of authority in desegregated secondary schools*, University of California Press, 1979.

Ouvrir au monde, en douceur

Dans ce texte, l'auteur montre comment la vertu de tact vient donner une dimension éthique à la relation d'autorité.

Eirick Prairat, professeur de philosophie de l'éducation, université de Lorraine

On a beaucoup parlé d'autorité ces trois dernières décennies. Par bonheur, le débat s'est assagi. Deux questions cependant méritent une attention toute particulière. La première est théorique, elle est relative au fondement. Qu'est-ce qui fonde l'autorité du professeur ? Question essentielle, mais qui ne nous fait pas faire l'économie d'une seconde question, plus pédagogique. Celle-ci regarde l'exercice, la mise en œuvre. Qu'exige l'autorité pour se déployer avec efficacité ? Manière d'habiter la classe, elle requiert un sens de la relation. Et ce sens de la relation n'est autre que le tact.

LA NATURE TRIANGULAIRE DE L'AUTORITÉ

Examinons pour commencer la question du fondement. Qu'est-ce qui fonde l'autorité professorale ? La réponse est simple : les savoir-faire, les savoirs, les œuvres, la culture, etc. De sorte qu'il nous faut retourner la formule quelque peu triviale selon laquelle l'enseignement appelle l'autorité et dire plus fondamentalement, selon la suggestion de Marcel Gauchet, que c'est parce qu'il y a de l'Autorité avec un A majuscule qu'il faut enseigner. Autorité de la culture, des sciences, des œuvres, des codes sociaux, etc. L'autorité du professeur, avec un a minuscule, n'est finalement rien d'autre qu'une autorité qui aide à apprivoiser ces Autorités avec un grand A. L'éducateur est celui qui fait entrer le nouveau venu dans le monde, dans l'univers des mondes symboliques qui constituent l'humanité.

Il faut dire avec John Locke que l'enseignant « ouvre doucement la

scène du monde ». Et s'il faut insister sur un mot, c'est sur l'adverbe « doucement ». Doucement il rend la culture accessible ; doucement il rend les codes et les usages familiers ; doucement il rend le monde proche et saisissable. L'autorité est travail de médiation car, sans elle, le monde écraserait le nouveau venu et la culture, loin d'être une source signifiante pour penser son rapport aux autres et au monde, deviendrait

L'obéissance n'est pas la soumission. L'autorité n'est pas le pouvoir, car elle n'est pas de l'ordre de la contrainte mais de l'ordre de l'influence.

bruit et non-sens. Ce que les détracteurs modernes de l'autorité oublient, c'est cette vérité anthropologique décisive : on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde. À sans cesse rabattre la relation d'autorité sur sa dimension psychologique, à la critiquer à partir du présupposé que toute influence est par définition négative, ils en oublient que l'autorité est invitation et initiation.

D'où l'on voit que la relation d'autorité n'est jamais duelle mais toujours triangulaire, pas simple rapport mais jeu à trois composantes. Toute relation d'autorité présuppose une tiercéité, une référence idéale (que celle-ci soit un ensemble d'œuvres, une technique, un savoir, une pratique, etc.) et, en même temps, la conscience partagée que le professeur et l'élève se trouvent à distance différente de cette valeur. Dès que ce tiers valorisé et visé tend à s'étioler, alors c'est l'autorité elle-même qui vacille et menace de s'effondrer. L'autorité se

dégrade toujours en une vulgaire contrainte lorsqu'il n'y a plus de jardins à partager entre les nouveaux venus et leurs aînés.

UNE JUSTE ATTENTION

Si l'autorité et le pouvoir s'inscrivent l'un et l'autre, l'un comme l'autre, dans un rapport de dissymétrie, il n'en reste pas moins que l'autorité n'est pas le pouvoir, car elle appelle de celui qui est en position basse dans la relation une forme d'obéissance qui est radicalement distincte de celle qui est impliquée dans la relation de pouvoir. On comprend aisément qu'obéir aux recommandations de son médecin n'est pas se soumettre aux injonctions menaçantes d'un voyou. Objectivement, extérieurement, il s'agit dans les deux cas d'une forme d'allégeance, mais à l'évidence elles ne sont pas subjectivement vécues de la même manière. L'obéissance n'est pas la soumission. L'autorité n'est pas le pouvoir, car elle n'est pas de l'ordre de la contrainte mais de l'ordre de l'influence. Mais pour rester fidèle à sa promesse de libération, elle exige d'avoir du tact.

LES MOTS SONT DES ACTES

Avoir du tact, c'est faire preuve d'une juste attention aux choses et aux personnes, c'est être soucieux de nos manières de dire et faire. C'est moins avoir de bonnes manières que des manières bonnes et ce n'est pas jouer sur les mots que de parler ainsi. L'homme qui a du tact est le contraire même de l'homme maniéré, car ce dernier surjoue les codes de la bonne conduite. L'homme de tact oppose à celui qui aime la forme pour la forme, l'attachement éthique à la forme, manière attentionnée de s'avancer vers autrui. Le lieu du tact est assurément le langage. Avec des mots malveillants, abrupts ou brutaux, nous pouvons blesser la personne à qui nous nous adressons ; avec des mots lâchés comme on lâche des coups, nous pouvons salir ou abimer ce dont nous parlons. À



BORRIS

l'inverse, il peut y avoir des paroles bienveillantes et chaleureuses.

« *Les mots sont des actes* », disait Ludwig Wittgenstein. Ils peuvent avoir la dureté du coup asséné comme la douceur de la caresse prodiguée. On est loin ici de la rhétorique qui vise toujours à faire la leçon, loin aussi de l'éloquence qui veut séduire quand elle ne veut pas émouvoir. La parole empreinte de tact n'a pas cette ambition, elle ne vise aucune conquête, elle n'est à l'assaut d'aucune citadelle. Elle cherche tout simplement à ne pas malmenier, à ne pas brusquer. Elle vise aussi à stimuler, à donner confiance ou à révéler en l'autre des ressources insoupçonnées. Le langage n'a pas seulement une fonction descriptive, il a aussi une vocation performative; il fait advenir du réel, donne corps à des réalités qui n'existeraient pas sans lui.

LA VERTU DE TACT

Dans le monde du travail, c'est la médecine qui la première lui fera une place. Le tact se manifestera originellement, dans le serment d'Hippocrate, sous la forme d'un devoir de discrétion. Mais au-delà

de cette exigence, la parole hippocratique esquisse une conduite, elle en appelle à un sens de la retenue et à une manière de se tenir qui préfigurent la vertu de tact. Nous

En éducation, la manière dont on dit et dont on fait les choses est tout aussi importante que ce que l'on dit et ce que l'on fait.

retrouverons, bien plus tard, la vertu de tact explicitement énoncée dans les codes de déontologie médicale et, plus largement, dans les différentes déontologies concernant les métiers du soin.

Soin du corps mais aussi soin de l'âme. La psychanalyse aura très vite l'intuition que le travail d'analyse requiert un sens aigu de la relation. C'est le psychanalyste américain Rudolph Loewenstein qui le premier évoquera le tact. Dans une contribution publiée dans la *Revue française de psychanalyse* au début des années 1930, il attire l'attention de ses collègues sur l'importance du tact pour mener à bien l'analyse, car il permet de pressentir le moment

où il convient d'engager la parole. Intelligence de la situation et en situation, le tact est aussi requis par l'art d'enseigner.

Vertu de la relation, il est à la fois sens de l'adresse et sens de l'à-propos. Sens de l'adresse car quand je parle à Paul, je ne parle pas à Suzanne et quand je parle à Suzanne je ne parle pas à Mohammed. Sens de l'à-propos: sens de ce qui doit être dit, de la manière dont cela doit être dit, mais aussi sens de ce qui doit être tu. Le tact est la vertu du comment, comment on dit et on fait les choses. Et en éducation, la manière dont on dit et dont on fait les choses est tout aussi importante que ce que l'on dit et ce que l'on fait. Avoir du tact, c'est savoir s'ajuster à la situation particulière que l'on est en train de vivre. Le tact est cette vertu qui permet à l'autorité de se déployer comme une influence stimulante et positive. ■

3. Faire autorité : une affaire collective

La table des conflits

Les adultes d'une école accordent leur attitude face aux conflits.

Jean-Guy Lafaye, professeur des écoles, Saint-Jean-de-Beauregard (Essonne)

En 2005, quand je suis arrivé à l'école du Buffle, dans le quartier de la Grande Borne à Grigny (91), les relations entre enfants étaient d'une extrême violence. Des bagarres suscitant des attroupements rythmaient chaque récréation. Elles concernaient autant les petits (6 ans) que les grands (10 ans). De plus, intervenant dans ces échauffourées, l'adulte hurlant, séparant, attrapant les protagonistes perdait tout crédit. Bien sûr, ces tensions avaient leurs prolongations en classe et plombaient de nombreux moments d'apprentissages. Les adultes, eux-mêmes, n'avaient pas forcément retrouvé leur sérénité pour encadrer calmement le temps purement scolaire.

Après discussion avec l'équipe, nous nous sommes entendus sur le fait qu'il fallait trouver un ou des dispositifs mettant en œuvre d'autres modes de gestion des conflits. Les enseignants, tous débutants, sentaient qu'ils perdaient, dans ces moments lourds en tension, tout crédit, toute autorité.

C'est ainsi que nous avons mis un double système en place. Lors d'un conflit, nous accompagnions calmement les enfants concernés à la « table des conflits ». Autour de cette

table ronde, à l'écart des autres, de leurs regards, les enfants devaient mettre des mots sur leur malaise, leur mécontentement à l'origine du conflit. L'adulte, après cet accompagnement, prenait, quand il le pouvait, un peu de recul et le conflit, sans spectateur, perdait de son intensité.

Ce qui a vite semblé évident à tous les enseignants, c'est que leur statut, leur autorité, allait de pair avec les attitudes déployées.

La deuxième facette de la démarche concernait mes interventions de directeur déchargé pendant les temps de classe. Quand un conflit apparaissait dans la classe, le plus tôt possible, l'enseignant m'envoyait un autre enfant pour me prévenir. Je venais m'asseoir près du ou des enfants concernés. Parfois ma simple présence, d'autres fois quelques paroles apaisantes permettaient de retrouver le calme, une ambiance de travail sereine. Parfois, je devais sortir avec l'enfant de la classe pour de plus longs échanges.

Quelles que soient les situations, nous nous sommes vite rendu compte que l'attitude, la voix, les

gestes de l'adulte étaient primordiaux. Ce qui a vite semblé évident à tous les enseignants, c'est que leur statut, leur autorité, allait de pair avec les attitudes déployées. Rien n'était évident, mais le positionnement basé sur quelques principes de comportement a changé le regard des élèves sur des adultes apaisants. Ces principes étaient les suivants : « *Je prends du recul ; je ne gère pas le conflit quand je suis partie prenante ; je n'hésite pas à faire appel à un autre adulte ; je garde ma sérénité ; je ne gère pas le conflit quand j'ai séparé les protagonistes ; je facilite le dialogue entre les enfants ; je prends conscience qu'un conflit peut être normal ; seuls les insultes ou les coups entraînent une sanction.* »

À partir de ce moment-là, les élèves ont trouvé les enseignants plus justes, plus à l'écoute de leurs problèmes. Ils savaient que ces adultes pouvaient, ou du moins avaient la volonté de résoudre leurs conflits. Avait-on établi un nouveau rapport d'autorité ? Cette autorité était le fruit d'un travail, d'une préparation, d'une mise en place collective.

Cette expérience nous a tous amenés à revoir notre définition de l'autorité : elle se base désormais sur des interventions teintées de justice ; elle apparaît sous des traits de calme, de recul et de mots apaisants ; elle n'est plus d'origine individuelle, mais aussi et surtout collective. ■

« J'avais l'impression d'être une poubelle »

Une école s'organise pour que la directrice soit en mesure d'exercer la fonction de tiers entre l'élève et la maîtresse, dans le difficile apprentissage des règles de la classe. Avec ce jeu dans les relations d'autorité, c'est toute l'équipe qui bouge !

Dominique, Fanny, Fantine et Manon, professeures des écoles, école élémentaire de la rue d'Oran (Paris XIII^e), avec la participation de Véronique Bavière, directrice

L'école de la rue d'Oran a développé un travail d'équipe avec des réunions hebdomadaires, véritables temps d'apprentissages individuels et collectifs. Tous acceptent de ne pas savoir, parce que chacun est persuadé qu'il a toujours des choses à apprendre des autres, d'où le partage en confiance de ce que chacun vit, une écoute sans jugement, une possibilité de prise de recul et d'élaboration de réponses possibles.

En janvier 2018, suite à des exclusions nombreuses et répétées, l'équipe enseignante a ressenti le besoin de remettre à plat ses pratiques. Véronique, la directrice, explique : « J'avais l'impression d'être une poubelle. Des fois, il y avait la queue. Et c'était pas tant ça, c'était le fait de récupérer des élèves tellement en crise qu'aucun dialogue n'était possible et qu'ils ne savaient pas pourquoi ils étaient là, [...] ils n'avaient rien à faire [...]. Moi, je ne pouvais pas me servir de ça. [...] Je suis contre la vie scolaire et [...], en fait, je me suis encore trouvée à être une vie scolaire. » Fantine ajoute : « Quand Véronique n'était pas là, j'en avais six au fond de la classe. » La directrice a joué un rôle important dans ce questionnement d'équipe. Si elle reste « l'autorité suprême, le dernier rempart », les enseignants ont aussi perçu que ce recours n'était pas sans risque pour eux : « Parce qu'elle dit que si elle intervient trop, son autorité se substitue à la nôtre. Donc elle essaie de jouer le moins possible ce rôle. »

Ainsi, une « fiche d'exclusion d'un temps de classe » a été mise en place. L'élève exclu se rend chez la directrice avec cette fiche, ce qui lui permet déjà de connaître la raison pour laquelle il a été exclu, donc d'être moins en colère quand il arrive dans son

bureau. La directrice a alors un échange avec l'élève. Elle explique en quoi elle s'appuie sur cette fiche : « Déjà, cela nous oblige à mettre en mots. On peut relire, parce que les élèves qui arrivent en disant "mais je sais pas..." ». Et quand je relis ce que la maîtresse a écrit, ils en conviennent. C'est clair. Je n'invente pas. C'est écrit,

« C'est clair. Je n'invente pas. C'est écrit, c'est posé. Il n'y a pas de discussion. »

c'est posé. Il n'y a pas de discussion. Cela apaise complètement. » Elle l'oriente ensuite dans une autre classe, non sans avoir auparavant enregistré l'exclusion, qui ainsi « laisse une trace ». Pour Véronique, cette « mémoire des exclusions va permettre de comprendre ce qui se passe par rapport à certains profils d'élèves ».

Du côté des enseignants, cette fiche a aussi des effets. Fanny explique : « Moi, ça m'a permis de revoir ma vision de l'exclusion et de réfléchir davantage sur ma manière d'exclure. J'excluais un peu trop tardivement, quand l'élève avait explosé et moi aussi. Donc je sais que j'ai ce recours-là, j'ai ce petit papier-là. Et du coup, je vais essayer d'anticiper le dérapage. Avant que ça ne dérape, je vais remplir ce petit papier et puis l'enfant partira en étant beaucoup plus calme. » De manière générale, pour les enseignants, la rédaction de cette fiche tient lieu de garde-fou, d'instrument de régulation : « Nos actions sous le coup de l'impulsion ne sont pas forcément recevables chez la directrice, d'où la réflexion soumise sur un petit papier » ; « quand on doit justifier la sanction, écrire en expliquant pourquoi, en donnant un travail, en limi-

tant le temps d'exclusion, on se remet en cause. On agit moins sous le coup de l'impulsion. De plus, il ne s'agit plus de mettre l'élève dans le couloir sans surveillance. On est assuré qu'il va quelque part » ; « parce qu'en plus il faut qu'on le justifie, qu'on explique pourquoi : dans ce moment où tu dois écrire, tu passes du vécu à une tentative d'objectivation de ton action, qui très souvent te fait te rendre compte que tu aurais pu faire autrement. »

Certaines enseignantes vont jusqu'à considérer cette fiche comme un dispositif de réflexivité professionnelle d'école apprenante. Dominique explique : « Il faut qu'on rédige un billet. C'est un instrument pour que nous grandissions, nous enseignants, pour qu'on ait une étape supplémentaire de réflexion. C'est un regard réflexif sur ses propres gestes professionnels. » Elle ajoute : « C'est une double réflexion, sur ton geste quand tu as l'impression que ce n'est plus possible, et tu as aussi la réflexion sur l'exclusion : est-ce que vraiment, tu n'as pas d'autre solution que l'exclusion ? » Enfin, cette pratique répond aux caractéristiques d'une sanction éducative : l'élève sait pourquoi et où il est exclu, pour quelle durée et avec quel travail. Il reste élève ; sa visée est intégratrice. Lorsqu'il revient dans sa classe, l'élève est capable d'intégrer les apprentissages ; les enseignants sont restés bienveillants avec lui.

ET SANS LA DIRECTRICE ?

Le dispositif a ensuite évolué, pour que l'équipe enseignante puisse le faire fonctionner en l'absence de la directrice. Un système de « classes d'accueil », de « classes binômes » a été institué. Au lieu que l'élève exclu aille chez la directrice, il va dans une classe prédéfinie. Néanmoins, la directrice souhaite conserver le cadre où l'enseignant qui exclut écrit les raisons, la durée, le travail. Aux dires des enseignantes, le dispositif ne fonctionne qu'à condition qu'il y ait ce cadre : « Si c'est juste un accord passé entre deux collègues, on n'a plus cet instrument de réflexion sur nos pratiques. » Les résultats indiquent que le nombre d'exclusions de classes a diminué ■

Si on essayait l'établissement ?

L'autorité est peut-être moins affaire de compétence personnelle que de capacité collective à s'organiser et s'ajuster continuellement pour que chacun, à l'échelle de l'établissement, soit assuré de sa place. Et quand survient l'incident, le collectif sait réagir.

Richard Étienne, professeur émérite, université Paul-Valéry, Montpellier

Une arme de poing à quelques centimètres de la tempe d'une enseignante en train de travailler sur son ordinateur. Des menaces pour l'obliger à l'inscrire présent proférées par un élève qui avait feinté⁽¹⁾. Le tout donnant lieu à une vidéo qui devient « virale », selon l'adjectif consacré par les réseaux sociaux sur internet. Et voilà que la France s'enflamme: on évoque à nouveau le manque d'autorité généralisé, le laxisme de l'Éducation nationale. Fleurissent les suggestions pour rétablir l'autorité de l'État: présence de policiers dans les établissements, nomination d'anciens gendarmes comme personnel de direction, etc. Pourquoi pas un gendarme derrière chaque professeur? L'escalade est aussi vive du côté de certains réseaux sociaux et le #pasdevague diffuse les témoignages d'enseignants qui se plaignent du silence imposé depuis trop longtemps par des directions qui ruinent leur autorité en leur reprochant de ne pas savoir s'imposer et en donnant raison aux familles et aux élèves qui ne les respectent pas.

Dans le meilleur des cas, un débat s'instaure entre celles et ceux qui témoignent de faits isolés et des personnels de direction ou des formateurs qui tentent de raison garder. Le combat change d'arène et les échanges passent de la classe à l'école ou à l'établissement. Et si

c'était l'espace approprié pour traiter enfin de l'autorité, et donc pour faire grandir enfants et adolescents en sachant manier avec pertinence et efficacité long, moyen et court termes, mais aussi en mettant en sécurité élèves, personnels et parents ?

L'AUTORITÉ VÉCUE COMME UN BIEN COMMUN

Deux collègues situés dans des REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé⁽²⁾), deux équipes qui ont pour ambition de faire apprendre

La priorité des priorités, c'est l'accueil des élèves et ce, dès la 6^e. Le premier moment de la classe, c'est le partage, l'émotion du matin notée sur le tableau, la météo ou le Quoi de neuf ?

les savoirs savants, les pratiques sociales de référence mais aussi d'éduquer des citoyens. Leur solution? Des classes coopératives. La priorité des priorités, c'est l'accueil des élèves et ce, dès la 6^e. Le premier moment de la classe, c'est le partage, l'émotion du matin notée sur le tableau, la météo ou le Quoi de neuf? ou tout autre dispositif de ce genre. C'est parce qu'elle réfléchit constamment, qu'elle s'informe et qu'elle débat des ajustements quotidiens que l'équipe peut cheminer vers une autorité coconstruite par toutes et tous dans l'établissement. L'autorité n'est pas un ingrédient qu'on aurait ou pas, mais le constat

qu'on a construit une relation asymétrique fondée sur une relation de confiance, un peu à la manière du contrat didactique: le professeur fait et fait savoir qu'il est là pour enseigner, l'élève sait et montre qu'il est là pour apprendre. Tout cela est situé dans l'espace d'un établissement ou d'une école, avec ses frontières symboliques destinées à assurer la sécurité des uns et des autres.

C'est encore plus évident dans le cadre d'un établissement apprenant, comme le démontre l'article de Clémence Jacq et Luc Ria sur l'accueil des nouveaux personnels enseignants dans le numéro 458 des *Cahiers pédagogiques*. Ce système fait que si tout le monde se sent accueilli dans l'établissement, et pas seulement le premier jour, après un temps transitoire les classes vont se mettre au travail. L'autorité vécue comme un bien commun dans l'école ou l'établissement est ce qui facilite l'entrée dans l'apprentissage. L'autorité est là surtout quand on ne l'évoque pas, puisque « tout roule ».

Un parent en colère dans le bureau du principal? Combien de fois l'assurance de la disponibilité donnée à la rentrée et à toute occasion, la proposition de s'asseoir autour d'une table et non en restant derrière le bureau ont-elles apaisé le début de l'échange? C'est dans la communication avec les parents ou les éducateurs que se noue une coopération entre deux formes d'autorité, celle dite parentale, qui disparaîtra, et celle du professeur, qui disparaîtra elle aussi. Dans les deux collèges, des classes sont coopératives et d'autres ne le sont pas. Les conseillers principaux d'éducation font un bilan comparatif en fin d'année: dans les classes coopératives, il y a quatre à cinq fois moins de sanctions que dans les autres classes, et même dans la moitié de ces classes aucune sanction. Effet des classes coopératives? Certes, mais aussi et surtout le résultat d'une acceptation de l'autorité par les élèves qui comprennent la néces-

¹ Jeudi 18 octobre 2018, au lycée Branly de Créteil, une professeure a été menacée par l'un de ses élèves avec une arme factice. La vidéo de cette agression a été mise en ligne sur internet et la presse s'en est emparée deux jours après les faits.

² Les réseaux où l'urgence éducative est la plus grande.

sité sociale de la relation d'autorité qui les fera grandir. Mais même si elle est l'effet d'une attitude éducatrice, l'autorité ainsi construite peut être remise en cause par un comportement inattendu et ce, d'autant plus souvent que le climat de l'établissement traduit des tensions venues de l'extérieur.

QUAND L'AUTORITÉ EST DÉFIÉE

Ai-je oublié la collègue menacée? Certes non, je sais qu'il faut alors réagir vite et le faire d'abord auprès de la victime, lui permettre d'en parler, éventuellement avec un psychologue, l'accompagner dans sa démarche et, en quelque sorte, faire bloc avec elle. Au lieu de tout ça, qu'avons-nous vu? Un ministre de l'Éducation nationale qui se rapproche de son collègue de l'Intérieur et évoque les solutions répressives déjà développées. Ces gesticulations complètent le tableau et finissent de discréditer la personne, dont on souligne qu'elle est incapable de faire face parce qu'elle « *manque d'autorité* ». Or la renaissance et la reconnaissance de son autorité, c'est dans l'établissement que cela se passe, quitte à banaliser une journée pour cela et en discuter avec les élèves, revenir sur le règlement intérieur et sa place par rapport aux textes de loi et aux conventions sur les droits de l'être humain et sur les droits de l'enfant. Encore une fois, l'établissement est à un niveau pertinent pour le faire et l'efficacité de cette action dépend de la manière dont un défi à l'autorité est rapidement traité, sans divergence au sein du personnel.

Agir rapidement et avec humanité : à l'équipe de direction, éventuellement secondée par des accompagnateurs compétents, de faciliter les rencontres de l'ensemble des professeurs et du personnel, de les écouter et de mettre en place ce qui aura été négocié. Agir rapidement et avec humanité, c'est aussi ne pas se bercer d'illusions : l'école ne peut pas tout, mais elle ne peut tolérer qu'on y fasse n'importe quoi. Des solutions existent en son sein, notamment la création d'un climat serein et respectueux tout entier tourné vers l'apprentissage, mais ponctué de moments conviviaux.

Les scènes filmées au collège Garcia-Lorca par Mariana Otero dans *La loi du collège* sont éloquentes :

un professeur bousculé par un élève monte en salle des professeurs et le principal, Bernard Duattis, tente de raisonner les enseignants pour ramener l'incident à sa juste proportion. Rien n'y fait. Il doit se résoudre à faire changer l'élève d'établissement. Avant son départ, il le reçoit et lui demande : « *Tu ne te plais pas au collège? — Mais si!,* répond l'élève. — *Alors, quel est le problème? — Les professeurs!* » Un mois plus tard, de sa propre initiative, l'élève expédie une lettre d'excuses qui est affichée en salle des professeurs. L'autorité a pu être rétablie et reconnue, même

Au lieu de tout ça, qu'avons-nous vu? Un ministre de l'Éducation nationale qui se rapproche de son collègue de l'Intérieur et évoque les solutions répressives déjà développées.

tardivement. Seul regret : ce fut le fait du principal et pas de l'équipe enseignante ce jour-là. Faire des choix quasi immédiats quand l'autorité définie comme propice au travail dans l'établissement est menacée n'empêche pas d'agir rapidement et avec humanité, en ayant en vue l'éducation de celles et ceux qui ont été mus par la violence, échappant à eux-mêmes, « *enfants-bolides* » jetés dans un jeu de quilles, selon l'image de Francis Imbert.

VERS UNE AUTORITÉ PARTAGÉE ET LE POUVOIR D'AGIR

S'il est excessif de faire de l'école ou de l'établissement le seul lieu d'exercice d'une autorité éducative qui se fixe le long terme comme repère sans perdre de vue la sécurité affective, morale et physique de toutes les personnes, il n'en faut pas moins réfléchir sur ce qui fait autorité et sur son apport au vivre et apprendre ensemble et personnellement. Aujourd'hui, en étudiant au plus près ce que font les personnes pour faire ce qu'elles ont à faire, voire ce qui les empêche de le faire, Yves Clot et bien d'autres chercheurs ont déterminé que le but à atteindre était de développer le « *pouvoir d'agir* » des individus ou des collectifs.

Or, pour apprendre et enseigner, la sécurité est l'élément indispensable. Comment l'établir ou la réta-

blir? Les exemples rapidement évoqués ci-dessus montrent une double nécessité, d'abord celle d'être capable de réagir en cas de crise, en ayant développé son répertoire de gestes professionnels individuels et collectifs pour éviter de réagir en miroir, c'est-à-dire être capable d'arrêter l'escalade des violences verbales et physiques. Ensuite celle de coconstruire des règles et attitudes qui reposent sur les valeurs républicaines et démocratiques : des conseils d'élèves qui se réunissent chaque semaine, décident, appliquent, suivent et évaluent ce qui se projette et se fait dans la classe ; un conseil pédagogique qui ne soit pas purement formel, mais un lieu de réflexion et de cohérence pour l'équipe éducative ; enfin, un conseil d'administration qui privilégie la discussion préalable au vote. Dans la perspective de l'établissement apprenant, il est possible et souhaitable d'aller vers une autorité qui fasse grandir aussi les personnels de l'école ou de l'établissement, en leur confiant le soin de guider leur action individuelle et collective vers une mise en sécurité de tous.

Cette démarche vient se combiner à celles qui font que la classe, la famille, le quartier et la société sont également des espaces où s'affirment des autorités diverses qui sont à travailler pour que les enfants et adolescents puissent grandir, se donner des repères et bénéficier d'une protection sans menacer la sécurité d'autrui. ■

« Ce qu'on vote, on va vraiment le faire? »

Les conseils coopératifs permettent à des lycéens de distinguer en le vivant ce qui fait autorité dans la classe (la nécessité d'un cadre respectueux de chacun) des personnes qui l'incarnent. Et chemin faisant, d'accéder à un certain pouvoir d'agir.

Laurent Reynaud, professeur en sciences de la vie et de la Terre, lycée Jacques-Feyder, Épinay-sur-Seine (93)

Le 13 septembre 2019, les élèves de 2^{de} coop se réunissent pour le premier conseil coopératif de l'année. Lors des échanges, Mohammed, un élève, demande la parole pour poser sa question : « *Non mais attendez, là, si on propose des choses et si on les vote, alors on va vraiment les faire?* » Monsieur Reynaud, enseignant, demande le bâton de parole : « *Bien sûr. Enfin, si ta proposition respecte la loi.* »

Cet échange interroge sur le rôle du conseil coopératif : est-il un lieu de contestation de l'autorité? Un simulacre de délégation de pouvoir? Un temps d'apprentissage démocratique pour s'exercer à être citoyen?

DES RÈGLES COCONSTRUITES

L'exercice de l'autorité en classe, ou la manière d'imposer et de faire respecter des règles jugées nécessaires au maintien des conditions de travail favorables sans avoir recours à la force, est une relation asymétrique qui questionne nombre de professeurs. L'enseignant y est intuitivement perçu comme dépositaire de l'autorité et les élèves comme y étant assujettis. Dès lors, une responsabilité subtile incombe à l'enseignant : faire autorité devant sa classe pour faire respecter des règles, tout en veillant continuellement à ne pas verser dans des pratiques autoritaires pouvant nuire aux échanges essentiels aux apprentissages.

La classe coopérative expérimente une autre vision de l'autorité, invitant l'enseignant à ne plus l'exercer seul. Cet objectif pose alors la question suivante : « *Comment imposer et faire respecter des*

règles dans la classe, en n'étant pas l'unique référence en matière d'autorité? » La réponse que les équipes des classes coopératives du lycée Jacques-Feyder expérimentent est d'inclure les élèves dans la réflexion et la mise en place des règles. Nous faisons l'hypothèse que le partage de cette responsabilité, nécessitant l'implication de tous, contribue à

Lors de la phase de proposition, Sarah suggère : « On pourrait mettre des balais dans la salle et désigner chaque semaine des responsables pour le ménage. »

l'émancipation des élèves, au développement de la vie collective et citoyenne et au respect consenti des règles émanant des acteurs eux-mêmes.

LE CONSEIL COOPÉRATIF

Il s'agit d'une réunion hebdomadaire au cours de laquelle les élèves partagent des informations, font des propositions, les votent et les font appliquer. Les sujets évoqués recouvrent la vie de la classe, la gestion du travail, les projets, etc. Par exemple, en ce début de conseil coopératif du 11 décembre, John intervient : « *En ce moment je trouve la salle très sale! Les agents devraient faire plus le ménage ici! Il faudrait le dire à la direction!* » L'élève en

appelle à une figure d'autorité qui doit faire respecter la règle selon lui. Quelques minutes plus tard, lors de la phase de proposition, Sarah suggère : « *On pourrait mettre des balais dans la salle et désigner chaque semaine des responsables pour le ménage.* » Cette proposition est validée lors du vote. Sarah et Machata se portent responsables du tirage au sort. Depuis, tous les mardis, elles tirent au sort trois camarades qui passent le balai et s'assurent de la propreté de la salle.

Bien entendu, cette dévolution de responsabilité aux élèves ne se passe pas sans contestation lors du conseil : « *Mais c'est aux agents de faire ça* », « *qui va le faire?* » De même, l'adhésion est parfois difficile à obtenir en début d'année : « *Pourquoi nous on fait ça et pas les autres classes?* », « *à quoi ça sert?* » Néanmoins, assez rapidement, nous remarquons un intérêt pour ce conseil, avec une prise en charge volontaire progressive des responsabilités associées aux décisions prises.

Suite à la mise en place de ces conseils coopératifs, nous observons que même si l'enseignant reste le dépositaire privilégié de l'autorité, il l'exerce de moins en moins pour faire appliquer les règles élaborées dans cette instance. Ces dernières étant proposées, discutées et explicitées par les élèves avant les votes, elles apparaissent plus claires pour toute la classe. La discussion entre pairs lève les implicites éventuels. Cette émanation du groupe et cette meilleure compréhension par la classe sont sans doute des éléments favorisant le respect des règles.

AUTOGESTION

Le conseil coopératif se structure à travers un rituel précis et trois règles claires dont des élèves assurent le respect. Le secrétaire veille sur la première règle : « *Tout ce qui est dit au conseil reste en conseil, sauf ce que le secrétaire prend en note.* » Le protecteur de parole : « *On ne se moque pas, on*

¹ Les verbatims des conseils coopératifs sont extraits des prises de notes dont les synthèses sont disponibles sur le blog des classes coopératives du lycée Jacques-Feyder : <https://feydercoop.wordpress.com/>

ne rigole pas et on ne parle pas si on n'y est pas autorisé. » Et enfin, le distributeur de parole : « On demande la parole quand on veut s'exprimer. » L'intégration d'un quatrième responsable est en cours d'étude, celui de reformulateur qui prendra en charge, toutes les dix minutes, la reformulation des propos tenus. Cela fait suite à la remarque de Hugo lors du conseil du 4 décembre : « Parfois, on discute beaucoup d'une proposition, donc elle change et on se perd avec tous les rajouts. » Cette fonction facilitera le travail de synthèse du secrétaire et ses modalités d'action seront discutées et définies en conseil. Cette perspective illustre l'évolution permanente de l'organisation de ce conseil, qui ne se résume pas à un outil figé et transposé.

Si le fonctionnement de ce conseil coopératif est guidé par les enseignants en début d'année, nous observons très rapidement une réappropriation de cette instance par les élèves, qui la prennent au sérieux. À cet égard, nous remarquons que les trois règles du conseil sont toujours bien acceptées. S'il arrive que certains ne les respectent pas, tous acceptent les sanctions qui en découlent sans rappel ou insistance. Par exemple, ce conseil coopératif du 8 janvier, particulièrement agité. Nombre d'élèves se dispersent, rigolent, chuchotent. Leurs prénoms sont bien inscrits au tableau par le protecteur de parole. Ce jour-là, un observateur du conseil expliquera ne pas avoir compris pour quelles raisons huit élèves sont sortis de la salle chacun leur tour. La réponse viendra de Machata : « En fait, quand le protecteur de parole nous met deux croix, on doit sortir du conseil. » Le protecteur de parole ou les adultes présents n'avaient pas à repréciser cette règle pour qu'elle soit appliquée spontanément et sans discussion. De la même manière, nous observons toujours un respect de la parole, qui n'est jamais coupée et qui est patiemment attendue, même avec la classe très difficile que nous avons eue l'année dernière. Ainsi, les règles du conseil sont tacitement acceptées par tous au bout du premier mois.

Le fonctionnement du conseil lui-même offre un cadre permettant aux élèves de travailler avec sérieux l'exercice de l'autorité, au travers des responsabilités qui, avec le

temps, sont pratiquées par l'ensemble des élèves. Cette incarnation tournante de la figure d'autorité, sur un temps fixé, offre sans doute aux élèves une expérience constructive de la perception de la responsabilité et de l'intérêt de respecter les règles, et non de les faire respecter.

LES MARGES DE MANŒUVRE

Comment préserver la crédibilité de cette instance, au regard des élèves, tout en tenant compte du cadre institutionnel qui limite le champ des possibles de leurs propositions ? Le compromis efficace est à saisir sur les marges de manœuvre possibles au sein même du cadre qu'offre l'institution. Une distinction est donc à apporter au regard des

Amener progressivement les élèves à passer d'une parole réclamée et chargée en émotion à une parole demandée et réfléchie chargée en proposition.

élèves. En effet, il y a la loi de l'institution qui fait autorité, la loi du règlement intérieur qui fait autorité, bien que pouvant être amendé par les élus du conseil d'administration, et il y a les règles de la classe qui peuvent être discutées, proposées, votées par les élèves. Par exemple, lorsque Pritighaa demande la parole lors du conseil coopératif du 2 octobre, « je propose que la grille reste ouverte jusqu'à 8h05 pour qu'il y ait moins de retards », les enseignants présents rappellent que cette proposition est hors champ de compétences du conseil coopératif, car du domaine du règlement intérieur. Au fur et à mesure de l'année, ce type de rappel est de moins en moins nécessaire, les élèves percevant progressivement les contours de leur marge d'action, comme la gestion de la salle ou du travail : « On pourrait placer les tables différemment en classe pour mieux travailler en groupe », propose Axel ; « écouter de la musique quand on travaille individuellement en heure coop », suggère Fallone.

COMPÉTENCES CITOYENNES

Le conseil coopératif permet l'apprentissage de la démocratie à partir d'éléments qui font partie de la vie quotidienne des élèves : la gestion de leur travail, de leur salle, de leurs

relations, etc. Il s'agit donc de travailler les compétences citoyennes sur des discussions constructives et évolutives ancrées sur des problématiques locales et non sur des débats concernant des enjeux sociétaux qui, par défaut d'abstraction ou de renseignements, aboutissent le plus souvent à des cristallisations de positions.

Par ailleurs, cette approche permet de travailler un processus démocratique de propositions et de décisions ayant des retombées concrètes dans le quotidien des élèves. Ces enjeux et ces applications ainsi recentrées renforcent la perception du pouvoir de la parole. Enrichie par la ritualisation, cette instance amène donc progressivement les élèves à passer d'une parole réclamée et chargée en émotion à une parole demandée et réfléchie chargée en proposition. Néanmoins, cet exercice questionne nécessairement la position de l'enseignant, qui revient alors à éduquer à la citoyenneté, sans que les sujets abordés se trouvent définis à priori.

Par ailleurs, les responsabilités prises par les élèves lors de ces conseils permettent une dissociation ponctuelle de l'individu au service du collectif, car l'élève parle « en tant que ». Complétées par le caractère tournant, elles permettent aux élèves d'éprouver les différents positionnements vis-à-vis du groupe, renforçant ainsi l'empathie nécessaire à la compréhension de l'intérêt commun pour des prises de décisions collectives. ■

L'autorité didactique

Du maître socratique au précepteur rousseauiste, l'auteur montre comment la situation didactique peut faire autorité sans nourrir la dépendance au maître. L'autorité retrouve ici sa fonction première de processus de transmission.

Julie Pinsolle, enseignante chercheuse en sciences de l'éducation, université de Bordeaux

Les débats sur l'autorité agitent régulièrement la sphère éducative. D'un côté, il faudrait « réarmer » un pouvoir hiérarchique censé faire ordre (pensons au Gouvernement qui n'exclut pas la présence de policiers dans les écoles, cf. *Le Monde*, 26 octobre 2018) ; de l'autre, on proposerait l'abandon de pratiques jugées dépassées car basées sur la coercition (cf. la multiplication des publications sur l'éducation positive). Nous proposons une autre manière de concevoir l'autorité en éducation, en nous basant sur la définition suivante: « L'autorité est ce qui permet la rencontre entre l'individu singulier et le monde qui lui préexiste en visant la protection de chacun. » Ce texte veut dépasser les fondements traditionnellement évoqués de l'autorité (le pouvoir, l'asymétrie des savoirs, le charisme, la négociation, etc.) pour s'arrêter sur l'autorité didactique. En effet, celle-ci permet de penser à la fois les processus de transmission et les conditions d'engagement de l'élève (en milieu scolaire) ou de l'enfant (en milieu familial) dans le processus d'enseignement et d'éducation. Pour la comprendre, nous nous positionnerons dans la perspective de Socrate, Jean-Jacques Rousseau, puis Guy Brousseau.

LA PAROLE DU MAÎTRE

Dans le dialogue du *Ménon*, Platon met en scène Socrate et un jeune esclave de Ménon, ce dernier assistant à la démonstration qu'un élève peut apprendre (se remémorer) sans être enseigné: « *Surveille bien pour voir si tu me trouves d'une façon ou d'une autre en train de lui donner un enseignement ou explication au lieu de l'interroger pour qu'il exprime ses opinions.* » Socrate (Platon) met ici en scène sa théorie

de la réminiscence, que nous laisserons de côté pour nous intéresser à la situation qui unit les trois protagonistes: Socrate, Ménon et l'esclave. Comme le souligne Alain Marchive: « *Tout ce travail de déconstruction et de reconstruction, le jeune esclave ne pourra le mener seul; Socrate va devoir engager un dialogue très serré avec le jeune esclave, pour débusquer les réponses fausses et dévoiler les raisonnements erronés. Ce n'est que lorsque celui-ci*

« L'autorité est ce qui permet la rencontre entre l'individu singulier et le monde qui lui préexiste en visant la protection de chacun. »

aura reconnu ses erreurs et compris pourquoi il s'est trompé qu'il pourra alors s'engager dans la voie de la vérité et dans la découverte de la connaissance visée¹. »

Cet épisode est intéressant à double titre: il souligne la dialectique apprentissage-nécessité et les conditions d'expression de cette nécessité. Si Socrate n'enseigne pas, comment se fait-il que l'esclave se « déplace »? Bien que l'esclave ne produise pas la réponse finale, Socrate n'en a pas moins soumis son « élève » à la nécessité de mettre en doute ses connaissances antérieures. Socrate (Platon) a bien l'intuition de l'importance de l'organisation d'un milieu pour apprendre (on peut supposer qu'il trace les figures au sol pour faire invalider à l'esclave ses hypothèses). En refusant de livrer des connaissances « toutes faites », Socrate soumet l'élève à la situation, mais celui-ci

¹ Texte disponible sur le blog d'Alain Marchive (onglet articles): <http://www.alainmarchive.com/>

n'en reste pas moins assujéti à la parole du maître, donc soumis à son autorité.

LA DÉPENDANCE AUX CHOSES

Chez Rousseau (dans *Émile ou de l'éducation*), il s'agit au contraire de ne plus placer l'enfant sous la dépendance des hommes, mais dans la seule dépendance du monde. L'enfant ne doit sentir que la rigueur des choses, jamais celle des hommes et de leur volonté: « *Jeunes maîtres, pensez, je vous prie, à cet exemple, et souvenez-vous qu'en toute chose vos leçons doivent être plus en action qu'en discours.* » La dépendance des choses chez Rousseau prend une forme contraire à la maïeutique socratique, le philosophe genevois s'opposant clairement à tout enseignement verbal: « *Qu'il ne sache rien parce que vous lui avez dit, mais parce qu'il l'a appris lui-même.* » Dans cette logique, Rousseau se déclare opposé à toute forme d'autorité: « *Ne lui laissez pas même imaginer que vous prétendiez avoir aucune autorité sur lui.* » Si le précepteur d'Émile affirme n'avoir aucune action directe sur lui, on peut tout de même s'interroger quant à la subsistance d'une certaine forme d'autorité tant l'action du précepteur est prégnante: « *Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'avez prévu; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire.* »

Le précepteur n'enseigne pas. Il organise la situation qui amènera l'enfant à apprendre. Ainsi, l'importance de la situation est une intuition chez Socrate et devient réellement pensée comme ressort de l'action éducative chez Rousseau. Elle apparaît dès lors comme tout ce sur quoi Émile agit, mais également tout ce qui agit sur lui (nécessairement pourrait-on ajouter), donnant à voir une forme d'autorité que l'on pourrait qualifier de « médiée », d'« autorité didactique ». Pensons à la ruse par laquelle Rousseau feint d'être perdu lors d'une promenade champêtre avec

son élève. Face à un Émile en pleurs, désorienté, assoiffé et affamé, le percepteur ne change point de comportement. Le dîner ne pouvant venir chercher les deux promeneurs, Émile mobilisera les points cardinaux pour se sortir de cette fâcheuse situation.

LA THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES

Si Rousseau a bien montré que l'élève n'est pris dans le désir du maître qu'à partir des besoins créés par la situation, une véritable conceptualisation de la situation ne se trouve cependant pas dans son traité. Elle sera formalisée deux siècles plus tard à travers la théorie des situations didactiques. C'est bel et bien chez Brousseau que l'action de la situation sur l'élève trouve sa définition la plus aboutie. Le didacticien n'a de cesse de chercher des situations permettant une « *dialectique de l'action* » : « *Nous utilisons le mot "dialectique" plutôt qu'"interaction" parce que d'une part l'élève est capable d'anticiper les résultats de ses choix, et que d'autre part, ses stratégies sont, en quelque sorte, des propositions conformées ou infirmées par l'expérience dans une sorte de dialogue avec la situation.* » Donnons-en deux exemples, le cas de Gaël et le problème du tangram.

LE CAS DE GAËL ET LE PROBLÈME DU TANGRAM

Le cas de Gaël a été analysé par Marchive. Gaël est un enfant de 8 ans et demi qui redouble le CE1. L'observant, Brousseau décrit une attitude de dépendance et de soumission à la maîtresse. Tout se passe comme si Gaël refusait de s'engager dans les situations proposées (en répondant au hasard par exemple) et attendait toujours que son enseignante lui délivre la solution (ou le savoir visé). Pour désamorcer cette attitude d'évitement, Brousseau procède par étapes : il va d'abord proposer « *une situation didactique qui va exiger de Gaël des anticipations, des prévisions, des prises de responsabilité* » via un jeu de pari (retrouver le nombre de pièces enfouies dans un sac) ; il introduira ensuite le jeu du menteur où Gaël devra estimer si le maître ment lorsqu'il annonce le nombre de pièces. Gaël n'est plus soumis à l'autorité du maître, mais bien à celle de la situation. L'enjeu de la

situation est ici la maîtrise de la connaissance visée.

La situation du puzzle s'appuie sur les mêmes ressorts. Un puzzle est proposé aux enfants pour leur faire éprouver la notion de proportionnalité. Ils ont pour consigne de l'agrandir de manière à ce que le côté de quatre centimètres sur le modèle en mesure sept sur l'agrandissement. Chaque élève fait au moins une pièce. À la manière de l'esclave interrogé par Socrate, les élèves produisent un certain nombre d'hypothèses. Mais ici, le maître « *n'intervient que pour encourager et constater les faits* », son attitude se rapproche donc davantage du précepteur rousseauiste que du maître socratique. Ce n'est jamais le maître qui valide ou invalide

Ce n'est jamais le maître qui valide ou invalide les démarches entreprises par les élèves, mais bien la situation : les pièces du puzzle coïncideront ou non.

les démarches entreprises par les élèves, mais bien la situation : les pièces du puzzle coïncideront ou non. L'autorité du professeur ne s'exerce pas sur l'élève, elle consiste à mettre en place les conditions pour que l'élève apprenne en s'engageant dans une situation, où il va devoir mettre en œuvre des connaissances et construire des savoirs.

LA RENCONTRE DE L'ENFANT ET DU MONDE

L'autorité didactique invite à penser une nouvelle forme d'autorité. La nécessité dont il est question ne résulte ni du statut de l'enseignant ou de l'adulte, ni de ses qualités personnelles (charisme, talent oratoire), ni d'une asymétrie dans l'ordre des savoirs. L'autorité didactique apparaît comme la capacité de la figure d'autorité à aménager des situations qui permettent la rencontre entre l'apprenant et la connaissance. Ce sont, en effet, les situations (et elles seules) qui lui font sentir qu'il ne sait pas, ou qu'il sait mal et qui fourniront les rétroactions suffisantes pour permettre à ce dernier d'acquérir la connaissance visée. Ceci n'est pas sans rappeler le processus de dévolution développé par Brousseau, par

lequel l'enseignant cherche à rendre l'élève responsable² de son apprentissage en passant par les nécessités du milieu auquel il le soumet, la connaissance produite par l'élève devant toujours être mise en rapport avec les connaissances culturelles. L'autorité didactique en éducation procède ainsi de ce double mouvement : faire en sorte que la nécessité relève de la situation et qu'elle permette la rencontre de l'enfant et du monde. ■

BIBLIOGRAPHIE

Guy Brousseau, *Théorie des situations didactiques : didactiques des mathématiques 1970-1990*, La pensée sauvage, 1998.

Alain Marchive, « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires », in Laurent Talbot (éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés des apprentissages* (p. 181-192), 2005.

Julie Pinsolle, *Une question d'autorité. Les pratiques d'éducation familiale*, PUF, 2017.

² Notons bien que cette responsabilité n'est pas une culpabilisation de l'élève en cas d'échec, il s'agit ici essentiellement de susciter son désir d'apprendre et d'en faire ainsi un actant (et donc que l'enseignant ne substitue pas son activité à celle de l'élève).

« Qu'est-ce que vous en savez? »

À quelles conditions les savoirs font-ils autorité dans la classe quand l'enseignant évite l'argument d'autorité et que sont diffusées dans la société toutes sortes de savoirs très discutables?

Jean-Michel Zakhartchouk, professeur honoraire, formateur

Pour les plus conservateurs, les choses sont simples: le professeur fait autorité puisqu'il détient des savoirs, légitimés par des diplômes. Et cette autorité est renforcée par le poids du passé ou d'instances légitimes sur lesquelles s'appuient, en principe, les manuels scolaires.

Les progressistes et adeptes de pédagogies nouvelles ont tendance à rejeter l'argument d'autorité. Ils prônent plutôt le libre examen, s'efforçant de faire en sorte que les élèves gardent leurs distances, ne gobent pas tout ce qu'on leur présente sans y réfléchir à minima.

Pourtant, se demander si des savoirs peuvent ou non faire autorité pour des élèves est évidemment plus compliqué que cette opposition binaire.

À l'époque déjà lointaine où j'étais élève, il est certain qu'on ne nous offrait guère d'espace pour donner libre cours à l'esprit critique. Le savoir était présenté de manière dogmatique: il suffisait d'y croire. Que l'on puisse s'interroger sur les causes de la Première Guerre mondiale sans être certains de la réponse, que l'on tâtonne pour connaître vraiment les origines de l'espèce humaine et que les hypothèses en cours puissent être remises en cause en fonction de découvertes nouvelles, que les catégories grammaticales soient davantage des constructions plus ou moins pertinentes et non la vérité statique de la langue réelle, tout cela était bien absent des salles de classe. Et l'est encore dans nombre de cas. Dès lors, il était important, lorsqu'on voulait enseigner différemment, de rompre avec cette vision étroite. Introduire la

notion de point de vue, exposer une histoire des savoirs non linéaire, introduire une culture du doute et encourager à aller rechercher par soi-même les informations étaient des composantes de la panoplie du professeur adepte de l'esprit critique.

Mais aujourd'hui, des phénomènes nouveaux sont apparus: un savoir composite, multiforme, est facilement accessible avec internet,

Que les catégories grammaticales soient davantage des constructions plus ou moins pertinentes et non la vérité statique de la langue réelle, tout cela était bien absent des salles de classe.

des encyclopédies libres nous proposent des connaissances qui ne sont pas légitimées par une instance, mais plutôt par une communauté d'individus et, par ailleurs, diverses forces plus ou moins occultes diffusent de faux savoirs, répandent des rumeurs antiscientifiques à l'aide d'images truquées et d'infos, sans oublier les circulations d'opinions péremptoires et de révélations sur les secrets qu'on nous cache. Alors ne doit-on pas poser les problèmes de relation entre autorité et savoirs de manière plus nuancée et complexe?

CONSTRUIRE LA CONFIANCE DANS LES SAVOIRS ÉTABLIS

Comment faire comprendre aux élèves qu'un savoir issu d'un consensus scientifique vaut davantage que de vagues informations dont on connaît mal la source? Com-

ment faire pour qu'ils accordent une crédibilité supérieure à des experts, même si elle reste relative, plutôt qu'à monsieur Tout-le-monde qui a sa petite idée sur tout ou à la personnalité qui sort de son domaine de compétence? On peut citer de nombreux exemples: Claude Allègre ou Vincent Courtillot diffusant le climatocéphalisme contre la communauté des climatologues dont ils ne faisaient pas partie, ces usurpateurs du titre d'historien qui nous racontent des fadaises sur Vichy ou sur la Révolution française, sans oublier tous ceux qui parlent et écrivent sur l'école sans rien connaître des réalités de celle-ci, cela peut aller de Claude Lévi-Strauss à Bernard Pivot en passant par les éditorialistes de grands médias. Comment éviter de perpétuels « *qu'est-ce que vous en savez?* » qui vont de pair avec les théories conspirationnistes? Comment valoriser le métier de journaliste, en étant exigeant, bien sûr, sur les règles du métier contre ceux qui s'improvisent chroniqueurs sans respecter celles-ci?

Est fondamentalement aujourd'hui d'explicitier ce qui fait l'autorité de certains savoirs et de construire une confiance envers celle-ci, confiance qui n'aura rien d'aveugle, mais qui est un point de repère dans un monde risquant d'être anémique et ouvert à toutes les emprises sous couvert du « *chacun se fait son opinion* ». Pour cela, il faut travailler la question « *comment on sait ce qu'on sait?* »: méthode scientifique, établissement de consensus, règles de vérification d'une « *vérité* » nécessairement provisoire, avec des différences selon les disciplines. Et le meilleur moyen est de faire vivre l'établissement de vérités par une pédagogie active qui inclut le débat argumenté (par exemple la discussion philosophique), la confrontation de points de vue sur un sujet, l'invitation de temps à autre à penser contre soi-même.

Bien sûr, il faut tenir compte de l'âge des élèves, mais on peut donner de multiples exemples où l'on



BORRÍS

peut travailler à l'établissement d'une vérité, ou du moins la rechercher ensemble. Je me souviens de mon collègue Dominique Natanson donnant à ses élèves des documents différents par groupes, les uns devant développer l'idée « *la Russie est un pays déclinant et aux perspectives sombres* », les autres « *la Russie est un pays plein d'atours prometteurs* ». On peut amener des élèves à adopter un point de vue qui n'est pas le leur forcément, dans certaines limites (il n'est pas question d'adopter un point de vue nazi par exemple). Mais on peut aussi montrer comment la science peut démonter les superstitions (à l'aide de la zététique qui démystifie le paranormal et combat l'obscurantisme).

ENTRE DOGMATISME ET RELATIVISME

En fait, il s'agit de trouver un équilibre pour se garder des deux poisons : le dogmatisme qui impose et le relativisme qui laisse penser qu'il y a de multiples vérités ou que le négationnisme des camps d'extermination est une opinion comme une autre. Il est vrai que l'arrogance scientifique peut desservir la science, qui doit toujours rester humble et

cultiver un doute fondateur. Les scientifiques peuvent être prisonniers de préjugés et de biais idéologiques, et la tricherie, le service d'intérêts financiers et économiques ne sont nullement exclus. L'histoire des sciences permet justement de montrer que c'est compliqué, car

L'histoire des sciences permet justement de montrer que c'est compliqué, car derrière les savants, il y a les humains.

derrière les savants, il y a les humains. Les « trucages » d'expériences dont n'ont pas été exempts, apprend-on, de grands savants comme Louis Pasteur ou Gregor Mendel ne remettent pas en cause leurs découvertes fondamentales, pas plus que le mysticisme de Newton ou de Pascal... De même, être au service d'un laboratoire pharmaceutique peut influencer sur des recherches, mais pour autant ne les discrédite pas forcément, comme le prétendent les antivaccins.

Il y a donc une façon de présenter les savoirs qui permet d'échapper à ces dérives. Nous avons des certitudes, grâce à un appareillage

méthodologique rigoureux, qui doit être l'objet d'un enseignement (le rôle des archives en histoire, les méthodes scientifiques, etc.), et on ne doit pas confondre l'établissement des faits et leurs interprétations. Non, la Terre n'a pas 4000 ans et n'est pas plate ; oui, l'avion des terroristes s'est bien écrasé contre le Pentagone ; non, les extraterrestres ne dominent pas l'univers !

Cette gymnastique intellectuelle, qui invite à combiner appui sur des acquis scientifiques et encouragement à l'esprit critique, demande une maîtrise pédagogique qui s'apprend ; il est loin d'être simple aujourd'hui d'organiser un débat, de faire mener des recherches par les élèves. Comment par exemple établir des règles de fonctionnement claires qui empêchent les débordements de contestations des savoirs au nom de la religion ou de convictions politiques ? Le dessein intelligent est acceptable dès lors qu'il reste dans le domaine de la croyance et qu'il ne remet pas en cause des lois de l'évolution bien établies, « *laissons à la science ce qui est à la science et à Dieu ce qui est à Dieu* », pourrait-on dire pastichant l'Évangile.

Cela pose d'ailleurs des questions de fond : le rôle des experts dans les décisions, peut-on réduire les débats à du « pour ou contre » ou laisser dire n'importe quoi dans les médias, etc. ? Cela dépasse le cadre de l'école, mais celle-ci doit avoir sa place pour permettre de trouver celle de l'autorité en matière de savoirs. ■

Une pédagogie anti-autoritaire

Comment combattre les violences ordinaires de l'autorité en milieu scolaire? Le lycée expérimental de Saint-Nazaire a fait le choix radical d'une pédagogie anti-autoritaire.

Nathalie Bruneau, Davy Cottet et Mathilde Saby, équipe éducative du lycée expérimental de Saint-Nazaire

Une pédagogie anti-autoritaire? De quoi heurter assurément la sensibilité réactionnaire des plus fervents défenseurs d'une autorité scolaire jugée en crise. Loin d'être un jeu de mots provocateur, l'association de ces deux termes, « pédagogie » et « anti-autoritarisme », constitue bel et bien le point de départ d'une aventure pédagogique qui se déploie depuis trente-sept ans: celle du lycée expérimental de Saint-Nazaire.

Après avoir expliqué pourquoi il nous paraît nécessaire d'orienter nos pratiques pédagogiques dans le sens d'une déconstruction collective de toute forme d'autorité, nous présenterons, à travers quelques exemples du quotidien, comment le fonctionnement institutionnel du lycée permet une telle déconstruction en remplaçant les rapports d'autorité par l'exercice collectif du pouvoir.

DÉPASSER LES RAPPORTS DE DOMINATION

L'autorité éducative est communément comprise comme le recours à l'autorité du maître sur ses élèves dans le cadre éducatif et scolaire. À mille lieues des nuances qui distingueraient un concept pédagogique d'« autorité éducative », d'autres formes d'autorité (cf. les travaux de Bruno Robbes), il nous apparaît que l'autorité, dans le sens commun politique autant que populaire, est bien plus souvent associée à une relation de domination-soumission qu'à celle, étymologique, d'augmentation-autorisation des élèves.

Aussi, en rejoignant l'aventure du lycée expérimental, nous avons fait le choix d'évacuer ce concept galvaudé de notre approche éducative.

Le cœur de notre projet pédagogique est au contraire de construire collectivement des conditions propices à l'analyse et au dépassement des rapports d'autorité et de domination présents à tous les niveaux de la société. En effet, pour reprendre l'invariant pédagogique n° 27 de Célestin Freinet à notre compte: « *On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates.* »

Le refus de l'autorité repose sur la possibilité donnée à chacun de choisir et de contribuer à la construction de choix collectifs.

Ainsi, l'autorité autoritaire n'a pas sa place dans notre démarche pédagogique (on pourrait alors parler de « pédagogie non autoritaire »). Mais nous allons plus loin et pensons, à l'instar des pédagogues critiques, qu'il est du devoir même de l'école de former les futurs citoyens à la critique de toute forme d'autorité, dans le sens où cette dernière autorise un accès privilégié au pouvoir et à l'oppression (d'où le concept de « pédagogie anti-autoritaire »).

Sans aller jusqu'à contraindre quotidiennement des élèves à s'agenouiller mains sur la tête dans la boue (comme ce fut le cas récemment à Mantes-la-Jolie), le système éducatif exerce de nombreuses oppressions à travers l'autorité confiée à ses acteurs, ce que nous pouvons définir comme étant les violences ordinaires de l'autorité éducative. En premier lieu, l'évaluation chiffrée constitue le principal vecteur d'oppression

d'un système éducatif dont le rôle principal est de trier, comparer et préparer la compétition sociale. Nous ne pouvons accepter cette autorité qui résume la richesse et la diversité d'un individu à une moyenne. Ensuite, l'individualisme et la compétitivité du système scolaire constituent également une forme de violence qui tue dans l'œuf tout espoir de meilleurs lendemains politiques. De même, le modèle transmissif vertical de l'éducation traditionnelle laisse si peu de place à l'initiative et à l'imagination qu'il étouffe toute alternative de vie en collectivité. Enfin, dans le contexte des réformes actuelles du lycée, nous ne cautionnons pas l'autorité qui est donnée aux enseignants pour déterminer de plus en plus tôt l'orientation, et donc le rang social, d'une jeunesse à qui nous n'autorisons pas le moindre égarement. Nous ne sommes pas dupes face aux arguments d'autorité d'un ministre proclamé expert: un autre système éducatif est possible, et nécessaire!

DANS LA PRATIQUE

Puisque l'autorité est associée à la soumission, le refus de l'autorité repose sur la possibilité donnée à chacun de choisir et de contribuer à la construction de choix collectifs. Il n'y a plus besoin d'autorité pour contraindre lorsque les contraintes sont élaborées ensemble.

Le choix commence par le fait de devenir membre du lycée expérimental. Pour les élèves comme pour les membres de l'équipe éducative (MEE), s'inscrire dans le projet du lycée est un acte volontaire qui ne dépend ni de la carte scolaire ni des mutations. Par conséquent, lorsqu'un jeune refuse les exigences du lycée, la discussion interrogera son choix initial et les engagements qui en découlent, ou, dans certains cas, la possibilité de quitter le lycée si le fonctionnement de ce dernier ne lui convient pas ou plus. On se décale ainsi de la menace de la punition ou de la sanction (qui n'existent pas au lycée).

De même, au lycée, l'évaluation et l'orientation ne sont pas imposées par une autorité (enseignant, conseil de classe, algorithmes, etc.), mais sont l'affaire de tous. Les notes chiffrées sont bannies et remplacées par des bilans (textes réflexifs sur le parcours de chacun), qui sont partagés et discutés avec les autres membres du groupe.

GRUPE DE GESTION ET CHOIX COLLECTIFS

Institution cogérée, le lycée repose sur un groupe dit « de gestion » qui prend en charge son fonctionnement : répondre au téléphone, cuisiner le déjeuner, faire du café pour les pauses, nettoyer le sol et les toilettes, etc. Ce groupe, constitué d'élèves et de MEE, consacre tout son temps à ces fonctions pendant deux semaines, après lesquelles un autre groupe prend la relève. Ainsi une absence lors de la semaine de gestion sera questionnée sous l'angle de la responsabilité de chacun dans le fonctionnement collectif. Il peut arriver que le groupe de gestion décide de fermer le lycée pour une journée si un nombre trop important de ses membres manquent à l'appel. Le message est clair : le lycée n'existe que parce que nous le faisons exister, et les actes de chacun ont des conséquences sur l'ensemble de ses membres. Refuser l'autorité, c'est donc s'engager sur le chemin de la responsabilité, individuelle et partagée.

Choisir le lycée expérimental, c'est aussi choisir ce que l'on va y étudier. Avant chaque période de vacances, nous nous réunissons, élèves et MEE, pour déterminer ensemble les thèmes qui seront abordés en ateliers. Les idées viennent des élèves et émergent de leurs centres d'intérêt, de leurs questionnements ou, pour ceux et celles qui ont décidé de passer le bac, des programmes officiels. Nous en discutons pour nous assurer que le sujet pourra être fédérateur et que les thématiques sont variées et n'ont pas encore été traitées. L'absence en atelier ne peut plus être justifiée par l'habituel « ça ne m'intéresse pas », puisque chacun a la possibilité d'influer sur ce qu'on fait et étudie ensemble.

La possibilité de renvoyer les élèves aux choix qu'ils et elles font (ou ne font pas !) permet aux MEE d'abandonner une posture d'autorité

du haut de laquelle on demande aux enseignants d'imposer aux élèves le fonctionnement de l'institution. En tant que MEE, refuser l'autorité, c'est accepter de lâcher prise et de laisser les élèves expérimenter par eux-mêmes les conséquences de leurs actes (absence et retard, refus de prendre des notes, intérêt limité à un seul domaine, etc.) pour pouvoir en discuter par la suite, plutôt que de punir et contraindre en expliquant aux élèves que « *c'est pour leur bien* ».

Le jeu entre l'individu et le collectif, le partage du savoir et du pouvoir, l'égalité de droits entre élèves et membres de l'équipe éducative (mais pas de statut) ne vont bien évidemment pas de soi. Parfois, ce que nous construisons ensemble au lycée ne convient pas à certains élèves qui entament un processus

Le message est clair : le lycée n'existe que parce que nous le faisons exister, et les actes de chacun ont des conséquences sur l'ensemble de ses membres.

de désinscription. Mais bien souvent, notre approche différente de la temporalité et les chemins de traverse proposés permettent aux élèves de se trouver une place dans le lycée et en dehors du lycée.

L'APPRENTISSAGE DE LA LIBERTÉ

La liberté exige en effet un apprentissage, l'esprit critique doit se forger peu à peu. Ainsi, dans nos ateliers et activités pédagogiques, nous abordons l'histoire des mouvements sociaux, les différentes révoltes, les contrecultures, les mouvements pédagogiques divers. Nous interrogeons les rôles des différentes institutions et autorités : école, justice, État, police, prison, armée, etc. Nous nous efforçons aussi de partager notre culture interne en la confrontant à des univers artistiques, associatifs, sociaux. Nous entretenons des liens avec les élèves et les professeurs des autres lycées de notre ville lors des mouvements de protestation contre les réformes éducatives, ainsi qu'avec les camarades des mouvements pédagogiques aux niveaux régional et national. Le lycée a par exemple coorganisé dans ses locaux, en

octobre dernier, une déclinaison régionale de la Biennale de l'éducation nouvelle de Poitiers.

Élaborer une pédagogie anti-autoritaire suppose de défendre une éducation à visée émancipatrice, d'autant plus lorsque nos pratiques s'inscrivent à contrecourant des évolutions du système éducatif. En particulier, la nouvelle mouture du baccalauréat nous paraît incompatible avec le projet pédagogique de notre établissement : l'importance accrue des évaluations chiffrées dès la classe de 1^{re}, couplée à un accès de plus en plus sélectif à l'enseignement supérieur, laisse en effet trop peu de place aux tâtonnements et à la coopération qui fondent notre approche pédagogique. En parallèle à ce bouleversement idéologique de l'école que nos tutelles imposent avec un autoritarisme inédit, les moyens humains sont drastiquement revus à la baisse dans l'enseignement secondaire : tout comme de nombreux établissements expérimentaux, le lycée expérimental est touché de plein fouet, avec une réduction de 10 % de ses effectifs. Résolu à ne pas accepter cette décision arbitraire et dangereuse pour le projet, les membres de l'équipe éducative et les élèves ont organisé une marche de protestation sur soixante-dix kilomètres, de Saint-Nazaire au rectorat de Nantes. Cette belle mise en pratique de la pédagogie critique a par ailleurs été l'occasion pour les élèves de mobiliser nombre de compétences rédactionnelles, organisationnelles, créatives, et d'analyser les écarts entre discours et politiques éducatives. En bref, un nouveau modèle de scolarité lycéenne et du baccalauréat est encore à inventer, si l'on souhaite continuer à évacuer l'autoritarisme du système éducatif, tant dans sa pédagogie que dans ses institutions. ■

La subversion s'imposait

L'auteur relit pour nous l'ouvrage *Chronique de l'école-caserne*, qu'il publia avec Fernand Oury en 1972. Le problème de l'école a-t-il changé? Pas sûr. L'autorité y est questionnée au sein de la récente pédagogie institutionnelle. Plongée dans une époque d'audace intellectuelle, où le langage lui-même semble s'émanciper de la grammaire.

Jacques Pain, professeur émérite en sciences de l'éducation, université Paris Nanterre

Nous avons l'enthousiasme et la vie pour nous, en ces années 1968, et de surcroît nous ne doutions de rien. C'est cela qu'il faut retenir et n'y voir nulle démesure, nulle forfanterie. Non, l'intelligence du moment entendait avec constance que l'avenir nous était à portée. Sur ce seuil de société qui vit la grande fracture générationnelle et mentale entre la patrie élitaire et une dynamique quasi neuronale de groupes et de réseaux, fondant et débordant le système. Ce retournement de l'histoire pour examen fonctionnait comme un analyseur en vraie grandeur, et il le restera. En ces temps, nous considérons les choses les plus banales comme des signes, des traces, des manifestes, des paroles, en somme comme le tissu structural de la vie. Celle-ci laisse d'une façon ou d'une autre les traces de ses passages. Ce sont les rencontres qui font territoires. Les nœuds de la géographie humaine sont des maisons, et seront des musées.

UBU ET FREINET DANS « LA FOSSE AUX OURS »

Cette chronique est en soi celle d'une maladie bien connue, déjà chronique. En effet, le mal est dans la place, répétition avérée des symptômes du vieux monde! Elle date des années cinquante, nous parle de l'école et dresse la figure en duplex de Fernand Oury. L'école de masse, nous dit-il, est « *la fosse aux ours* », pensée comme les HLM: elle entasse et ségrègue, Ubu y règne en maître et le « *scolastisme* » dénoncé par les pédagogues unanimes y exerce ses ravages. Mais elle est aussi, ou peut-être, l'école émancipée, libératrice, au fait des sciences, y compris

humaines, toutes récentes. Il s'agit alors de construire une pédagogie « *institutionnelle* » qui élève cette école au rang de laboratoire social: on dirait aujourd'hui neurocognitif et social. On entendra ici « *pédagogie institutionnelle* » comme une pratique de l'éducation arbutée sur les institutions essentielles de la société humaine.

Nous avons cru dans cette école de la réussite engagée et citoyenne, où, même si l'on a le succès en poupe,

Une école où l'autorité tient de la politique du sergent de ville, sur le modèle d'une culture dont on recommence à présent à dire sérieusement qu'elle est plus que jamais « de caste et de classe ».

on sait que l'on ne réussit jamais seul, mais avec les autres. C'est l'héritage magnifique et actuel de Célestin et Élise Freinet, de John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori, Anton Sémiionovitch Makarenko et bien d'autres. Je le disais souvent, dans les années quatre-vingt, il n'y a guère qu'en France qu'on méprisait les pédagogues, les politiques leur préférant les hauts fonctionnaires et les économistes.

L'ÉCOLE-CASERNE

Le problème de l'école reste le même avec le temps: comment faire cette école pour tous dont se réclame la République? Évidemment loin des surenchères messianiques et égalitaristes, rééquilibrer les chances, les possibilités, le prisme des réussites. Le voilà en 2019 de nouveau aigu et menaçant, ce problème, car l'école se noie dans ses banlieues, en dépit de ses enseignants.

Si l'on reprend ce qu'on lui reproche dans ces années d'après-guerre, l'école-caserne, c'est une « *forme scolaire* » assujettie voire collée à sa société initiale. Elle cumule à la fois des attitudes de parti pris, des manques et des masques sociaux; une pathologie élitiste de la sélection; une « *norme* » administrative de tutelle. Les XIX^e et XX^e siècles ont vu fleurir les propositions, systèmes, plans, projets, méthodes et techniques pédagogiques, pour la raison simple que c'est le plus sûr moyen de contrôler, savaient nos élites, mais aussi de changer, avaient compris les autres, l'enfant, l'homme, la société. Là-dessus les adversaires seront d'accord. Et une architecture moderne et bon marché titularisée de masse! L'école de cinquante classes et sa cour, ses couloirs, sa cantine, n'est pas si loin, se rendent compte les critiques, de l'hôpital où Erving Goffman^[1] s'inscrivit en faux « *malade* » pour en dresser la sociologie. Une école où l'autorité tient de la politique du sergent de ville, sur le modèle d'une culture dont on recommence à présent à dire sérieusement qu'elle est plus que jamais « *de caste et de classe* ». Cette école ubuesque du statu quo en pyramides, prise dans l'effet d'inertie de ses stratifications, où la bêtise et les préjugés menacent encore la pensée. L'individu ordinaire n'a pas voix au chapitre, la démocratie est sous la dictée des meilleurs. Seuls les élus auront plus tard leur libre arbitre.

LES VIOLENCES DE L'ÉCOLE

Il y a cette somme à charge dans l'intention du livre *Chronique de l'école-caserne*, dans ces onze kilos de documents, de faits et gestes scolaires, de données brutes, dont alors nous savons par méthode qu'ils portent des analyses, qu'ils manifestent un climat, une ambiance. Les camps ne sont pas encore oubliés. La facilité qui conduit au pire l'être humain implique cette vigilance, cette critique sans concession. Suffirait-il d'« *écouter la rue* », « *les bruits institutionnels* »? « *L'institu-*

¹ Erving Goffman, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Éditions de Minuit.

tion parle », nous dit la chronique. Les sciences humaines fondent la démarche : ethno-interactionnisme et ethnométhodologie voyagent avec le situationnisme et la puissance brute des faits^[2]. L'analyse du coup de sifflet en est un exemple. Du street art « institutionnel ».

Un coup de sifflet dans une cour de récréation est, du coup, un événement qui qualifie la scène en cours de « primitive » et la livre à l'étude. Ou plutôt le nombre d'ordres donnés aux enfants. Ou encore la façon de ne pas leur parler, mais de les assigner pour apprendre aussi l'obéissance par soumission. Les « perles » des écoliers ne sont déjà plus des mots à rire, mais des constats de situation, des analyseurs à nouveau.

Plus tard nous dirons plus gravement, en suivant et dépassant les Anglo-Saxons, que ce concept d'école-caserne sous-entend sourdement les possibilités de maltraitances et de violences institutionnelles de l'école, que bien sûr la France ignore longtemps avec superbe. Lorsque dix ans plus tard, je voudrai démarrer un cours sur les violences à l'école à Nanterre, il me faudra deux ans pour convaincre mes collègues, pour beaucoup stupéfaits d'un tel rapprochement. Or en trois ans de temps, l'amphi fut plein. Il n'y a pas que les violences à l'école ; il y a les violences de l'école. « Ah, bon, vous croyez ? »

L'ÉTUDE DES PATHOLOGIES INSTITUTIONNELLES

Le chemin de la recherche des pathologies institutionnelles s'ouvrirait, dans la ligne des recherches en sciences humaines de l'époque sur la dynamique des groupes, la psychologie sociale, pédagogies psychologiques et psychanalytiques, américaines et européennes, l'analyse institutionnelle sous toutes ses formes avec les premiers cours de René Lourau à Nanterre. Les relations humaines et l'institutionnel faisaient un couple digne des classes et de l'école, entre le groupe et les sujets apprenants. On découvrait que la vie des adultes passait par ce pays d'apprendre où, en fait, l'on apprend beaucoup plus que des « humanités » choisies et commen-



BORRÍS

tées par des maîtres. Et l'on voudrait en rire de ce moment où l'école et les institutions enfin se rendent à la vie ? La prétention restait humaine et saine.

Car ce que pointaient les sarcasmes de Fernand Oury, et plus largement les institutionnalistes,

La problématique de l'école-caserne ne concerne pas que les pratiques disciplinaires et d'enseignement dans les classes. Elle touche les questions de santé, de climat, d'environnement dans lequel on fait vivre les élèves.

c'est la psychorigidité défensive des traditionnaires, écrivait Jacques Ardoino^[3], leur enfermement dans la normose ordinaire dénoncée sans détour par Françoise Dolto et « les » Oury. La subversion dès lors s'imposait. Elle s'impose toujours.

Souvenons-nous encore que les groupes réunis autour des frères Oury et de Félix Guattari^[4] à La Garenne-Colombes brassaient les métiers et les professions. Il s'y trouvait aussi des

architectes, par exemple. Ce fut une ligne de recherche qui persista longtemps, puisque dans les années quatre-vingt-quatre-vingt-dix, je relancerai ce travail à Nanterre dans mes propres cours. L'école-caserne est une architecture et une structure mentale. Ainsi, la problématique de l'école-caserne ne concerne pas que les pratiques disciplinaires et d'enseignement dans les classes. Elle touche les questions de santé, de climat, d'environnement dans lequel on fait vivre les élèves. L'architecture est une donnée essentielle du problème scolaire, toujours aujourd'hui. Et ce qui vaut pour l'école vaut aussi pour d'autres milieux où vivent les humains. Le gigantisme unanimement dénoncé est le pendant du productivisme. Il hante les habitats populaires, ces grands ensembles de la séparation, comme les prisons, les hôpitaux et les écoles. C'est une colonisation élémentaire de l'espace en règle. Or la pédagogie pour nous est institutionnelle, donc l'affaire commune d'architectes en herbe et d'un conseil de citoyens alors « archontes ». Ils ont là leurs maux à dire.

L'école-caserne, par ailleurs, télécharge les représentations de l'autorité royale ou impériale qui occupent la scène sociale. Elle administre et légitime la soumission avant ■■■

² L'auteur se réfère ici à des recherches en sciences humaines qui se sont intéressées aux faits, à un niveau microsocial.

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ardoino

⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9lix_Guattari

3. Faire autorité: une affaire collective

■■■ même d'enseigner ou au cœur de l'acte enseignant. Comme l'a bien montré Goffman, une institution à priori identifie ses usagers comme tels et les subordonne à elle.

L'AUTORITÉ DÉSORMAIS SE CONSTRUIT

Les instituants sont épinglés institués. Il est dès lors difficile de prétendre à la démocratie, voire à son exercice préparatoire. Bourdieu en fera la démonstration française. C'est là que la dimension psychanalytique oriente la pédagogie institutionnelle vers une autorisation, où enfin quiconque attestant d'une assurance en sa démarche, et le jugeant opportun, « s'autorise » à parler, en des lieux adéquats. Pensons aux gilets jaunes et à leurs rondpoints. Occuper des rondpoints, c'est vouloir habiter le point fixe d'une toupie. L'autorité désormais se construit, se mesure, s'éprouve, se reconnaît. Ce n'est plus seulement un titre, mais aussi la

subjectivité d'une compétence.

Et puis la saine prétention revient, dans ce beau galop des intentions. L'école pour Fernand Oury, pour les sciences de l'éducation, est une grande école déjà d'entrée, dès la

Les pédagogies actives misent sur l'humanité et sa puissance de travail conjointe.

maternelle. Nous la rêverons jumelant tout à la fois et en même temps, n'est-ce pas, les niveaux d'enseignement et la formation des maîtres, la recherche. Fernand Oury et les groupes « Pistes » ont commis et projeté, décrit, cette école expérimentale, cette école de l'expérience et des sciences humaines. Elle tentera quelques sponsors, ces années-là. Mais restera dans les cartons.

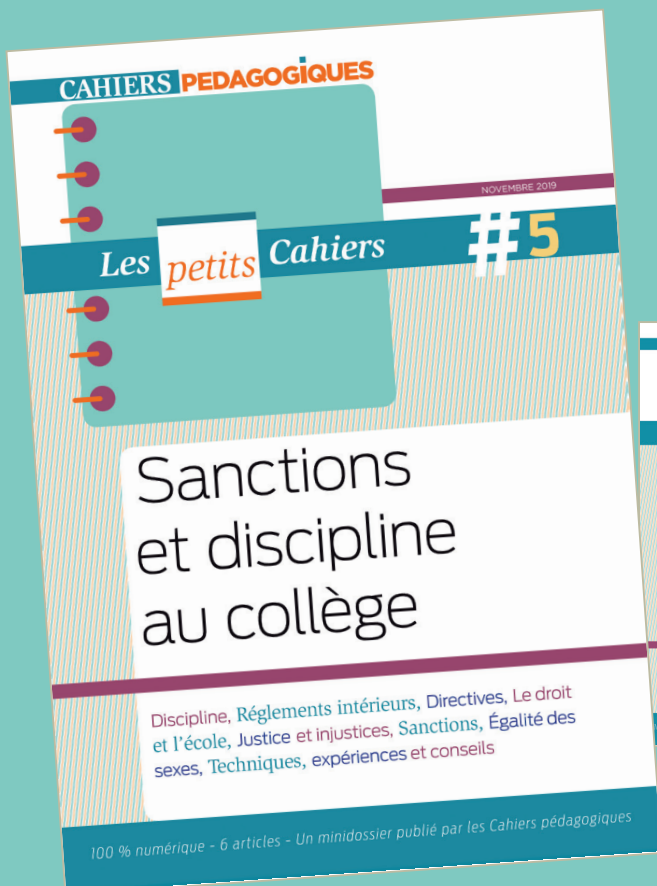
« Une science pourrait naître », écrivent-ils. Les pédagogies actives

ne se priveront de rien. Elles pilleront d'ailleurs sans vergogne les savoirs, comme me le déclara un jour Henri Bassis. Elles vivent en réseaux, ce sont ces synapses. Elles démultiplient les centralités. En fait, elles misent sur l'humanité et sa puissance de travail conjointe. Elles sont bien neuronales.

Enseigner, c'est un grand métier, aimaient-ils à répéter à ces instituteurs. *La chronique de l'école-caserne* vient après *Vers une pédagogie institutionnelle* et avant *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Ces livres annoncent *L'année dernière j'étais mort*^[5], ce nœud gordien de la psychopathologie scolaire. Et Miloud, ce « *scholar hero* », ajoute alors : « *Maintenant je suis vivant.* » ■

5 Cf. Champ social édition : <https://tinyurl.com/s2rq4jc>

SUR LA LIBRAIRIE DES CAHIERS PÉDAGOGIQUES



1 thème
6 articles
3 euros



[HTTPS://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM](https://librairie.cahiers-pedagogiques.com)

À LIRE SUR NOTRE SITE

Faire alliance avec les élèves

Rémi Mougenot

Des enseignants de lycée professionnel observent chez leurs élèves un manque de motivation et de concentration. Pour que chacun trouve du sens à sa formation, l'équipe pédagogique allie la pédagogie de projet à un changement de posture. Un séjour scolaire d'une semaine en forêt vient donner corps à leur démarche.

La vérité en crise

Michel Tozzi

Nous vivons à l'ère de la postvérité, sans aucune distinction entre les faits et les opinions. L'autorité du maître se fonde alors sur sa capacité à développer le jugement et la pensée critique des élèves.

Protéger le collectif

Entretien avec Yazid Arifi, France-Elsa Bocard et Léna Dahan

Dans la lignée de Summerhill, l'école démocratique (ouverte en France en 2014) s'appuie sur les valeurs de liberté et de responsabilité. Hors du cadre des programmes, des emplois du temps et des classes d'âge, les enfants y travaillent selon leur choix et à leur rythme. Ce qui semble faire autorité, ce sont les institutions collectives de l'établissement.

LE CRAP (CERCLE DE RECHERCHE ET D'ACTION PÉDAGOGIQUES) EST UNE ASSOCIATION. Vous pouvez adhérer à l'association : pour témoigner de votre soutien, lui permettre de se faire mieux entendre, mais aussi pour accéder à sa liste de discussion, à ses actions, à des informations, aux Rencontres d'été, etc.

ADHÉRER AU CRAP : <http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/abonnements/21-adherer-au-crap.html>

Attention : adhérer n'est pas s'abonner à la revue.

BULLETIN D'ADHÉSION (À PHOTOCOPIER)

NOM

PRÉNOM

ADRESSE POSTALE

ADRESSE COURRIEL

- Adhère à l'association CRAP-Cahiers pédagogiques pour l'année civile 2019 en versant 35 €.
- Adhésion de soutien pour l'année 2019 : 50 € ou plus.
- Souhaite être inscrit sur la liste électronique de discussion des adhérents.

Ci-joint mon règlement par chèque à l'ordre de CRAP-Cahiers pédagogiques. À adresser à CRAP-Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreul 75011 Paris.

Informations sur l'abonnement : <http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/74-abonnements>

Tél. : 01 43 48 22 30 - crap@cahiers-pedagogiques.com



THOMAS LEGRAND. Professeur d'histoire-géographie en collège, académie de Lille

Assez!

Ce n'est pas mon genre, mais ce soir je suis en colère! Assez! Voilà ce qui semble être désormais le mot d'ordre. C'est « assez! » pour certains, au point de ne plus avoir d'autre horizon que de se donner la mort pour enfin être tranquille. « Assez! » de passer pour un fainéant qui profite de son statut et qui s'accroche à ses privilèges. « Assez! » des pressions exercées par le moindre chefaillon qui estime savoir mieux que les autres ce qu'il convient de faire, ce qu'il faut mettre en place, ce qu'il faut évaluer, d'une institution qui sait si bien ce qu'il faut faire pour que les élèves réussissent. « Assez! » d'avoir le sentiment d'être jugé en permanence.

J'en vois des professeurs, j'en côtoie tous les jours, j'en suis un moi-même! Ils sont parfois, comme je peux l'être aussi, caricaturaux: le blasé, le cynique, l'optimiste brisé, le gentil bordérisé, le méchant redouté, etc. Mais tous ont quelque chose en commun: le sentiment profond d'avoir une mission. Mais une mission sabotée, du fait de nouvelles obligations auxquelles ils doivent faire face, de la sempiternelle valse des programmes, de nouvelles injonctions émanant du ministère, du rectorat, de la direction, de ces ins-

titutions qui, elles, ne semblent jamais en avoir assez.

Eh bien ce mot, « assez! », il serait temps qu'il soit entendu! Il y a peu, une directrice en a eu assez, elle aussi. Est-ce là la seule réponse que l'on puisse trouver? Depuis plusieurs années, les démissions augmentent. Je vois défiler des stagiaires qui se sentent perdus, des collègues qui ne comprennent plus les élèves qu'ils ont en face d'eux. Et quelle réponse est apportée à tout cela?

De nouvelles techniques managériales, la gestion du service public de l'éducation comme une

entreprise. Mais une entreprise qui traiterait certains employés comme on peut voir certains collègues traités aurait du souci à se faire aux prud'hommes!

Il serait peut-être temps de nous laisser un peu les rênes. Il serait peut-être temps de comprendre que ceux et celles qui sont censés transmettre les valeurs de la République veulent les appliquer! Et cela serait assez, oui, assez chouette que cela commence par la démocratisation de l'institution. ■

Tous ont quelque chose en commun: le sentiment profond d'avoir une mission.

RACHEL HARENT. professeure des écoles en REP

Des sculptures coopératives

Je souhaite cette année travailler la coopération entre élèves dans ma classe de CE1. En arts plastiques, première séance, je leur propose de réaliser une sculpture aussi haute qu'un élève et qui peut tenir debout toute seule. Pour ce faire, j'ai récupéré tous les cartons de livraison des classes de l'école. J'en ai une pile dans la pièce d'à côté. Je propose de faire deux groupes, et les autorise à déplacer les tables de la classe pour être à l'aise, mais aussi à aller dans le couloir avec pour consigne supplémentaire de ne pas faire (trop) de bruit, car les autres classes sont au travail. « Oh, c'est la première fois qu'on peut être par terre! », s'exclame Érine avec une jubilation incontestable dans la voix.

Je laisse mes CE1 se mettre au travail. La première chose qu'ils demandent, ce sont des ciseaux! Et je les vois qui commencent à découper les cartons. Je regarde l'autre groupe, même attitude. Je les interpelle: « Vous découpez? Mais pour faire quoi? » Ils se regardent, ils me regardent. « On pourrait faire un

« Vous découpez? Mais pour faire quoi? »

robot! », propose un garçon dans un groupe. Les autres valident.

Dans le second groupe, mixte, les filles se sont mises ensemble, les garçons de leur côté. « Ah non, non, ça ne va pas! J'ai dit une seule réalisation par groupe: il faut faire ensemble! » Coup d'œil assassin de la part des filles, soupir. Un garçon propose de faire la tour Eiffel. « C'est quoi la tour Eiffel? », questionne une élève. « Discutez entre vous et mettez-vous d'accord rapidement. Il vous reste trente minutes. » Et je retourne dans le couloir. « Alors vous en êtes où? — Moi je fais un bras. Moi je fais la tête. Moi un bras. Moi aussi un bras. — Il a trois bras votre robot? » Étonnement. De nouveau je vois des paires d'yeux se tourner vers moi. « Bon, asseyez-vous deux minutes. Vous êtes d'accord pour faire un robot. OK, mais à quoi voulez-vous qu'il ressemble ce robot? Comment allez-vous faire? » Là ça s'embrouille, chacun a son idée, mais pas franchement compatible.



Donc je récupère les ciseaux et les oblige à se parler avant de poursuivre. Le deuxième groupe, quant à lui, a fini par choisir une troisième idée, parce que les garçons ne voulaient pas faire de bonhomme et les filles ne voulaient pas entendre parler de la tour Eiffel.

Après trente minutes de réalisation conflictuelle, au sens noble du terme, où le conflit sociocognitif fait progressivement avancer la machine, chaque groupe présente à l'autre sa sculpture. Ça a été le

moment de verbaliser les difficultés rencontrées. Et puis la fin de journée est arrivée, les cartables ont été préparés. « *Eh maitresse, on fait quoi des sculptures ?* » Ah zut ! J'avais pas pensé à ça ! Réaliser une sculpture était un levier didactique, pas une fin en soi. « *Je pensais mettre les cartons au conteneur. Oh bah non alors ! Tout ça pour ça ? — Bon d'accord, je récupère les cartons et nous ferons autre chose avec la semaine prochaine.* » ■

MONICA LEVY. Lycée Senghor, Magnanville (78)

“ Le sèche-cheveux ”

Perrine, une collègue d'anglais, avait affiché sur la machine à café une proposition d'un weekend à Barcelone, Madrid ou Berlin, à Pâques ou à l'Ascension. Tout un chacun pouvait s'y inscrire, en cochant ses préférences.

Finalement, pour des raisons de cout, nous sommes partis en Dordogne et non à l'étranger. Nous étions neuf. J'ai vraiment aimé cette ouverture, ce côté non clanique. Le groupe était constitué de professeurs du lycée général, du lycée technologique et du lycée

professionnel, dont Sarah, professeure de coiffure, qui est venue avec son sèche-cheveux et qui proposait à chaque personne s'étant lavé les cheveux de la coiffer ! Ce fut un weekend fort chaleureux et convivial ; le groupe était respectueux des individus, et les individus du groupe.

Depuis notre retour, mon cercle amical au lycée s'est élargi et approfondi. Et les sourires et les moments de complicité ponctuent agréablement le quotidien. ■

FRANÇOIS AUGIER. professeur d'histoire et géographie, collège Charlemagne de Laon

“ Histoire en Bern ”

« **J'**adore Stéphane Bern ! » Cette phrase du vendredi après-midi vient d'être prononcée par un élève de 5^e. Un passionné d'histoire, qui attend les diffusions inédites de Secrets d'histoire et les interventions de son présentateur vedette avec impatience.

Ma mission : raconter le règne de l'empereur Charlemagne, dont le collège porte le nom.

Peu importent les évolutions récentes de la recherche en histoire et les compétences d'analyse de documents historiques, cet élève veut un récit, veut une histoire. Rêver. S'évader, comme

l'aurait fait un élève de la III^e République face à une histoire d'Ernest Lavisse ou, plus récemment, un enfant du XX^e siècle devant une émission télévisée du célèbre (et regretté) Alain Decaux !

Soit ! Un défi pour moi, son professeur d'histoire ! Ma

mission : raconter le règne de l'empereur Charlemagne, dont le collège porte le nom, parler de la ville de Laon, qui fut le lieu de naissance de sa mère, Berthe au Grand Pied, mariée à Pépin le Bref. Pépin le Bref ? Éclat de rire général, suivi d'une grande prise de conscience : Laon fut une ville importante au Moyen Âge !

Une question surgit : « *Mais comment Charlemagne a-t-il fait pour avoir un si grand territoire ?* » Nous parlons alors guerres, violences, lutte terrible contre les Saxons de Widukind. Résultat : une mine déconfite des élèves ! « *Mais je croyais que Charlemagne était gentil ?* » En fait, pas du tout.

Conclusion du fan de Stéphane Bern : « *Eh bien là, monsieur, vous m'avez changé mon regard sur Charlemagne !* » Pari gagné. Stéphane Bern : copie à revoir. Professeur d'histoire : un point, pour le moment. ■

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à rachel.harent@cahiers-pedagogiques.com

JEAN-CHARLES LÉON. Professeur de musique, collège de Saint-Germain-sur-Morin (77)

« La boum »

« **M**'sieur, est-ce qu'on fera une boum cette année, comme l'année dernière? » La question posée par Julien, élève de 5^e qui jamais ou presque ne s'était adressé à moi en dehors du cours, me surprit. Je rangeais ma salle, fatigué, et il était là, souriant devant moi à la fin de cette journée éprouvante du mois de septembre.

« *Quelle boum?* », répondis-je surpris. La journée avait été longue, six heures pleines qui deviennent pour moi, qui suis maintenant l'un des professeurs les plus âgés du collège, une difficulté physique. Ce jour-là, les classes étaient particulièrement gentilles; les élèves avaient vite compris mon problème du jour: faire cours alors que j'étais aphone ce qui, pour un professeur de musique, n'augure jamais rien de bon, et ils avaient fait attention à ménager ma voix. L'un des cours s'était même passé dans les éclats de rire fort sympathiques d'une classe de 6^e qui découvrirait le chant avec des gestes; les paroles étaient accompagnées d'une chorégraphie simple reproduisant les émotions et les sensations énoncées par ce petit chant anglais de début d'année: « *Hello, how are you?* » Tout le monde se serrait la main, sautait sur place; « *I'M. hungry* »; eux aussi avaient faim et voulaient rentrer chez eux. Et puis cette voix qui ne voulait pas revenir et rendait mon chant douloureux.

« Quelle boum? », répondis-je surpris.

« *Mais souvenez-vous, cette boum qu'on a faite en fin d'année dernière, en 6^e, on passait de classe en*

classe pour chanter une chanson et dire un poème!

— *Pas une boum! une BIM!,* prononçais-je en essayant vainement de réprimer un sourire, *une brigade d'intervention musicale!*

— *Oui, c'est cela monsieur, une BIM. Est-ce qu'on en fera une cette année?* »

La brigade d'intervention musicale avait été un évènement délicieux de l'année précédente. Les élèves avaient vécu des moments de joie, de peur, de « *stress* » comme ils disent, en passant dans des classes pour dire un poème dramatisé et le chanter ensuite, deux ou trois minutes intenses.

« *Je ne sais pas, on verra, ça t'a plu?*

— *Oui monsieur, c'était génial!* »

Je n'avais pas osé lui dire que je ne voulais pas en faire cette année avec mes classes de 5^e. Mais il m'avait rappelé que la musique, c'est le mouvement, c'est le corps, la danse, tout ce que vous voulez, mais pas l'immobilité, la chaise et la table (que je n'ai pas dans ma salle).

Et boum! Je crois que la classe de Jérôme fera une BIM cette année! ■

KELLY RAIERI. Conseillère pédagogique de circonscription (Bas-Rhin)

« Voyage en terre inconnue »

Vendredi 29 mars, une jeune enseignante et ses élèves de CE2 m'avaient donné rendez-vous pour un voyage en terre inconnue. Immersion au cœur d'une classe flexible. L'espace d'un moment, j'ai observé ce que je n'avais jamais vu ailleurs.

13 h 45. Je pousse discrètement la porte de la classe.

Elle me propose une visite guidée des lieux.

Le groupe vient de rentrer de la pause méridienne. Transition souvent délicate à gérer, qui plus est en début de carrière! Première surprise, il n'y a pas de bruit. La classe

est calme, studieuse. Peu d'élèves me voient pénétrer leur espace de travail. Tous lisent un ouvrage de leur choix, assis sur une chaise, un tabouret, une galette. D'autres sont allongés sur une banquette ou un tapis en mousse ou à poils.

L'enseignante ne fait pas exception, mais mon arrivée l'interrompt. Elle me propose une visite guidée des lieux. Les cartables sont laissés dans le hall de façon à dégager au maximum l'espace de la classe. L'ensemble du matériel collectif, rangé dans des bacs, est proposé en libre accès. Les fournitures personnelles des enfants trouvent place dans des casiers individuels. La classe est lumineuse et colorée. De multiples affichages aux fonctions diverses ornent les murs. Sans aucun doute, l'environnement proposé invite au travail et au bien-être.

14 h. La maitresse des lieux sonne la fin de la lecture plaisir. Place à une séance d'entraînement en étude de la langue portant sur la notion ardue de groupe nominal. Différents ateliers sont proposés. Un groupe travaille sur ardoise avec l'enseignante dans l'un des coins regroupement. Un élève est assis sur un banc, l'ardoise sur les genoux. D'autres ont opté pour les



ballons sauteurs comme assise et ont détourné un banc en table. Le reste du groupe s'est installé sur le tapis, support d'ordinateur portable en main. En parallèle, j'assiste au travail d'une véritable fourmilière. Les élèves devant travailler en autonomie investissent

La classe bourdonne, mais l'ambiance demeure studieuse.

les différents espaces de la classe et déplacent le mobilier à leur guise : tables, tables basses, poufs, tabourets, galettes. Assis, debout ou allongés, ils travaillent

seul, à deux voire à plusieurs selon leur choix. « Notre classe est trop bien. On peut choisir notre place et on n'est pas obligé de travailler toujours avec les mêmes copains. On travaille mieux car on est à la place qui nous va bien », me confie un élève.

La classe bourdonne, mais l'ambiance demeure studieuse. Les règles de vivre ensemble affichées sont respectées. J'observe une enseignante et des enfants

concentrés, coopérant tout en étant sereins et souriants. L'environnement pensé et l'organisation mise en œuvre favorisent l'autonomie, la coopération, la possibilité de faire des choix tout en prenant en compte le besoin de bouger des élèves.

14 h 45. Place à la récupération cognitive, pour vérifier que les informations sont bien enregistrées par les élèves. Un temps de relaxation est proposé. La classe se remet en mouvement. Des déplacements s'opèrent pour que chacun trouve sa place, celle qui lui semble la plus appropriée à l'instant T et pour l'activité à venir.

15 h. Il est temps pour moi de prendre la direction d'une nouvelle école. Je pars en étant persuadée que la créativité de cette enseignante dépassera les frontières de sa classe. Le profil de nos élèves, leurs besoins nous obligent et nous obligeront à concevoir notre enseignement différemment, à faire évoluer l'espace classe et les règles qui le régissent. ■

MARION PASQUET. Professeure d'histoire-géographie en lycée (académie de Dijon)

“ Une année grise ”

Benjamin (le prénom a été modifié) a passé une année grise en 2^{de}. Souvent absent, et lors de ses présences, il était capuche sur la tête, somnolent au fond de la classe, multipliant les passages à l'infirmerie. Tous les signaux étaient au rouge. Nous avons tout mis en œuvre, mais rien n'y a fait, nous nous sommes heurtés à de multiples résistances, sans obtenir de changement notable.

J'ai cherché opiniâtement à communiquer avec lui, à le faire entrer dans des apprentissages, au moins à échanger un sourire. Et puis, il y a eu ce mardi de mai. Alors que l'année scolaire était jouée, Benjamin a accepté de prendre la fiche de consigne que je dis-

tribuais, a travaillé une heure en binôme avec une camarade, m'a posé des questions, a souri à un compliment, a répondu à une critique de son travail en le corrigeant au lieu de déchirer ou manifester son agacement. À la fin de l'heure, il s'attarde au bureau, « vous avez vu, aujourd'hui j'ai travaillé! », il remet sa casquette et sort. Il n'y a pas eu d'autre fois, et je ne sais toujours pas comment nous aurions pu faire pour que l'année de Benjamin ait d'autres couleurs. ■

Et puis, il y a eu ce mardi de mai.

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à rachel.harent@cahiers-pedagogiques.com



La rubrique « **Faits et idées** » présente des sujets remarquables à la rédaction les semaines précédentes, témoignages, portraits, faits d'actualité, prises de position, etc. Sous les projecteurs ce mois-ci, la professionnalité enseignante vue sous trois angles. Celui de la « **bienveillance** » en actes dans la classe, des débuts aux fins de carrière ; celui des changements induits par la place du numérique et surtout des ENT ; et puis un Dahu belge s'invite pour nous parler, bien sûr, de compétences en information.

La bienveillance inscrite dans les pratiques enseignantes

RECHERCHE. La notion de bienveillance en éducation fait débat, entre fervents défenseurs qui y voient une modalité relationnelle et détracteurs acharnés qui y voient un laxisme à proscrire. L'auteure a mené des entretiens avec des enseignants sur leur conception de la bienveillance et sa place dans leurs pratiques.

Mes travaux de recherche sur la question de la bienveillance m'ont amenée à rencontrer plus d'une vingtaine d'enseignants de collège qui, bien entendu, n'avaient pas tout à fait la même conception de la bienveillance. En prenant appui sur des entretiens de groupe, il a été possible de distinguer différentes formes de bienveillance dans les pratiques mentionnées par les enseignants qui ont été interrogés : la bienveillance comme qualité personnelle, la bienveillance comme art professoral et la bienveillance comme incarnation du cadre. Interreliées dans les pratiques, chacune peut pourtant être précisée de manière spécifique. La première est plus personnelle, tandis que les deux autres relèvent de la professionnalité spécifique du personnel enseignant.

La forme de bienveillance la plus spontanément citée est celle de la bienveillance envisagée comme qualité personnelle. Dans toutes les entrevues, c'est celle qui est apparue en premier lieu et sans que cela fasse débat entre les professionnels : cette forme est présentée comme reliée au caractère, à la personnalité, qualité innée qu'on aurait ou qu'on n'aurait pas. Elle s'appuie sur les valeurs personnelles, le goût des relations, le souci des autres. C'est d'ailleurs le fait de posséder des valeurs altruistes, une attitude d'ouverture relationnelle et d'accueil inconditionnel qui conduirait à choisir l'enseignement : en effet, il y aurait comme une conjonction entre le caractère des personnes et le choix qu'elles font d'exercer le métier d'enseignant. Pour François¹, professeur de lettres, la bienveillance est d'ailleurs « *à la base des qualités à avoir* » pour enseigner. Cette forme de bienveillance se développerait aussi au fil de l'existence, en fonction des rencontres faites et du cheminement de vie.

Toutefois, cette première forme se révèle insuffisante pour l'exercice professionnel, centrée essentiellement sur les qualités morales du professionnel et non sur son action. Quand les enseignants ont été invités à décliner les pratiques concrètes qu'ils mettaient en

œuvre et qui, pour eux, relevaient de la bienveillance, ils ont illustré des formes beaucoup plus élaborées de bienveillance.

UN ART PROFESSORAL

Lorsqu'il s'est agi de décrire leurs pratiques en classe, les enseignants ont présenté tout un ensemble de moyens et de procédés qu'ils mettaient en œuvre pour permettre aux élèves de développer les apprentissages visés. Cette forme, très construite, s'appuie sur un grand nombre de compétences professionnelles. Le fait qu'elle

soit centrée sur le souci du développement des apprentissages des élèves m'a conduite à la nommer « art professoral ». Cette forme s'appuie sur des conceptions fortes des relations avec l'élève et de l'exercice professionnel.

Une place importante est donnée au devoir de soutien envers chaque enfant, au non-jugement et à la foi en l'éducabilité.

Une place importante est donnée au devoir de soutien envers chaque enfant, au non-jugement et à la foi en l'éducabilité. Cette forme recoupe les éléments qui contribuent à développer un climat relationnel facilitateur des apprentissages, avec la spécificité de l'accueil, des rites, des modalités de communication qui permettent l'instauration de la confiance.

Si les différentes pratiques sont variées, deux gammes ont été particulièrement développées : celles des pratiques de différenciation et d'évaluation. Comme l'indique François, les élèves « *ont tous des problématiques différentes. [...] Cela fait du coup autant de plans de vol différents qu'on a d'élèves* ». Pour répondre à cette exigence, les enseignants jugent important de prendre le temps d'observer les élèves, afin de mieux les comprendre et ainsi de mieux prendre en compte leurs spécificités. Il s'agit donc d'évaluer les besoins des élèves afin de leur apporter l'aide et l'étayage nécessaires à leur développement. Une grande importance est accordée aux pratiques d'évaluation à toutes les phases des apprentissages, avec le souhait de pratiques valorisantes, et la manifestation d'une vigilance et d'une retenue dans les commentaires évaluatifs. La

¹ Pour respecter l'anonymat des participants, il s'agit de prénoms d'emprunt.



présence de la félicitation a d'ailleurs eu une place importante dans les données collectées, qui n'escamote toutefois pas celle de l'exigence : cette dernière se manifeste avant tout dans la recherche du gout de l'effort et la conquête des progrès, à la mesure des capacités de chacun. Ainsi, la gamme de pratiques décrite par les enseignants est étendue. Elle est porteuse d'une forte exigence pour les élèves, mais aussi pour les personnels eux-mêmes qui sont sans cesse confrontés aux défis de l'apprentissage de leurs élèves.

UNE INCARNATION DU CADRE ÉDUCATIF

La troisième forme identifiée est souvent arrivée plus tard dans les entretiens. Elle a émergé avec l'expression de la peur d'une évacuation de l'autorité, car « *c'est bien gentil, tout ça, mais nous ne sommes pas dans un monde de Bisounours !* ». Pourtant, les enseignants ont unanimement exprimé l'importance du cadre et des limites à poser dans leurs pratiques bienveillantes. Pour eux, c'est ce qui garantit le développement individuel et collectif. Ce cadre répond à une modalité relationnelle spécifique, passant par un refus du rapport de force et la recherche d'une relation facilitant la proximité. Ce cadre a un sens : il doit être hospitalier, protecteur, sécurisant, et garder une certaine souplesse. Ainsi, pour Matthieu, conseiller principal d'éducation, « *la bienveillance serait un cadre qui est capable de se déformer, mais pas de se casser. [...] C'est sécuritaire d'être dans un cadre. Sauf que les ados, par définition, ils n'aiment pas les angles. Et quand ça se déforme, c'est un peu plus simple, ça offre une souplesse sans qu'il y ait de sortie du cadre possible.* » Car la bienveillance n'exclut ni le recadrage ni la sanction. Les personnes interrogées s'appuient d'ailleurs sur un art du recadrage spécifique, qui se veut formateur, avec une recherche de justesse jusque dans la sanction. Ces pratiques se matérialisent dans l'attention au développement des élèves et à leur devenir, et dans un cadre finalisé par l'apprentissage de la vie collective, permettant aux élèves de se préparer pour leur avenir.

Ces différentes formes de bienveillance ne sont pas séparées, elles sont à considérer de manière interreliée, selon une dynamique combinatoire. Elles s'appuient d'ailleurs sur un certain nombre d'invariants : l'accueil réservé aux élèves, l'importance de l'écoute, du dialogue, la façon d'être attentif et d'observer les élèves, de les comprendre, de valoriser leur travail ou leur attitude, générant ainsi confiance et de reconnaissance. Ces éléments récurrents apparaissent donc comme constitutifs de la bienveillance et nécessitent des ajustements constants de la part des enseignants.

DIFFÉRENTS STADES DE DÉVELOPPEMENT

Cette recherche a également permis de distinguer différents stades de développement professionnel de la bienveillance. En effet, pour les enseignants interrogés, certains moments sont plus propices ou plus critiques que d'autres pour parvenir à actualiser la bienveillance dans les pratiques. Un premier moment a été identifié comme délicat : celui de l'entrée dans le métier. La découverte de la réalité du métier peut parfois être cinglante. Comme l'indique Alice, « *quand*

on débute, on a tout à faire. On se fait tester et on teste des choses, et ça construit. Mais on peut aussi se déconstruire », jusqu'à l'effondrement. Plusieurs ont évoqué la difficulté à trouver le positionnement adapté pour travailler avec les élèves. D'autres ont mentionné le fait que la place accordée aux prescriptions, en début de carrière, pouvait contribuer à nuire à la capacité de déploiement de bienveillance. Thibaut se remémore qu'à ses débuts, sortant de formation, il se disait « *il faut faire ça, ils nous ont dit de faire ça...* » en prenant les programmes à la lettre, en occultant la réalité du terrain et des élèves, ce qui a rendu certaines situations difficiles.

Pour la plupart des enseignants interrogés, la bienveillance croît au fil de l'expérience, ce qui n'est guère surprenant. Comme nous l'avons vu, les différentes formes qui coexistent dans sa mise en œuvre sont

La bienveillance n'exclut ni le recadrage ni la sanction.

empreintes d'exigence et prennent appui sur le développement de compétences professionnelles multiples. Et la bienveillance se construit

aussi progressivement par une connaissance de soi en contexte, « *à partir de toutes les situations auxquelles on va être confronté avec les élèves et qui, au fur et à mesure de la carrière, vont se répéter* », comme l'exprime Paul. L'extension du bagage professionnel facilite également la compréhension et la prise en considération des spécificités des élèves.

Mais un autre stade a aussi été mis en évidence, celui de la fin de carrière. Pour certains, l'actualisation de la bienveillance serait plus complexe à mettre en œuvre au cours de cette période, notamment du fait de la fatigue et de l'usure professionnelle qui provoquent un épuisement néfaste à la qualité de la relation éducative et à la capacité d'engagement. L'installation d'une résistance progressive par rapport aux réformes a aussi été mentionnée.

Pourtant, nombreux s'accordent à considérer la bienveillance comme une nécessité, car « *la bienveillance permet l'épanouissement, qui est générateur de confiance* », et le développement des conditions nécessaires à l'apprentissage. Le risque de la rupture de capacité de bienveillance de certains enseignants est donc à prendre au sérieux, et à anticiper afin que le cercle vertueux que la bienveillance est en capacité de produire puisse déployer ses effets. C'est sans doute là que le projet lié à la loi de refondation, qui avait propulsé la notion sur le devant de la scène, atteint ses limites. ■

GWÉNOLA RÉTO

Enseignante et formatrice d'enseignants à l'Ifucom, UCO-Angers

POUR ALLER PLUS LOIN

Ouvrages ou articles de l'auteur :

La bienveillance à l'école, Presses universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine, coll. Questions d'éducation et de formation, 2019.

« Bonheur et bienveillance : l'école française en quête de félicité », *Trema* n° 52, 2019, <https://journals.openedition.org/trema/5361#tocfrom3n2>

« Les quatre dimensions de la bienveillance », *Cahiers pédagogiques* n° 542, « Bienveillants et exigeants », janvier 2018.

Où vit le dahu ?

INFORMATION. Dans le cadre de son Pacte pour un enseignement d'excellence, la Belgique francophone a arrêté en 2018 une **Stratégie numérique pour l'éducation**. Sur le constat que la transition numérique va modifier en profondeur le rôle de l'école, de nouveaux référentiels de savoirs, savoir-faire et compétences ont été définis pour les élèves de 3 à 15 ans, notamment dans le champ « Informations et données ». Les enseignants y sont-ils préparés ?

Aujourd'hui, toute interrogation de la vie quotidienne peut donner lieu à une recherche sur internet. Cette automatisation met en évidence l'attention à porter sur divers aspects, tels que l'autonomie de jugement des jeunes face à l'information, à éviter les pièges et les dangers des diverses « info-pollutions^[1] ». En d'autres termes, le développement de la pensée critique devient une compétence essentielle dans un monde où l'information se transforme au rythme des évolutions dans la façon de la produire, la diffuser, la collecter et la traiter.

Dans l'objectif de sensibiliser des enseignants en formation initiale à la compétence « *évaluer l'information en ligne* », sept ateliers ont été répliqués dans quatre Hautes écoles en Belgique francophone. 152 futurs enseignants préscolaires, primaires et secondaires, ainsi que des formateurs de formateurs, répartis en cinquante-huit groupes, ont participé à notre activité.

Celle-ci consiste dans un premier temps à vérifier si l'évaluation de l'information en ligne se fait de manière spontanée ou de manière sollicitée^[2]. Pour cela, les participants sont mis dans une situation contextualisée de recherche d'informations sur le web sur un thème imposé : le dahu, un animal imaginaire vivant dans les montagnes et possédant deux pattes plus courtes d'un côté que l'autre lui permettant de se maintenir en équilibre sur les pentes abruptes.

ATELIERS DAHU

En début d'atelier, il est proposé aux participants (par groupe de deux à quatre) d'effectuer une recherche d'informations sur des sites préalablement sélectionnés et mis à disposition sur un mur collaboratif en ligne (Padlet). Pour effectuer la recherche d'informations, un premier questionnaire en ligne concernant le contenu du site est proposé. Les participants doivent répondre à des questions telles que : « *Qu'est-ce qu'un dahu ?* », « *Dans quelle zone géographique vit le dahu ?* », etc.

Suite à cette phase de recherche d'informations, une mise en commun est effectuée. Les groupes répondent aux différentes questions et peuvent, de la sorte, comparer leurs réponses. Incohérences faisant, les participants finissent par se rendre compte que les informations véhiculées par certains sites sont fausses. En effet, les sites proposés aux participants ne sont pas fiables.

La suite de l'atelier donne lieu à l'identification de la compétence « *Évaluer l'information en ligne* » et des

critères d'évaluation. Cette partie de l'atelier divise en deux groupes les participants : ceux qui ont repéré le caractère erroné des informations sur le dahu et ceux qui ne l'ont pas remarqué. Deux questionnaires différents leur sont proposés. Le questionnaire proposé au premier groupe comprend deux questions : « *Quels critères vous ont permis de comprendre que les informations véhiculées par le site internet n'étaient pas fiables ?* » et « *suite à la mise en commun, quels autres critères peuvent être mis en évidence pour infirmer la fiabilité des informations sur les sites visités ?* » Le questionnaire proposé au deuxième groupe n'est composé que de la seconde question. Pour y répondre, les participants ont toujours la

possibilité d'accéder aux différents sites internet.

En résumé, l'atelier se déroule comme suit : phase de recherche de l'information en ligne par groupe (questionnaire 1) ;

confrontation des résultats trouvés ; identification de la compétence « *Évaluer l'information en ligne* » ; repérage des critères d'évaluation (questionnaire 2).

Vérifier si l'évaluation de l'information en ligne se fait de manière spontanée ou de manière sollicitée.

CONSTATATIONS

Les réponses au premier questionnaire « *Avez-vous repéré que les informations lues n'étaient pas fiables ?* » nous montrent que seuls trente-et-un groupes sur les cinquante-huit (53 %) avaient conscience du caractère non fiable des informations véhiculées par les sites internet consultés (groupe 1). Au contraire, les vingt-sept autres groupes (47 %) ne s'en sont pas rendu compte (groupe 2).

Lorsqu'on demande aux futurs enseignants et aux formateurs d'enseignants de préciser les critères utilisés pour évaluer l'information en ligne, c'est-à-dire les éléments sur lesquels ils ont émis un avis critique, on constate que les deux groupes portent leur attention sur les mêmes indicateurs d'évaluation, bien qu'ils n'arrivent pas à la même conclusion sur la fiabilité des informations consultées.

Pour le premier groupe, l'absurdité des propos, l'orthographe et l'absence de photos sont les indicateurs le plus souvent cités. Dans une moindre mesure, l'absence de sources, la structure du site, les connaissances antérieures, le niveau de langage et l'URL sont également mentionnés. Suite à la mise en commun, d'autres indicateurs sont mis en avant par ce groupe

RÉFÉRENCE

Stratégie numérique pour l'éducation, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018. <https://tinyurl.com/wgfe49s>

¹ Voir Alexandre Serres, « Évaluation de l'information sur internet », *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF) n° 6, 2005, p.1.

² La sollicitation pouvant provenir de plusieurs causes : l'enseignant, l'exercice ou plus simplement le contexte.



pour infirmer la fiabilité des informations, tels que l'incohérence des réponses trouvées dans les différents sites et l'absence de sources sur les sites internet. Suite à la mise en commun, il a été proposé au deuxième groupe d'analyser une deuxième fois les sites internet, afin de mettre en avant les critères qui peuvent permettre d'infirmer la fiabilité des informations. Pour ce groupe, les critères les plus mentionnés sont l'incohérence des propos et l'absence de photos.

Voici quelques exemples d'indices identifiés dans les sites internet et mis en avant par les participants lors de la mise en commun :

- L'absurdité des propos : « Pour chasser le dahu, il faut, trois jours avant, confectionner les omelettes : trois ou quatre de cinq œufs chacune (des œufs de poule conviennent très bien). Je rappelle que le dahu de Camargue n'aime pas les omelettes trop fraîches. [...] Automatiquement le dahu est attiré (ça peut prendre une bonne heure). »
- L'orthographe : « Le dahu est un herbivore, il se nourrit donc d'herbes et de feuilles poussant dans les plaines. »
- Sources absurdes : <http://rpgdesdragonnos.forumactif.fr/t54-le-dahu>
- Le niveau de langage : « J'en ai entendu beaucoup se vanter d'avoir chassé un dahu, et ce qu'ils disaient montrait bien qu'ils ne l'avaient jamais fait. C'est fou les conneries qu'on a pu entendre à ce sujet ! »
- Incohérence des propos entre les sites tels que des noms scientifiques de l'animal différents (*dahutus montanus*, *dahutus rupidahu*, *dahus rupicata vacca montanus*, etc.).

Finalement, en comparant les différents critères d'évaluation de l'information relevés par ceux qui avaient conscience, avant la mise en commun, du caractère non fiable des informations véhiculées par les sites et ceux qui n'en avaient pas conscience, on peut se rendre compte que les quatre indicateurs les plus cités sont identiques pour les deux groupes : absurdité des propos, incohérence des propos entre les sites, absence de sources ou sources absurdes, absence de photos ou photos absurdes.

Si nous devons répondre à la question « *les futurs enseignants sont-ils outillés pour aborder dans leurs classes des concepts comme les infox (fausses nouvelles) ou les théories du complot?* », notre réponse serait assez mitigée. En effet, nous remarquons que même si les futurs enseignants ayant participé aux ateliers semblent au fait des critères d'évaluation de l'information en ligne, ces derniers n'appliquent pas ces critères de manière systématique. Presque la moitié d'entre eux n'avait pas questionné la fiabilité des informations véhiculées à travers les sites internet. Dès lors, quelques recommandations, à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants, semblent importantes à mettre en évidence lorsqu'on aborde l'évaluation de l'information en ligne :

- L'évaluation de l'information n'est pas une compétence acquise et apprise.

L'évaluation de l'information n'est pas une compétence acquise et apprise.

Il s'agit par ailleurs d'un processus bien plus complexe que l'addition de critères d'évaluation. Il convient donc de proposer une évaluation en

contexte, afin de la rendre concrète, de sorte que les apprenants puissent en comprendre les enjeux.

- Lors de cette évaluation en contexte, la mise en commun apparaît primordiale. Chacun pourra, dès lors, argumenter sur les différents critères d'évaluation, favorisant une coconstruction des savoirs par les apprenants.
- Détourner les apprenants de l'objectif principal de l'activité, à savoir l'évaluation de l'information, a permis pour une partie du groupe de prendre conscience qu'ils n'évaluaient pas systématiquement l'information en ligne, contrairement à ce qu'ils pensaient.
- Finalement, permettre aux futurs enseignants de vivre le scénario pédagogique tel qu'ils pourraient le reproduire en classe avec leurs élèves peut les aider à avoir des idées pour aborder, par la suite, cette nouvelle compétence en classe. ■

SABRIN HOUSNI, AUDREY KUMPS, BRUNO DE LIÈVRE
Pédagogie des médias éducatifs, Université de Mons (Belgique)

Récurrence des critères d'évaluation avant la mise en commun pour le groupe 1

Critère	Groupe 1 (avant mise en commun)	Groupe 1 (après mise en commun)	Groupe 2 (après mise en commun)
Absurdité des propos	52 %	13 %	19 %
Incohérence des propos entre les sites	/	42 %	44 %
Orthographe	16 %	3 %	11 %
Absence de photos/ photos absurdes	16 %	7 %	22 %
Absence de sources/ sources absurdes	13 %	29 %	15 %
Structure du site	10 %	/	/
Connaissances antérieures	10 %	/	/
Niveau de langage	7 %	7 %	/
URL/hébergeur	3 %	7 %	11 %

Faire classe autrement au collège grâce aux ENT ?

CLASSE INVERSÉE. Quels changements le recours aux ENT (espaces numériques de travail) apporte-t-il aux façons de faire classe ? Leurs usages par les enseignants remettent-ils en cause la « classe traditionnelle » ? Quelques réponses, issues d'une enquête auprès d'enseignants de collège.

Depuis plusieurs décennies, les technologies numériques ne cessent de progresser dans les établissements scolaires et amènent chercheurs et enseignants à reconsidérer la forme scolaire. Ces technologies permettent plus de souplesse et favorisent de nouvelles organisations pédagogiques : elles facilitent en effet l'accès à des contenus pédagogiques et rendent possible un fractionnement du temps et des espaces. Ainsi, l'émergence de ces nouvelles organisations scolaires met à mal la classe traditionnelle et le modèle transmissif prépondérant de nos jours. Marcel Lebrun^[1] explique qu'il s'agit d'un tournant décisif vis-à-vis de l'enseignement traditionnel conçu, à l'époque où le livre était rare, pour transmettre des contenus sans tenir nécessairement compte de leur appropriation par les élèves.

Dès les années 1920, des chercheurs se sont interrogés sur la manière dont l'enfant apprend tout au long de son développement. Particulièrement Jean Piaget, en développant sa théorie constructiviste, met en évidence que l'acquisition d'une connaissance nouvelle résulte d'un processus mental actif au cours duquel l'enfant construit lui-même ses propres connaissances. Ainsi, l'enfant ou l'élève n'établit pas une copie des connaissances proposées, mais se construit une représentation de celles-ci en s'appuyant sur ses propres connaissances antérieures. Piaget suggère que mettre en activité des élèves favoriserait l'acquisition de nouvelles connaissances. Ce principe a été largement vérifié depuis et la question de l'appropriation des connaissances représente un formidable enjeu pour une intégration réussie des technologies numériques.

Parce qu'elles apportent plus de souplesse qu'auparavant au regard de l'espace et du temps et qu'elles semblent favoriser de nouvelles organisations pédagogiques, François Mangenot et Daniel Peraya^[2] s'interrogent au cours de leurs recherches sur les enjeux du numérique dans la mise en place de classes inversées. Ils s'appuient sur l'idée qu'en communiquant des contenus avant les cours, le temps en classe pourrait être davantage consacré à l'appropriation des contenus et non plus à leur réception, comme

c'est le cas avec un enseignement traditionnel. Ainsi, la mise en activité des élèves lors des temps présentiels serait bénéfique aux apprentissages selon les principes constructivistes. De plus, les classes inversées, en créant une continuité entre les apprentissages effectués à l'école et au domicile des élèves, apporteraient une meilleure compréhension du travail scolaire au sein des familles.

DES RÉSULTATS D'ENQUÊTE

Dans le prolongement de cette réflexion et à partir des résultats d'une recherche menée en 2014 sur les usages pédagogiques d'espaces numériques de travail (ENT) au collège, on peut tenter d'envisager en quoi les ENT pourraient participer à la mise en place de

Ces technologies facilitent l'accès à des contenus pédagogiques et rendent possible un fractionnement du temps et des espaces.

classes inversées, en analysant les usages pédagogiques de six outils numériques présents sur les ENT : la messagerie, les forums, l'éditeur de pages web, le dépôt ou l'échange de fichiers, les groupes de travail et le

cahier de textes numérique. Nos données sont extraites de 1 492 questionnaires recueillis auprès d'enseignants du second degré (académies d'Auvergne et d'Isère). Près de 80 % des enseignants ont plus de 35 ans et les femmes sont plus nombreuses que les hommes (63 % contre 37 %). Cet échantillon n'étant pas parfaitement représentatif de la population enseignante, nous ne dégagerons ici que des tendances.

QUELQUES RETOURS D'USAGES

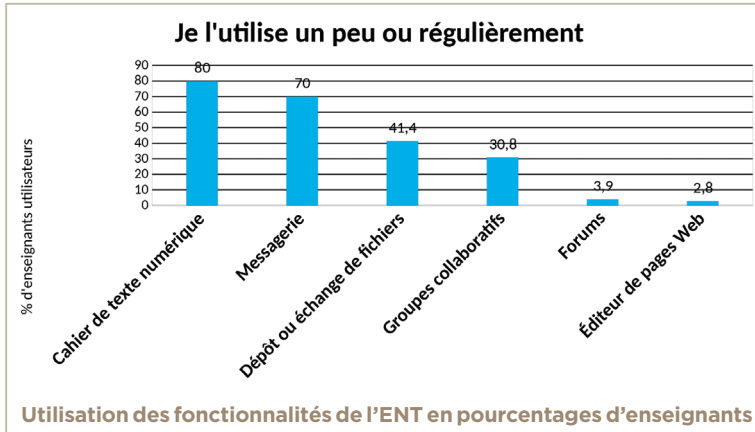
Comme le montre la figure n° 1, les enseignants se sont plus emparés de certaines fonctionnalités que d'autres. Sans doute à cause du caractère obligatoire^[3] de son utilisation, le cahier de textes numérique est la fonctionnalité la plus utilisée par les enseignants (80 %). On constate aussi que 70 % des enseignants interrogés utilisent la messagerie. Mais les forums et l'éditeur de pages web ne regroupent qu'un faible pourcentage d'enseignants (respectivement 3,9 % et 2,70 %).

Que ce soit avec la messagerie ou par l'intermédiaire des groupes collaboratifs, transmettre des documents, des cours ou des supports de cours représente l'une des activités les plus souvent citées par les enseignants

¹ Voir son blog : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=612>

² François Mangenot, « MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié », *Distances et médiations des savoirs* n° 7, 2014, en ligne <http://dms.revues.org/844>. Daniel Peraya, « La classe inversée peut-elle changer l'école ? », *Résonances*, mensuel de l'école valaisanne n° 6, p. 8-9, 2015, en ligne <https://tinyurl.com/wg64mfqn>.

³ L'utilisation du cahier de textes numérique par les enseignants a été rendue obligatoire par le ministère de l'Éducation nationale en 2010.



(entre 50 et 60 %). Ces documents peuvent être utilisés avant le cours pour préparer des exercices, répondre à des questions, ou après le cours pour diffuser une synthèse. La messagerie permet aux élèves de poser des questions, selon plus de 70 % des enseignants. Apporter de l'aide personnalisée avec la messagerie (44 %) et suivre du travail collectif avec les groupes collaboratifs (47 %) sont des activités importantes pour assurer un suivi de l'activité de l'élève aussi bien à titre individuel que collectif.

Les activités telles que donner la possibilité aux élèves de poser des questions, apporter une aide personnalisée, suivre des projets ou organiser le travail des élèves sont aussi fréquemment citées avec le cahier de textes numérique. En plus des activités de transmission, avec l'envoi de compléments aux cours (62 %) et de liens numériques vers des ressources (55 %), le cahier numérique permet donc d'assurer un meilleur suivi des élèves (23 %) et d'organiser du travail en groupe (36 %).

L'usage pédagogique du dépôt-échange de fichiers sert le plus souvent à collecter les travaux des élèves (55 %). Viennent ensuite la mise à disposition de supports d'évaluation (28 %), la diffusion d'un cours complet (27 %) et enfin la réalisation d'un projet pédagogique (20 %). Bien que moins utilisé, l'éditeur de pages web permet l'édition d'un cours complet à destination des élèves (22 %) ou d'une série de cours sur l'année (12 %) favorisant ainsi la transmission des contenus dans la perspective des classes inversées. D'une manière plus importante, cela permet la mise en activité des élèves à travers la publication des contenus (39 %) et l'autoévaluation (36 %). Quant au forum, dans sa fonction principale, il permet de recueillir des avis (44 %) et également d'organiser et de suivre du travail individuel (19 %), à l'instar de l'éditeur de pages web.

HORS LES MURS DE LA CLASSE

En résumé, ces différentes fonctionnalités permettent la diffusion et la réception de contenus entre élèves et professeurs hors du temps scolaire et de l'espace de la classe. Par exemple, le cahier de textes numérique devient un véritable support de travail individualisé. Il permet d'accéder à un ensemble de compléments et de documents auxquels l'élève n'a pas accès en classe. On observe le même phénomène

avec les groupes collaboratifs, les forums et la messagerie, qui favorisent le travail des élèves en amont du cours. Les différentes contributions permettent ainsi à l'élève de consulter des contenus qu'il pourra ensuite exploiter avec le professeur en classe. Dans ce cas, nous mettons bien en évidence que ces différents outils contribuent à mettre en œuvre le principe des classes inversées, dans la mesure où une partie de la formation se déroule à distance avant le cours.

Les classes inversées apparaissent ici comme l'une des déclinaisons de l'enseignement hybride lié au numérique, elle n'est pas la seule. On constate également qu'une part importante des activités pédagogiques favorise

le suivi individualisé à travers une aide personnalisée ou l'encadrement d'un projet pédagogique. Cette seconde déclinaison intervient en aval au titre du soutien scolaire et elle peut contribuer à la remédiation auprès d'élèves en difficulté. Les résultats amènent également à s'interroger sur les changements introduits par les ENT qui favorisent de nouvelles organisations de travail scolaire hors des murs de la classe, étendent

Les ENT favorisent de nouvelles organisations de travail scolaire hors des murs de la classe.

la communauté éducative aux parents et à d'autres enseignants en fédérant des environnements qui étaient dissociés.

Si l'on entrevoit bien les avantages pédagogiques des classes inversées, nous constatons aussi que ces pratiques ne sont pas le reflet de ce qui se passe massivement dans les établissements scolaires. En effet, elles sont le fait d'une minorité de pionniers et constituent de véritables enjeux pour enseigner autrement en dehors du temps et de l'espace scolaires. De nombreuses perspectives de recherche restent ouvertes. Il s'agirait de questionner la continuité de l'action pédagogique en dehors de la forme scolaire traditionnelle relative à l'unité espace-temps, de définir de nouvelles formes scolaires (organiser des lieux d'accès et de ressources, favoriser la flexibilité pédagogique en s'appuyant sur de petits groupes), de mieux articuler les différents environnements éducatifs (scolaire et non scolaire), de changer de modèle économique pour les enseignants (qui repose aujourd'hui sur le temps de présence en classe), d'accompagner et de former aussi les parents. ■

FRANÇOISE POYET

Professeure des universités, Inspe de l'académie de Lyon-université Lyon 1, laboratoire Elico

POUR ALLER PLUS LOIN

Bibliographie de Françoise Poyet, « Perception de l'utilité et usages pédagogiques d'ENT par des enseignants du second degré », *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation* (Sticef) n° 22, 2015, en ligne : <https://tinyurl.com/yv8dnst> ; avec **Sylvain Genevois**, *Rapport de recherche sur l'observation des usages pédagogiques du cartable électronique de l'Isère*, INRP, 2006, en ligne : <https://tinyurl.com/yy5448p6>.

L'instant « sauvageons »

MAI 1998. Le tube du mois est signé Ricky Martin, « *And when you feel that heat, the world is at your feet - No one can hold you down if you really want it* ». Certes, il s'agit juste d'accompagner la Coupe du monde de football et pas d'énoncer un quelconque principe de vie, mais cela résonne tout de même dans le climat français du moment où le débat médiatique et politique s'est emparé du thème des « sauvageons », ces enfants sans loi, selon la formule du ministre de l'Intérieur Jean-Pierre Chevènement. Trente ans après, il n'est plus question d'interdire d'interdire ! Chevènement veut incarner le retour de l'autorité et de la loi. Il écrit à Lionel Jospin, Premier ministre, pour proposer une « *refondation* » de l'ordonnance de 1945 relative à la délinquance des mineurs. Il propose notamment de mettre fin à la double compétence du juge des enfants (protection de l'enfance en danger et répression des délits), au principe de « *l'irresponsabilité pénale* » des mineurs et de mettre sous tutelle les allocations familiales. Ces options ne seront pas retenues, du moins dans l'immédiat. Il n'empêche que c'est le sujet du moment et une fois encore, la programmation des *Cahiers pédagogiques* l'a anticipé ! Le dossier du mois, intitulé « Le droit à l'école », interroge la question de l'autorité sous l'angle du rapport au droit. La plupart des contributions défendent l'idée que l'école doit davantage fonder l'autorité des enseignants sur le droit pour limiter l'arbitraire et construire un rapport à la règle et à la loi sur des principes démocratiques. Le dossier envisage aussi les dérives de la judiciarisation de l'école, de l'abandon de la responsabilité et de l'examen des relations d'éducation que cela pourrait entraîner. Tel est l'objet du texte de William Vernet que nous reproduisons ici.

YANNICK MÉVEL

Introduire du droit, mais sans illusion

Reprenons quelques principes du droit appliqué à la pédagogie. *Je voudrais être...*
« *Le citoyen n'est pas celui qui obéit seulement à la loi (juridicopolitique), c'est aussi celui qui la fait.* »

Dans la pratique traditionnelle, certains enseignants normalisent les pratiques éducatives par une discipline de fer, par des règles de vie très strictes, par un contrôle social de chaque instant, par un cadre matériel contraignant et par la sanction du moindre écart. Le maître règne en monarque absolu sur ses sujets.

La loi est aussi le lien social, elle n'est pas l'obéissance aveugle.

À l'opposé, la classe peut devenir un lieu d'apprentissage des valeurs démocratiques et le lieu de formation des apprentis citoyens par la création d'une cohérence sociale à l'intérieur du groupe classe. Il appartient au maître, dans la classe, de mettre en place un dispositif centré sur l'élève et ses apprentissages, un dispositif dans lequel l'élève devienne acteur plutôt que spectateur dans l'élaboration des règles et apprenne que l'on ne peut sauvegarder des droits qu'en marquant des devoirs.

« *La loi est la même pour tous.* »

Le maître, décidant seul au fur et à mesure des règles et des punitions, selon son humeur et selon l'individu fauteur de troubles, accentue d'autant plus le fossé qui le sépare des élèves. La sanction est interprétée par le récalcitrant comme une vengeance personnelle : si l'enseignant punit avec colère, la sanction n'aura pas une efficacité réelle car l'enfant, ainsi étiqueté et catégorisé, risque de ne jamais s'arrêter d'enfreindre les règles décidées par le maître. Le droit doit donner l'occasion de gouverner l'activité des acteurs sur le principe d'égalité et ce, par l'intermédiaire du règlement intérieur ou des règles de la classe.

« *Nul ne peut être juge et partie.* »

Dans une société de droit, il est exclu que la victime soit le juge. Il est hors de question que la victime puisse se

faire justice ou rendre la justice. Le droit doit s'entremettre entre les protagonistes et incarner la médiation qui favorise le sursis à la violence première en rendant possible la mise en mots, en passant du domaine de l'implicite à celui de l'explicite.

« *Nul n'est censé ignorer la loi.* »

Dans la pratique traditionnelle, l'élève est assujéti à la loi (sociologiquement représentative d'une norme sociale) du maître, souvent implicite et informelle, noyée par l'affectivité et l'émotion. Les valeurs que l'enseignant désire transmettre sont peu souvent explicitées et l'enseignant fait comme si les conduites et les attitudes permises ou requises étaient déjà acquises par les élèves. L'élève connaît alors très approximativement les règles imprécises de l'adulte.

Le conseil, véritable forum d'échanges, d'accords et de désaccords, organisateur de débat d'idées, authentique lieu d'écoute et de dialogue permettant de construire une discipline pour et par le groupe à partir de l'indiscipline et du chaos, peut devenir l'expression de la démocratie dans la classe. L'élève, parce qu'il aura coélaboré les règles socialisatrices, sera informé des limites du cadre de l'exercice de sa liberté.

« *Toute infraction à la loi entraîne une sanction.* »

La sanction n'est que l'échec du civisme. Il n'y a pas de loi sans sanction, cette sanction pouvant être symbolique. Toutefois, celle-ci ne doit pas être rabaisante ni dégradante pour l'élève mutin qui a transgressé la loi. La loi est aussi le lien social, elle n'est pas l'obéissance aveugle. Il s'agit alors d'introduire le « je », de responsabiliser le fauteur de troubles, et de ne pas humilier l'élève. Pour cela, il s'agit de séparer l'acte des individus. Ce moment de parole, institutionnalisé dans l'emploi du temps, doit servir de plateforme pour permettre à l'élève de vivre en communauté, de supporter la présence des autres et d'être accepté par les autres.

Oui mais...

Le droit donne donc un cadre commun et fédérateur à l'école, mais témoigne également d'un déficit de consensus. En effet, les personnes s'en remettent au droit quand les tentatives



et les démarches pour s'accorder ou se supporter ont échoué. Mais peut-on se permettre de mettre en place, dans les écoles et les établissements, un modèle accusatoire et inquisitoire qui transformerait les élèves en petits justiciers? Ne voudrait-on pas plutôt purifier par le droit les réalités sociales de la classe et ainsi légitimer des décisions et des choix qui seraient contraires à nos valeurs? Car l'abus de droit pourrait autoriser les élèves à prendre démocratiquement des décisions qui ne seraient pas démocratiques! Doit-on éduquer les enfants à légiférer et à instituer leurs propres désirs, qui pourraient être perçus comme un caprice?

La transparence suppose le regard de tous sur tous et ne connaît aucune borne. La classe devient alors un lieu de surveillance. On aura alors l'illusion que le droit va résoudre tous les conflits et va organiser la classe en rendant cordiales, vertueuses et sans dissimulation les relations entre les acteurs du système éducatif.

En fait, c'est une chimère de penser que la seule prise en compte du droit suffit pour permettre l'avènement d'un lieu de vie harmonieux, sans heurts,

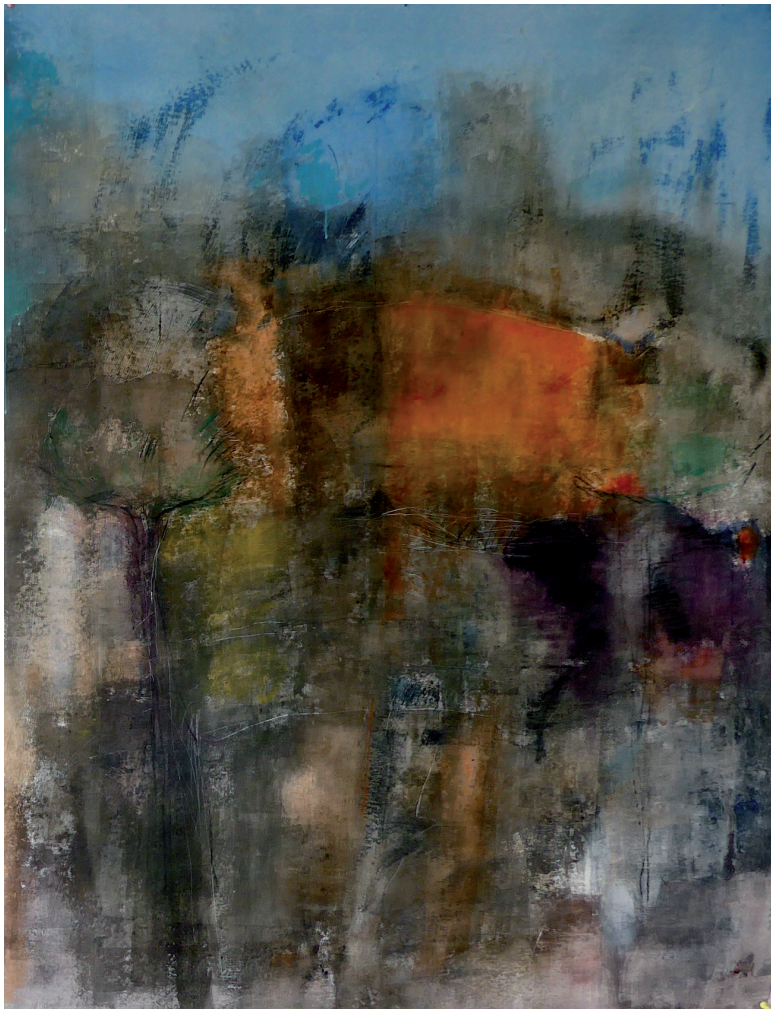
sans conflits, ni difficultés. Cette utilisation abusive du droit est révélatrice des incertitudes et des inquiétudes auxquelles nous sommes confrontés en tant qu'éducateurs. Cette intrusion du droit est fortement liée au climat économique et social: chômage, exclusion, quête d'identité, etc. En effet, cet usage massif du droit marque le besoin que nous avons d'éclairer un monde complexe et opaque en espérant que le droit nous apporte les réponses aux difficultés rencontrées pour favoriser la cohésion sociale, socialiser et éduquer. Les réalités sociales ne se réduisent pas au droit. Dans les faits quotidiens les plus anodins, nous prenons des décisions et nous faisons des choix qui relèvent d'autres ordres et qui reposent sur d'autres modalités: la morale, l'éthique, l'affectivité, la stratégie ou la motivation. Et on ne s'est jamais autant réclamé du droit que dans les régimes totalitaires. ■

WILIAM VERNET

Professeur d'école dans le Gard

Texte paru dans les Cahiers pédagogiques n° 364, « Le droit à l'école », mai 1998

L'ŒUVRE DU MOIS | LUC MILLET



Sans titre, Luc Millet, huile et pigments sur papier, 100 x 130, 2018.

« Je peins, oui je peins mais je ne raconte rien, je ne veux rien raconter, il n'y a rien à raconter. Je ne sais pas où la peinture me conduit mais elle m'y conduit jour après jour.

Peindre voilà tout.

Voir, tout est là, je peins pour essayer de voir l'invisible.

Je peins pour le plaisir du papier qui attend le geste, je peins pour l'odeur des huiles, je peins pour l'alignement des pigments.

Je peins parce que j'ai aimé le silence d'un regard, je peins parce que les traces sur les murs invitent à la peinture, je peins pour la beauté des arbres, je peins pour les paysages traversés.

Je peins parce qu'il le faut, simplement. »

<http://lajmillet.free.fr>

À LIRE SUR
NOTRE SITE

www.cahiers-pedagogiques.com

La séduction de la fiction

Jean-François Vernay,
Hermann, 2019

Dans la jungle des ouvrages qui parlent de la lecture et des livres, voici un essai qui se propose d'explicitier les raisons complexes qui nous attachent à la littérature de fiction, utilisant notamment les récentes découvertes en matière de neurosciences et autres sciences cognitives. Petit traité de séduction à mettre à profit avec nos élèves.

Questionner et valoriser le métier d'enseignant, une double contrainte en formation

Pascal Guibert, Xavier Dejemeppe, Julie Desjardins et Olivier Maulini (dir.), De Boeck, 2019

Les rencontres dont est né cet ouvrage évoquent les divergences et les continuités existantes dans les différents contextes, suisses, français, belges, italiens. C'est une photographie actuelle de cette double logique en tension dans la formation : questionner et valoriser le métier d'enseignant.

Les acteurs de l'éducation nouvelle au XX^e siècle, itinéraires et connexions

Xavier Riondet, Rita Hofstetter et Henri-Louis Go (dir.), Presses universitaires de Grenoble, 2019

L'éducation nouvelle semble désigner un mouvement uniforme et doté d'un corps de doctrine pédagogique. Il n'en est rien, et cet ouvrage montre comment quelques-uns de ses acteurs ont su créer des réseaux avec des cercles plus ou moins proches, et inscrire leur cheminement dans des temporalités longues, toujours contraintes par les contextes d'un XX^e siècle chaotique.

Gaston Bachelard, l'inattendu. Les chemins d'une volonté
Jean-Michel Wavelet,
L'Harmattan, 2019

Un livre qui ne sépare pas le penseur de l'imaginaire de l'épistémologue des sciences, et montre qu'« éclairée par la pratique des sciences modernes », la pédagogie construite par Bachelard est centrale dans son œuvre.

D'autres recensions sur notre site

Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale

PIERRE PÉRIER. PUF, 2019.

L'école française, depuis les années 80, développe de multiples formes de partenariat avec les parents, pendant longtemps tenus à distance. Mais les recherches montrent que malgré les incitations à la coopération, les parents ne savent pas vraiment comment intervenir pour la scolarité de leurs enfants, surtout dans les termes attendus par l'école. Ils ne connaissent pas suffisamment le fonctionnement, les codes, la culture scolaire pour y faire face comme de réels partenaires. Pierre Périer montre qu'en fait, les parents les plus « éloignés » de l'école s'en éloignent encore plus.

L'auteur a cherché à faire émerger la parole des « invisibles » et des « inaudibles », en se rendant attentif à chacune des configurations familiales, à partir d'une enquête auprès de trente familles dans une zone urbaine sensible. Des familles définies comme vulnérables du point de vue de plusieurs critères : insécurité, rapport très instable à l'emploi, affaiblissement de liens sociaux, voire repli sur l'entre-soi.

L'auteur entre dans l'étude fine des logiques sociales des parents, de leurs expériences de collaboration et des ressources qu'ils mobilisent, de leurs aspirations et espérances fortes dans l'école et les adaptations. Pour beaucoup d'entre eux, l'école permet de se préparer à la vie future, à un travail, à être plus stable et indépendant financièrement, selon une vision « utilitaire » du rôle de l'institution scolaire. Les parents aspirent aussi à voir leur enfant poursuivre ses études le plus loin possible. Mais ils finissent souvent par se résigner et ajuster leurs espérances au fur et à mesure des difficultés rencontrées. Pour beaucoup d'entre eux, pèse leur propre rapport à leur scolarité parsemée d'échecs qui reste « une trace mémorielle profonde, vivace et à expulser » (p. 87).

Les familles populaires préparent les enfants à l'école, pour l'école, surtout dans le registre d'une éducation morale (le respect, la politesse, la bonne conduite, l'obéissance, l'effort, etc.). Or, on attend en réalité des parents qu'ils suivent la scolarité de leur enfant, notamment dans le cadre des devoirs.



Et les parents des milieux populaires n'ont ni les méthodes, ni les ressources pour faire face, contrairement à d'autres milieux sociaux, et bien qu'ils soient dans

une posture attentive et soutenue de surveillance pour que le travail soit fait au risque de conflits réguliers avec leurs enfants. D'où un sentiment d'incompétence, qui génère de la honte et une sorte de « décrochage scolaire parental ».

Lorsque l'échec arrive, malgré les aides, la confiance faiblement gagnée en début de scolarité se perd. Bien que les parents mettent en avant des difficultés comme la taille des classes ou un traitement parfois inéquitable entre les élèves, leurs espoirs dans l'école se réduisent, débouchant sur une résignation : on se prépare à oublier les rêves et on cherche à « garder ou sauver la face », à mettre à distance l'école, afin de ne pas se sentir disqualifié.

Quant aux enfants, ils vivent l'épreuve de la solitude face aux savoirs scolaires, aux choix d'orientation, à l'incertitude et aux impasses, ainsi qu'aux nombreuses sollicitations qui peuvent les dévier des apprentissages. L'enfant des familles populaires doit donc rapidement accéder à une autonomie cognitive et comportementale pour donner sens et valeur aux savoirs scolaires. Cette autonomie, pour rester engagés et conséquents dans les tâches scolaires, malgré leurs difficultés, suppose des dispositions et ressources personnelles importantes.

Ces enfants restent néanmoins des porte-paroles d'un monde à un autre, de l'école à la famille, avec tout ce qu'ils peuvent ou non transmettre d'un côté ou d'un autre, faisant preuve de loyauté en voulant protéger les uns et les autres. ■

ANDREEA CAPITANESCU BENETTI



QUESTIONS À

PIERRE PÉRIER

Peut-on généraliser à l'ensemble des familles populaires cette étude ?

Les trente familles (parents et enfants) que nous avons rencontrées à plusieurs reprises durant les deux années de la recherche font partie des plus précarisées au sein des classes populaires, incluant plus d'un tiers de parents immigrés et allophones pour certains. Ces familles habitant un quartier en zone urbaine sensible sont vulnérables au regard des incertitudes de l'emploi, des revenus ou du logement, et leurs enfants sont précocement confrontés à des difficultés scolaires. Au-delà de la pauvreté économique, c'est le cumul des facteurs de fragilité qui renforce leur isolement et les expose au risque de la relégation ou de l'exclusion. Certes, il n'est pas possible de généraliser à partir de ce seul groupe enquêté, mais il est légitime de penser que les types de processus et leurs effets sur ces familles concernent très largement, avec une intensité et des formes variables, les classes populaires, voire certaines franges des classes moyennes.

Notre démarche a eu pour fil conducteur d'entrer en relation avec les parents dits « éloignés » de l'école et d'écouter ceux qui le plus souvent sont sans voix, inaudibles bien que parlés par d'autres. L'enjeu consistait à recueillir leur parole et saisir au plus près leurs préoccupations et ce qui organise leur rapport à l'école. C'était donc moins un regard porté sur ces parents, selon une position d'extériorité, qu'une approche compréhensive à partir de ce qu'ils nous disent de leur expérience, de leurs attentes et souffrances face à l'école.

Dans certains entretiens, on ressent une désillusion dans les rêves que l'on posait sur l'école. Y a-t-il une fatalité ou bien l'école peut-elle encore faire quelque chose ?

Dans ces familles, les attentes à l'égard de l'école sont singulièrement élevées car, étant dépourvues des ressources et de l'héritage pouvant préparer l'avenir de leur



enfant, elles dépendent plus que d'autres des chances et perspectives promises par la voie scolaire. Or, ces familles sont précisément celles qui peuvent le moins, que ce soit pour aider ou faire aider. La déception scolaire est alors fréquemment au rendez-vous, à la fois précocement, durablement et de façon répétée à

Ces familles sont précisément celles qui peuvent le moins.

l'échelle de la fratrie. Comment surmonter de telles épreuves et se protéger, soi et les siens ?

Certains parents perdent toute confiance en l'école, ayant le sentiment d'avoir été trahis. D'autres cèdent effectivement à une forme de fatalisme scolaire, car ils essentialisent les difficultés en les attribuant à une supposée nature de l'enfant. D'autres encore se soustraient au regard et jugement de l'école, qui les renvoient à une image négative de ce qu'ils font, voire, indirectement, de ce qu'ils sont. Plus l'école attend de ces parents-là en particulier, plus elle les soumet à un rôle en réalité inaccessible et à une comparaison avec d'autres familles où elles jouent perdantes. Les invisibles sont surexposés, car la norme dominante de la participation des parents d'élèves, chargés de « suivre la scolarité », souligne leur absence et leur incompétence en la matière.

Les enseignants sont-ils, selon vous, conscients de la vulnérabilité et de la précarité de ces parents ?

Les enseignants n'éluent pas les difficultés de ces familles mais, d'une part, ils n'en soupçonnent pas l'ampleur et les conséquences, et d'autre part, ne savent pas comment les appréhender et les aider à les surmonter. Loin de porter collectivement ces défis, les enseignants les affrontent le plus souvent dans une forme de solitude qui incite à se dédouaner et à rejeter hors de la classe la cause de difficultés qui ne trouvent pas de solution et laissent un sentiment d'échec. C'est un mécanisme défensif qui conduit notamment à surresponsabiliser les parents qui, de leur côté, estiment être injustement jugés et déconsidérés. Lorsqu'elle se produit, la rencontre se fait sur fond de désaccord et chacun peut avoir le sentiment que l'autre ne l'écoute pas et ne le respecte pas.

Face à de tels défis, l'enjeu d'une politique de coopération équitable pourrait se situer sur deux plans. Au niveau institutionnel, en incitant à travailler en équipe tant sur les réponses à apporter que sur les projets à développer en amont. Des actions se développent dans des contextes scolaires contrastés, elles tracent la voie de possibles impliquant une mobilisation locale et une reconnaissance des acteurs engagés^[1]. Au niveau individuel, en saisissant les opportunités d'échanges en face-à-face, au gré des interactions spontanées avec les parents. En effet, les récits de parents les moins proches de l'école ont montré que la confiance avait pu s'instaurer dans ce type de situation, sur la base d'une relation « d'humain à humain » comme le dira une mère, sans enjeu de scolarité dans un premier temps, mais qui a pu rassurer dans leur légitimité les parents d'élèves. ■

Propos recueillis par Andreea Capitanescu Benetti

[1] Voir, pour des exemples de projets, Pierre Périer, Marie-Odile Sandoz, *Relations école-familles de la maternelle au lycée. Analyses, ressources et outils*, Centre Alain Savary IFE-ENS, juin 2018.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

10 rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21 ✉ crap@cahiers-pedagogiques.com

Une revue indépendante, pour une école plus juste et plus efficace

Croiser sans dogmatisme les réflexions, pratiques et expériences de chacun, enseignants et personnels du secondaire et du primaire, chercheurs, formateurs, éducateurs, parents

Discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions

Dépasser les simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les apprentissages et l'éducation de la jeunesse d'aujourd'hui

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), l'association qui les publie. Adhérer au CRAP-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'acteurs du monde éducatif soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser.

LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Pour consulter le catalogue complet, commander un numéro, s'abonner à la revue, adhérer à l'association



Directeur de publication : Yannick Mével **Rédaction en chef :** Cécile Blanchard, Agnès Berthe

■ **Et chez toi, ça va ? :** Rachel Harent ■ **Depuis le temps... :** Yannick Mével ■ **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk

Comité de rédaction :

■ Ben Aïda ■ Michèle Amiel ■ Agnès Berthe ■ Cécile Blanchard
■ Élisabeth Bussienne ■ Andreea Capitanescu-Benetti
■ Florence Castincaud ■ Peggy Colcanap ■ Sylvain Connac
■ Sabine Coste ■ Jacques Crinon ■ Héléne Eveleigh
■ Jean-Pierre Fournier ■ Soizic Guérin-Cauet ■ Sylvie Grau
■ Jean-Charles Léon ■ Françoise Lorcerie ■ Yannick Mével
■ Roseline Prieur ■ Nicole Priou ■ Alexandra Rayzal ■ Yves Reuter
■ Bruno Robbes ■ Maëli Rousseau ■ Monique Royer ■ Michel Tozzi
■ Céline Walkowiak ■ Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du CRAP :

■ **Présidente :** Roseline Prieur ■ **Trésorier :** Michel Jaffrot
■ **Trésorier adjoint :** Philippe Pradel ■ **Secrétaire générale :**
Sylvie Fromentelle ■ **Autres membres :** Pierre-Louis Marret,
Yannick Mével, Jean-Michel Zakhartchouk

Correspondants académiques du CRAP :

■ **Aix-Marseille :** Émilie Pradel et Marine Rougé ■ **Belgique :** Xavier Dejemeppe et Angélique Libbrecht ■ **Besançon :** Marielle Pichetti
■ **Bordeaux :** Marie-France Ravier et Philippe Laguérodié
■ **Caen :** Fabienne Requier ■ **Clermont-Ferrand :** Réjane Lenoir et Claire Faidit ■ **Corse :** Dumé Moreno ■ **Créteil :** Caroline Elissagaray
■ **Dijon :** Bernard Corvaisier ■ **Grenoble :** Évelyne Chevigny et Gersende Piat ■ **Guadeloupe :** Judith Salin ■ **La Réunion :** Estelle Badat et Daniel Comte ■ **Lyon :** Monique Ferrerons et Alice Palluault
■ **Montpellier :** Pierre Cieutat ■ **Nancy :** Nathalie Gayraud
■ **Nantes :** Aurélie Guillaume et Soizic Guérin ■ **Orléans-Tours :** Dominique Seghetchian et Michèle Rouzic ■ **Paris :** Christelle Wermelinger ■ **Poitiers :** Nathalie Noël ■ **Polynésie :** Patrick Motyl
■ **Rennes :** Rachel Harent ■ **Toulouse :** Suzy Salvadori
■ **Versailles :** Patricia Gérot

Contact : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les Cahiers

■ Jean-Louis Auduc ■ François Audigier ■ Anne Barrère ■ Christian Baudelot ■ Francine Best
■ Alain Bouvier ■ Dominique Bucheton ■ Anne-Marie Chartier ■ Mireille Cifali ■ Michel Develay ■ François Dubet ■ Roger-François Gauthier
■ Daniel Hameline ■ Violaine Houdart ■ Philippe Joutard ■ Claude Lelièvre ■ Danièle Manesse ■ Philippe Meirieu ■ Olivier Maulini
■ Hubert Montagner ■ Jean-Pierre Obin ■ Claude Pair ■ Philippe Perrenoud ■ Eirick Prairat ■ Antoine Prost ■ Patrick Rayou ■ Yves Reuter
■ Bruno Robbes ■ Bruno Suchaut ■ Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès van Zanten

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale



Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella ■ Photogravure et impression : Imprimerie de Champagne, Langres
■ N° d'inscription à la CPPAP : 0722981944 ■ ISSN 008-042X ■ Tirage : 5000 exemplaires.