



HAL
open science

Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ?

Bruno Robbes, Dimitri Afgoustidis

► To cite this version:

Bruno Robbes, Dimitri Afgoustidis. Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ?. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2016, 72, pp.59-72. hal-03264984

HAL Id: hal-03264984

<https://hal.science/hal-03264984>

Submitted on 22 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ?

Bruno ROBBES*

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise

Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) EA 4507

Dimitri AFGOUSTIDIS

Psychologue, formateur à l'INS HEA
Université Paris Lumières

Résumé : Certaines pratiques pédagogiques sont susceptibles de maintenir voire d'aggraver des troubles du comportement, d'autres de les contenir voire de les réduire. Partant de cette hypothèse, l'auteur se demande d'abord ce que les définitions des troubles du comportement nous indiquent comme pistes pédagogiques possibles. Puis, il met en relation les trois conceptions de la relation d'autorité (autoritariste, évacuée et éducative) qu'il a développées avec les choix pédagogiques correspondants à chacune, qui s'offrent aux enseignants confrontés à des élèves troubles. Ayant montré que les deux premières conceptions conduisent à des impasses, il insiste sur la compatibilité de la relation d'autorité éducative avec la pédagogie institutionnelle.

Mots-clés : Autorité autoritariste - Autorité éducative - Autorité évacuée - Pédagogies non directives - Pédagogie institutionnelle - Pédagogie traditionnelle - Troubles du comportement.

Authority relationship between teachers and students with "behaviour problems": looking for pedagogical answers

Summary: Some pedagogical practices may maintain or even increase "behaviour problems"; while others may help contain or reduce them. Drawing from this hypothesis, the author first investigates available definitions of "behaviour problems" and the kind of pedagogical answers these definitions suggest. He then analyses the links between the kinds of authority he problematized (authoritarian, shrugged off and educative) and the pedagogical options favoured by teachers coping with students with "behaviour problems", depending on the form of authority they tend to favour. After showing that authoritarian and shrugged off authority lead to dead ends, he emphasizes the consistence between educative authority and institutional pedagogy.

Keywords: Authoritarian authority - "Behaviour problems" - Educative authority - Institutional pedagogy - Non-directive pedagogies - Self-authoritarian pedagogies - Shrugged off authority - Traditional pedagogy.

*. bruno.robbes@u-cergy.fr

LE champ des troubles du comportement est vaste et imprécis (Calin, 2008). Si depuis une quarantaine d'année l'Éducation nationale mène une politique d'adaptation et d'intégration qui s'inscrit dans « *une logique de parcours et de différenciation pédagogique* » (Lesain-Delabarre, 2005, p. 46), la loi du 11 février 2005¹ a renforcé le volet intégratif, mettant en difficulté certains enseignants qui accueillent des élèves présentant des troubles du comportement dans des classes ordinaires, les pressant de changer leurs pratiques pédagogiques. Mais qu'ils soient ou non spécialisés, beaucoup d'enseignants sont souvent déstabilisés et démunis face à de tels élèves, qui mettent à mal l'exercice de leur autorité. Ils se lancent alors souvent dans l'investigation des causes profondes de leurs difficultés. Cette enquête tend à les conforter dans leur impuissance à agir en les éloignant de leurs domaines de compétences. Il conviendrait plutôt qu'ils se demandent en quoi le fait de détenir certaines informations sur l'histoire d'un élève ou sur ses troubles leur serait utile pour exercer leur métier. Il serait encore plus profitable qu'ils disposent d'une culture et d'une formation pédagogique solide, leur permettant de s'inspirer des pédagogies qui ont bâti des réponses possibles, même partielles, à certaines difficultés posées par les élèves troublés ou aux comportements problématiques. Ainsi dans cet article, nous suivons l'hypothèse suivante : certaines pratiques pédagogiques sont susceptibles de maintenir voire d'aggraver des troubles du comportement, d'autres de les contenir voire de les réduire.

LA NORME ET LE CONTEXTE

La notion de trouble des conduites apparaît dans le DSM-II² en 1968, elle est introduite dans la CIM-9³ (Classification internationale des maladies de l'OMS) en 1978. L'évolution des classifications internationales des troubles (DSM-IV-TR et CIM-10⁴) a donné lieu à une caractérisation plus précise, en différenciant quatre formes nosographiques distinctes – nous prenons ici la nomenclature du DSM (voire également le rapport de l'INSERM⁵) :

- Le TDA/H, trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ;
- Le trouble des conduites proprement dit ;
- Le trouble oppositionnel avec provocation ;
- Le trouble du comportement perturbateur non spécifié.

La classification française des troubles mentaux se rapproche, dans sa version de 2000, des présentations du trouble dans les classifications internationales (Mises, Quemada, Botbol, Bursztejn, Durand, *et al.*, 2002). Nous ne rentrons pas ici dans les subtilités des différences de conception, de présentation et de mise en place

1. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

2. American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-II. Washington DC: American Psychiatric Press.

3. Organisation Mondiale de la Santé (1977-78). *Revision Of The International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD 10)*. Geneva: WHO.

4. American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR*. Washington DC: American Psychiatric Press.

5. Expertise collective (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Site de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale [En ligne] : http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble_conduites/trouble_conduites_synthese.pdf.

des critères diagnostiques ou nosographiques des différentes classifications⁶. Nous soulignerons, en revanche, leur trait commun, trait premier qu'elles partagent et qui est une des caractéristiques majeures de la définition du trouble comportemental : il est une atteinte aux droits d'autrui et aux normes sociales.

Mais poser en fond les droits d'autrui et les normes sociales pour saisir leur transgression comme figure constitutive de ces troubles, nous semble rendre leur problématique opaque. Droits et normes sont appréhendés en bloc, de façon essentialiste, non déterminée de manière contextuelle. Comme le note Alain Ehrenberg (2006), « (la) revue de littérature internationale », concernant les troubles du comportement, « est faite sans description des différents contextes sociaux, économiques et juridiques. Elle est comme une démonstration de sciences expérimentale qui doit se faire à environnement stable et constant pour prouver son universalité, ce qui ne correspond à rien de ce qui peut se passer dans la vie sociale où tout ce qui arrive est incompréhensible sans insertion dans un contexte relationnel plus large qui donne sens aux événements » (p. 97).

L'absence de prise en compte du contexte dans la définition de la normativité d'un comportement et, par là même, de sa caractérisation comme inadapté, pathologique ou inapproprié a déjà été signalé dans les interrogations sur la pertinence des critères nosographiques de diagnostic (Wakefield, Pottick, et Kirk, 2002). Or, il est évident que la norme de comportement n'a de sens que dans un contexte précis. Elle peut être inversée dans un contexte différent. Illustrons avec humour cette situation : si un élève se lève et court autour de la classe pour montrer son contentement à chaque fois qu'il réussit une tâche scolaire, nous pouvons à raison penser que sa conduite est inadéquate, voire troublée ; si un joueur de football ne s'exprime pas ainsi sur le terrain à chaque fois qu'il marque un but, nous sommes en droit d'être étonnés, voire critiques quant à sa façon d'assumer son rôle... Il s'agit pourtant, en termes *phénoménologiques*, du même comportement. Il n'est pas étonnant par ailleurs qu'un même comportement qualifié de *trouble* soit saisi autrement par la psychiatrie, par la justice où dans le domaine du travail social. Ajoutons à ces derniers secteurs celui de l'école. Faute d'une esquisse au moins de ce qu'est la normativité scolaire, il est impossible de préciser ce qu'est un trouble du comportement du point de vue de l'école. L'école constitue un contexte social fort, sa normativité prend des formes particulières, certainement différentes de celle d'autres institutions, d'autres lieux sociaux. Il est donc important d'étudier en son sein le sens de la déviance comportementale, compte tenu des normes propres qui y prévalent. Le comportement troublé n'a de sens que par rapport à elles. Les études sur le « climat scolaire », les « effets établissement » (Gottfredson, 2001 ; Debarbieux, 1996, 1999) s'orientent selon cette logique. Nous proposerons plus loin une réflexion sur l'un de ses aspects importants : la nature de la relation enseignant-élèves, les modes de symétrie ou d'asymétrie relationnelle et leurs avatars qui lui donnent ses formes.

6. Voir expertise collective, *op. cit.*, Synthèse, 2-5.

LA QUESTION DE L'INTENTIONNALITÉ

De la même façon que la nécessaire prise en considération du contexte dans la qualification d'un comportement ne laisse pas poser une définition en bloc du trouble comportemental, il convient de s'arrêter sur le caractère intentionnel ou pas d'une action ou d'une conduite avant de se prononcer sur son aspect pathologique ou condamnable. Il est évident que de la médecine à la justice, du soin à l'éducation, il n'y a pas de trajet en ligne continue. Le mouvement se brise en deux logiques séparées si l'on prend en compte la dimension biologique, non intentionnelle, dans l'étiologie du trouble comportemental, d'un côté ; le caractère délibéré, volontaire, intentionnel d'une conduite, de l'autre. Les apories dans les théorisations du trouble du comportement tiennent, nous semble-t-il, à la collision entre un modèle biologique, médical, neurologique, pertinemment déterministe, et une conception *morale* où les notions d'intention, de responsabilité, de culpabilité et, *a contrario*, d'éducation, ont leur place.

Notre difficulté contemporaine est le reflet des épistémologies actuelles qui président aux théories de l'action⁷, pour lesquelles une conscience peut affirmer être le pilote d'une conduite, alors qu'elle n'est qu'une interprétation illusoire d'un mécanisme fonctionnant à son insu. Nous pouvons ainsi comprendre en tant que trouble le comportement d'une personne qui se déploie malgré elle-même – disons suivant des causes neurophysiologiques – et le distinguer d'une conduite, certes répréhensible, mais non pathologique, puisqu'elle est consciente et volontaire. Réserve faite, bien sûr, du caractère illusoire parfois de cette volonté.

Pour l'éducateur ou le pédagogue, la situation est délicate, puisqu'il est le représentant, l'agent de transmission, le passeur des normes (scolaires et au-delà), et c'est en ce sens qu'il incarne, en contexte, l'autorité. Lui signifier que les causes du comportement sont extrinsèques à son travail éducatif et pédagogique, qu'il n'y a pas prise – qu'elles obéissent à un déterminisme neurologique – c'est le réduire à l'absurde. Que l'étiologie du trouble soit de nature biologique (Anderson, Catroppa, Haritou, Morse, Pentland *et al.*, 2001 ; Hill, 2002) ou environnementale (Costello, Compton, Keeler, et Angold, 2003 ; Rutter, 2005) ne modifie en rien la fonction, la mission, l'action de l'enseignant ou de l'éducateur, voire son efficacité. Le rapport aux normes sociales et scolaires, *in situ*, fait partie de son travail et cette partie est essentielle. Dans la suite de cet article, la norme sera analysée selon l'axe fondamental qui la définit comme relation d'autorité, dans le contexte scolaire.

7. La bibliographie des théories de l'action est *ad libitum*. Citons : Dehaene, S., Changeux, J.-P., Naccache, L., Sacqur, J., & Sergent, C. (2006, May). Conscious, preconscious, and subliminal processing: a testable taxonomy, *TRENDS in Cognitive Sciences*, 5(10), 204-211 ; Malle, B.F., Moses, L.J., & Baldwin, D.A. (eds) (2001). *Intentions and Intentionality*. Cambridge, MA : MIT Press ; Marshall, J. (1968). *Intention in Law and Society*. New York: Funk and Wagnalls ; Pacherie, E. (2000). The content of intentions. *Mind and Language*, 15, 400-432 ; Proust, J. (2000). Awareness of agency: Three levels of analysis. In T. Metzinger (ed.). *The Neural Correlates of Consciousness* (pp. 307-324). Cambridge: Cambridge University Press ; Proust, J. (2003). To Appear. Perceiving intentions. In J. Roessler & N. Eilan (eds.). *Agency and Self-Awareness: Issues in Philosophy and Psychology* (pp. 296-320). Oxford: Oxford University Press.

AUTORITÉ AUTORITARISTE, AUTORITÉ ÉVACUÉE ET CHOIX PÉDAGOGIQUES FACE AUX ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

Nous commencerons par aborder la relation d'autorité en mettant en relation les conceptions autoritaristes et évacuées (Robbes, 2010) avec les choix pédagogiques qui s'offrent aux enseignants confrontés à des élèves présentant des troubles du comportement, montrant en quoi ces choix sont inadéquats. Mais faisons d'abord une remarque. Venant de rappeler l'importance de l'action éducative et pédagogique dans la prise en charge des troubles du comportement, particulièrement dans l'intégration des normes sociales et scolaires, les points de repères que nous allons indiquer sont utiles non seulement aux enseignants spécialisés, mais également aux enseignants ordinaires. Cependant, nous ne méconnaissons pas qu'avec des élèves troublés, l'action pédagogique puisse aussi trouver des limites, rendant nécessaire une prise en charge coordonnée avec d'autres professionnels de l'éducation et du soin. Outre l'absence d'une information sur les modalités d'accueil des types de troubles et une formation pédagogique insuffisante, la difficulté des enseignants ordinaires tient aussi au fait qu'ils accueillent des élèves parfois très troublés et insuffisamment pris en charge.

Autorité autoritariste et pédagogie traditionnelle

Nous appelons relation d'*autorité autoritariste* dans l'enseignement une modalité relationnelle systématisée, où un enseignant exerce une domination sur un (ou des) élève(s) afin d'obtenir de lui (d'eux) une obéissance *inconditionnelle*, sous la forme d'une *soumission*. Si dans une relation d'enseignement, il existe des situations où un professeur doit mettre en place des limites non négociables et les tenir, la conception autoritariste se caractérise par les deux termes soulignés en italique : l'obéissance est rendue inconditionnelle par l'emploi d'un registre répétitif et systématique, du « *c'est toujours comme ça, ça ne s'explique ni ne se discute jamais* » ; elle prend la forme d'une soumission de l'élève en s'inscrivant dans une logique de la domination, du rapport de force, de l'emprise.

Nous pressentons ce qu'une relation de ce type peut provoquer avec des élèves porteurs de troubles du comportement se manifestant par l'opposition systématique, la provocation, l'incapacité à supporter le rappel à la limite ou la frustration, le manque d'attention, l'agitation : un face-à-face tournant au rapport de force en l'absence de possibilité d'expression par la parole, où le risque d'un passage à l'acte violent est maximal de part et d'autre. Les prises de décisions arbitraires et les injonctions à apprendre de l'enseignant risquent également d'aggraver les sentiments d'insécurité psychique chez ces élèves, rendant impossible l'entrée dans les apprentissages, l'accès aux savoirs et le développement de la confiance en l'adulte.

Concernant les rapports entre apprentissages, savoir et exercice de l'autorité par la domination d'un enseignant, la soumission d'un élève, Bernard Rey (2004) insiste sur le fait que l'accès d'un élève au savoir véritable ne peut que passer par « *des preuves tirées de l'expérience et de la raison* » de l'élève lui-même (p. 116), certainement pas par la domination d'un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne en utilisant « *l'argument d'autorité pour imposer le savoir* ». Plus encore,

Alain Marchive (2005) souligne que l'autorité de l'enseignant « *devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître* » (p. 191). Ainsi en substance, l'exercice d'une autorité autoritariste nous apparaît comme l'une des causes endogènes de très nombreuses situations critiques de la relation d'enseignement, tout particulièrement avec des élèves aux comportements troublés.

Au plan pédagogique, cette conception s'actualise dans une pédagogie traditionnelle, dont Jean Houssaye (2014) relève sept caractéristiques, compatibles avec la relation d'autorité autoritariste :

« 1 – *Le maître central.* [...] 2 – *La relation pédagogique impersonnelle.* [...] 3 – *C'est l'élève qui a besoin du maître.* [...] 4 – *La transmission d'un savoir coupé de la vie.* [...] 5 – *Un modèle normatif* [...] (où) *l'ordre et le jugement priment sur les échanges.* 6 – *Un modèle bureaucratique.* [...] 7 – *Un modèle charismatique.* » (p. 11, 12)

L'autorité charismatique constitue ainsi une variante de l'autorité autoritariste, qui repose sur la croyance que l'enseignant posséderait des dons innés, des qualités naturelles hors du commun. Elle caractérise ces enseignants qui établissent une relation reposant quasi exclusivement sur leur personne, sans faire référence à leur fonction dans l'établissement ni établir de liens avec d'autres personnels. Ce sont par exemple ces professeurs qui disent à leurs collègues : « *moi avec mes (ces) élèves, je n'ai pas de problème !* » Or, tout comme l'autorité autoritariste, cette modalité relationnelle confond autorité et pouvoir⁸. Un professeur *charismatique* use de la séduction au lieu d'utiliser la force, mais sa finalité reste de soumettre l'élève à ses volontés en agissant pour le maintenir sous sa dépendance, non pour favoriser chez lui des prises de décision le conduisant progressivement vers davantage d'autonomie. De plus, parce que personne ne peut plaire à tout le monde en permanence, parce que les liens affectifs sont aléatoires, il arrive toujours un moment où cet enseignant échoue et se retrouve démuné. C'est notamment le cas avec des élèves troublés au plan émotionnel, qui ne sont pas dupes d'un usage intempestif des ressorts de l'affectivité pour chercher à leur plaire, exercer un chantage afin de les enrôler malgré eux dans des activités d'apprentissage ou des demandes de respect des règles communes. Jouer sur les émotions que l'on provoque chez des élèves fragiles et instables dans ce domaine peut s'avérer dangereux, alors qu'ils auraient besoin d'être contenus dans leurs affects, qu'il leur faudrait des médiations leur garantissant une certaine distance avec l'autre. Des comportements réactionnels dans le registre amour/haine peuvent alors survenir. Au niveau d'une classe, le fait qu'un enseignant exprime plus ou moins ouvertement des préférences ou des rejets (Jubin, 1988, 1991) est une source importante de conflits entre élèves, alors que les plus troublés d'entre eux ont des difficultés à établir des liens sereins aux autres. Dans la pratique de la relation d'autorité autoritariste, les enseignants recourent à différents moyens : l'usage de la force physique ; les pressions psychoaffectives

8. Les définitions de l'autorité qui font référence (par exemple Arendt, 1972 ; Burdeau, 1995) indiquent qu'elle exclut la contrainte, alors que le pouvoir peut y recourir.

diverses exercées sur l'élève qui jouent sur la séduction, la culpabilisation et le chantage à l'amour en réactivant l'angoisse d'abandon du sujet (Mendel, 1971); les manipulations exercées sur un groupe (Brunel, 1991).

Autorité évacuée et pédagogies anti-autoritaires, non directives

Nous qualifions d'*autorité évacuée* la tendance, répandue dans notre société actuelle et dans les métiers de l'éducation, à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, justifiée par son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif. Ses manifestations s'observent chez des adultes qui refusent toute situation conflictuelle, soit de peur de perdre l'amour des enfants ou des adolescents, soit parce qu'ils considèrent qu'ils n'ont pas à prendre part à leur éducation, que ce n'est pas leur rôle. Ces enfants et ces jeunes sont ainsi laissés sans réponse éducative.

Chez des enseignants, des propos comme « *je ne suis pas entré dans l'enseignement pour faire le flic* » ou « *ce qui m'énerve c'est d'avoir à passer du temps à faire la police* » peuvent traduire ce refus. L'autorité évacuée se manifeste alors par l'absence d'intervention lors d'incidents entre élèves (ces tâches incomberaient exclusivement à d'autres : assistants d'éducation, CPE, chef d'établissement, parents...), le refus d'aller au terme du règlement d'un conflit, l'exclusion de classe ou d'établissement⁹ au prétexte que l'autorité professorale n'est pas acquise d'emblée, que l'élève réel ne correspond pas à l'élève attendu.

Dans les situations d'enseignement/apprentissage, l'exercice d'une autorité évacuée se manifeste chaque fois que la relation entre l'élève et le savoir est court-circuitée ou interrompue. Donnons quelques exemples : l'enseignant évite la mise en situation d'apprentissage de peur d'entrer en conflit avec un élève ; il minore les temps d'exposition au savoir des élèves en leur proposant des activités occupationnelles, répétitives ou simplifiées à l'excès (de type QCM) au cours desquelles les élèves n'apprennent rien ; il n'accepte pas le droit des élèves à l'erreur, alors qu'il est une condition nécessaire pour qu'ils apprennent (Astolfi, 1997 ; Connac, 2009) ; il propose au contraire des tâches trop difficiles, comportant des consignes implicites qui découragent les élèves, refusant ainsi de rendre le savoir accessible ; il exclut de classe les élèves qui ne sont pas d'emblée capables de recevoir les savoirs qu'il transmet ; il donne par injonction ou par persuasion la bonne réponse à l'élève (ce que Guy Brousseau (1986) nomme « *l'effet Topaze* »).

D'un point de vue pédagogique, l'abstention d'exercer l'autorité renvoie aux pédagogies anti-autoritaires et non directives, dans sa logique ultime. Or, nous (Robbes, 2014) avons montré que ces pédagogies ne renonçaient pas à toute autorité, mais recouraient à des équivalents fonctionnels de celle-ci : le sujet (sa personnalité, son désir), la qualité de la relation avec l'enseignant. Nous (*ibid.*) avons aussi fait état des effets de ces pédagogies sur la relation d'autorité enseignante, à partir de travaux scientifiques

9. Ce problème est majeur dans les établissements secondaires français, avec des conséquences très importantes sur les temps d'exposition aux savoirs des élèves concernés. Le 6 avril 2010, à l'occasion des « États Généraux de la sécurité » organisés par le ministère de l'Éducation nationale, le quotidien *Le Monde* titrait : « *L'exclusion, principale réponse à la violence scolaire* ». Il indiquait que chaque jour de classe, 95 collégiens ou lycéens étaient définitivement exclus de leur établissement scolaire et plus de 2000 écartés temporairement.

disponibles. Marie-Claude Baietto (1982) a « *démontré que loin de libérer l'élève de toute autorité, (ces pédagogies) favorisaient le développement d'une autorité charismatique [...], où "l'image sans faille" de l'enseignant se rapproche de celle du "bon maître" [...], contraint à une certaine forme d'autoritarisme pour faire exister son projet éducatif [...]. De sa recherche dans des établissements secondaires pratiquant ces pédagogies, Marie-Laure Viaud (2005) conclut à la prépondérance des relations fusionnelles, à un affectif mal maîtrisé et à un exercice souvent charismatique des relations de pouvoir. Au lieu d'utiliser la force, l'enseignant s'appuie sur l'emprise affective (amour, séduction), renfermant inmanquablement une domination de sa part et un assujettissement des élèves* » (p. 134-135). Ainsi, les conséquences de ces pratiques pédagogiques sur les élèves présentant des troubles du comportement peuvent s'avérer analogues à celles observées à propos de l'autorité autoritariste. À ceci s'ajoute le fait que l'absence d'un cadre éducatif suffisamment contenant peut laisser ces élèves perturbés livrés à eux-mêmes. Ils tenteront alors de se chercher leurs propres limites par des transgressions répétées ou des conduites à risque (Le Breton, 2002), s'assujettissant ainsi à des formes d'autorité potentiellement destructrices mettant en danger leur intégrité physique et/ou psychique.

LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE, PÉDAGOGIE DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE FACE AUX ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

Nous définissons l'autorité éducative (Robbes, 2010) comme une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi.

Dès les débuts de la pédagogie institutionnelle, les possibilités d'un exercice autre de la discipline et de l'autorité par le maître – entre dénonciation vive de l'école-caserne et critique non moins virulente de l'école-sans-loi – sont des préoccupations majeures de la réflexion de Fernand Oury. Soulignant que « *la nature humaine est sociale* », ce qui oblige à prendre soin de « *la précarité de l'existence humaine* » (Pain, 2004, p. 43, 44), la pédagogie institutionnelle fait sienne le principe « *d'abord, ne pas nuire* » d'Hippocrate. Elle en déduit que plutôt que d'intervenir directement auprès des élèves manifestant des troubles du comportement, la première tâche de l'enseignant consiste à construire, structurer et prendre soin du milieu dans lequel il les fait évoluer (Vasquez et Oury, 1967, p. 202-203, 210-213, 241-248 ; Pochet, Oury, F. et Oury, J., 1986, p. 135-136). Car si un refus d'obéir peut être l'expression de symptômes d'un sujet, il révèle aussi souvent les défaillances d'une organisation. Fernand Oury – qui distingue les contraintes matérielles auxquelles les élèves se plient parce qu'elles conditionnent leur liberté, de la sujétion à l'adulte – va alors s'efforcer de « *reporter sur [...] des dispositifs, indépendants du bon vouloir du maître, les décisions réglant les conflits entre élèves* » (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 70) plutôt que de personnaliser ces conflits au risque d'un basculement dans des relations duelles régressives et mortifères (Vasquez et Oury, 1967, p. 244 ; Oury et Vasquez, 1971, p. 682, 683). Ces outils, matériels et techniques vont déterminer les

conditions – non suffisantes – d’une transformation pédagogique véritable en termes d’activités, de situations, de relations. Cette capacité de la pédagogie institutionnelle à promouvoir l’exercice d’une autorité éducative avec des élèves ayant des troubles du comportement, nous la présenterons selon trois axes.

Des statuts distincts

En référence aux interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale (Robbes, 2010, p. 186), la pédagogie institutionnelle pose explicitement dans la classe l’asymétrie de statut entre l’adulte/enseignant et l’enfant ou adolescent/élève. Cette double clarification a des conséquences sur l’exercice de l’autorité d’un enseignant, notamment avec des élèves habitués à des fonctionnements pédagogiques plus traditionnels qui chercheraient à le provoquer par leurs comportements. Ainsi, l’enseignant va s’efforcer de se positionner statutairement en se démarquant des rôles attendus, des images antérieures, des pratiques autoritaires que les élèves ont pu connaître (Vasquez et Oury, 1967, p. 94 ; Oury et Vasquez, 1971, p. 142, 305, 306, 360, 362 ; Pochet, Oury, F. et Oury, J., 1986, p. 143, 144). Il s’agira par exemple : de signifier par des paroles adressées à un élève l’asymétrie des positions (« *je ne suis pas ton copain* », « *je ne suis pas ta maman, ton papa* », « *c’est ton travail, pas le mien* ») ; de rappeler que la loi sociale, parfois distincte de celle du quartier ou de la maison, n’est pas négociable et s’applique à l’enseignant comme à l’élève (« *ici, nous sommes à l’école* » ; « *je n’ai pas le droit de te manquer de respect, comme toi tu n’en as pas le droit non plus* ») ; de refuser explicitement de jouer certains rôles (régler un conflit sans avoir entendu les différentes parties, infliger des punitions arbitraires, pratiquer l’exclusion systématique) en différant le règlement d’un problème éventuel par un renvoi des élèves impliqués vers les institutions appropriées pour le traiter (« *tu en parleras au conseil. Pour l’instant, nous travaillons* »).

Le fait de poser ce non négociable indique, paradoxalement, que l’enseignant n’a plus le monopole de la représentation et de l’exercice de l’autorité. Parce que la relation d’autorité éducative articule l’asymétrie avec la symétrie des positions statutaires, les élèves constitués en groupe classe vont y contribuer et de ce fait, les plus troublés d’entre eux acceptent plus facilement d’obéir¹⁰. L’explicitation du non négociable permet donc à l’enseignant et aux élèves de repérer plus aisément ce sur quoi ils ont le pouvoir d’agir dans la classe. L’enseignant pourra s’appuyer sur les institutions qu’il a mises en place pour travailler la tension influence/détachement avec ses élèves, en se demandant ce qui peut leur permettre d’exister comme des sujets malgré leurs troubles, de se construire progressivement comme auteurs d’eux-mêmes. Là, la pédagogie institutionnelle propose deux directions.

Accueillir l’élève et lui permettre d’exister dans sa singularité

Dans une classe pratiquant la pédagogie institutionnelle, l’accession progressive d’un élève à une position d’auteur passe par l’accueil et l’existence. Ainsi estime Francis Imbert (1996), « *tant que l’enfant n’est pas là, ne dispose d’aucun lieu où*

10. C’est notamment ce que montre la monographie *Les « 3L » d’Angel ou l’accueil de la violence* (Laffitte, et le groupe VPI, 2006, p. 293-302).

s'inscrire, d'aucune place à prendre, tant qu'il flotte et dérive, dans un non-lieu, un no man's land, il ne peut pas s'autoriser l'aventure du savoir » (p. 136). L'accueil et l'existence sont médiatisés par le langage : paroles échangées au conseil, mais aussi paroles inscrites (et signées) dans le cahier de rôles, de félicitations ou de décisions ; paroles prises au choix de neuf, au choix de texte ou dans les ateliers... S'agissant de l'accueil, la notion de lieu est donc déterminante. Les lieux peuvent être des espaces physiques (classe, coin atelier...) ou psychiques (texte libre, moments de parole, responsabilités...) dans lesquels chacun se cherche sa place. Lieux dont on constate après coup qu'ils ont permis l'accrochage. « *Lieux d'existence, de parole, de travail où s'inscrit le désir.* » (Costa, 2002, p. 320) L'accueil est ainsi particulièrement soigné par l'enseignant, car les premières minutes (Jubin, in Robbes, 2010, p. 202-212) peuvent se révéler déterminantes. Cette « *fonction hôtelière de l'école* » (Pain, 1995, p. 2) fait l'objet de mises en œuvre simples : être accueilli, c'est être nommé, pouvoir se présenter chacun son tour devant la classe. C'est aussi disposer d'une table, d'une chaise, être installé le plus confortablement possible. C'est enfin pouvoir investir un coin à soi – case ou boîte personnelle – pour y déposer ses affaires, scolaires ou non (Pochet, Oury, F. et Oury, J., 1986, p. 66-68), un endroit où l'on ne sera pas dérangé. L'accueil se traduit donc matériellement, même si nous avons vu que la notion de lieu prenait aussi un sens extensif. Tout en faisant preuve de cette attention fine à chacun, l'enseignant n'hésite pas à rappeler la loi du *lieu classe* : lieu d'apprentissage et de socialisation, inclus dans une société elle-même régie par des interdits fondateurs. Si un élève les transgresse, le maître indique la limite par un acte, geste ou parole d'autorité.

Ces comportements problématiques sont différés, repris dans des lieux collectifs. Lieu où s'organise le travail coopératif, le *conseil* est peut-être avant tout le lieu où les relations interpersonnelles se travaillent, où les désirs individuels se confrontent à l'autre, à ses volontés de pouvoir ou de domination, à sa liberté, à ses limites, au nécessaire besoin de frustration (Oury et Vasquez, 1971, p. 266, 686) qui arrache l'enfant à toutes les formes de captation. Le conseil est ce lieu où les conflits sont exposés, traités, surmontés, font grandir¹¹. D'où la mise en place de rituels et de maître-mots, cadres sécurisants par leur répétition, établissant un ordre qui autorise une parole d'élève dégagée autant que possible du coup de force, du « *c'est le dernier qui a parlé ou celui qui crie le plus fort qui a raison* » ; cadres permettant également de signifier l'autorité statutaire nécessaire à l'exercice du pouvoir attaché à la fonction de président. D'où aussi la possibilité de « *l'institutionnalisation permanente* » (Vasquez et Oury, 1967, p. 98 ; Oury et Vasquez, 1971, p. 582-604), c'est-à-dire la création d'institutions en réponse à des besoins apparus au cours de dysfonctionnements repérés et exprimés par les élèves et/ou l'enseignant. Le conseil est ainsi le lieu permanent d'exercice du collectif auteur.

Le conseil est aussi le lieu de l'inscription possible. Une fois son accueil assuré, un élève doit pouvoir s'inscrire dans les différents lieux mis en place par l'enseignant, pour que cette classe devienne la sienne. Car « *L'enfant ne s'intègre au groupe que*

11. Voir par exemple la monographie *Morgan le tyran* (Imbert, 1994, p. 73-77) ou les mini-situations de classe rapportées par Édith Héveline (Pain, 1994, p. 130-133).

lorsqu'il s'y sent nécessaire. C'est sa fonction qui le fait reconnaître par les autres, donc mieux vaut ne pas parler de coopérative avant que tous aient une responsabilité » (Oury et Vasquez, 1971, p. 395). Les métiers sont souvent l'occasion d'une première inscription, obligeant un élève à passer par la formulation d'une déclaration – écrite ou orale – devant le groupe. Ils ont alors un rôle déclencheur dans certaines évolutions de comportements d'élèves¹².

Permettre à l'élève d'accéder à une position d'auteur de lui-même

Pour la pédagogie institutionnelle, le travail autour de l'attribution des rôles et de l'acquisition des statuts est un élément essentiel de l'accès d'un élève à une position d'auteur de soi-même. Le statut est cette position qui échoit à toute personne dans un groupe, à la mesure de ce qu'elle y investit, des compétences qu'elle y exerce, des responsabilités qu'elle y prend. Position jamais figée, reconnue par le collectif qui offre certaines garanties (sécurité, pérennité, liberté, pouvoir) à celui qui y accède. En pédagogie institutionnelle, ce n'est pas l'enseignant qui donne une responsabilité, mais l'élève qui la demande. Prendre une responsabilité, c'est oser se déclarer, c'est aussi être capable d'exprimer un désir. C'est s'engager personnellement devant le groupe qui reconnaît et autorise, c'est prendre du pouvoir et en rendre compte. C'est enfin mettre en œuvre les compétences que l'on acquiert dans l'exercice de la responsabilité elle-même, faire la preuve *en actes* que l'on est capable de tenir la position statutaire confiée par le groupe.

Dans cette conquête progressive, la ceinture de comportement – mise en place sur le modèle des couleurs de judo – est le témoin synthétique du statut que la classe reconnaît à chaque élève : ses progrès y sont inscrits, sa place lui est assurée (Oury et Vasquez, 1971, p. 381, 413, 414). Trois principes régissent son fonctionnement : 1) l'élève doit demander son changement de statut au conseil ; 2) c'est l'acquisition de compétences, reconnues par la classe, dans l'action, qui détermine la modification du statut ; 3) les ceintures fonctionnent selon un principe de différenciation des compétences et des exigences, qui se traduit en termes de capacités d'exercice et d'articulation des droits et des devoirs, en termes de vitesse et de sécurité d'acquisition, en termes de diversité des places possibles. C'est ainsi que, progressivement, va s'élargir « l'aire de liberté et de pouvoir » des élèves (Oury et Vasquez, 1971, p. 407¹³).

CONCLUSION

Nous nous sommes donnés pour objectif d'examiner les choix pédagogiques s'offrant aux enseignants qui accueillent des élèves présentant des troubles du comportement, du point de vue de la relation d'autorité, en émettant l'hypothèse que certaines pratiques étaient susceptibles de maintenir voire d'aggraver des troubles, d'autres de les contenir voire de les réduire. Ainsi, nous avons montré

12. Par exemple le métier de la plante pour Karima dans la monographie « Se planter » (*La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 2011, p. 147-150), le métier de la porte pour Miloud (Pochet, Oury, F. et Oury, J., 1986).

13. Voir les témoignages d'élèves de lycée professionnel (Costa, 2002, p. 257-260) ainsi que Laffitte, R., et le groupe VPI, 2006, p. 239-291.

que l'autoritarisme – actualisé dans la pédagogie traditionnelle – rendait impossible l'instauration d'une relation éducative, en interdisant tout échange sain par l'exercice d'une soumission. Nous avons également observé qu'évacuer l'autorité – comme le prétendent les pédagogies anti-autoritaires ou non directives – se révélait finalement comme de l'indifférence à l'éduqué, le laissant livré à lui-même.

L'enjeu de l'exercice d'une autorité éducative consiste alors à maintenir *quoiqu'il arrive* le lien avec les élèves, et nous convenons que c'est un défi parfois extrêmement difficile à relever ceux qui présentent des troubles du comportement. Mais sans ce lien, il n'est pas de relation éducative et pédagogique possible. Si la pédagogie institutionnelle peut constituer une ressource, c'est parce qu'elle institue une démarche complexe d'accès progressif à une position d'auteur de soi-même, passant par l'apprentissage différenciée, l'entraînement continu et graduel, le contrôle et la validation par le collectif des compétences exercées – qui permet d'accueillir des élèves avec leurs troubles, puis de les accompagner vers une transformation de soi. Cette démarche a des chances de produire des effets parce qu'elle est réitérée et démultipliée du fait des situations à vivre, des groupements d'élèves différents selon les activités et les moments, créant un jeu complexe de relations interindividuelles et de communications où chacun peut y investir son désir et y exister, différent des autres mais avec eux. C'est ainsi que des élèves souffrant de troubles du comportement parviennent à acquérir une confiance suffisante en soi qui peut les conduire à s'autoriser à modifier leurs comportements et leurs relations sociales, conditionnant alors leur accès aux savoirs.

Soulignons enfin qu'au-delà de la pédagogie institutionnelle, c'est la réflexion pédagogique qui, par essence, pose avec constance et obsession nous dit Philippe Meirieu (2008), cette question scandaleuse et impensable pour l'institution scolaire des élèves qui ne veulent – ou ne peuvent – pas apprendre, donc aussi de leur désir d'apprendre. Ainsi à travers l'histoire du mouvement l'Éducation nouvelle, la pédagogie doit ses raisons d'exister au fait qu'elle a pris à bras le corps cette question des élèves difficiles, refusant l'autorité et les savoirs; que l'on pense à Pestalozzi, Makarenko, Korczak, Deligny ou plus près de nous à Boimare (1999, 2008), Landœuer (2013a, 2013b). Parce que cette question reste d'une brûlante actualité, la pédagogie montre, et avec une acuité particulière s'agissant des élèves aux comportements troublés, son indépassable nécessité.



Références

- Anderson, V., Catroppa, C., Haritou, F., Morse, S., Pentland, L., *et al.* (2001). Predictors of acute child and family outcome following traumatic brain injury in children. *Pediatric Neurosurgery*, 34, 138-148.
- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Baïetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF.

- Bénévent, R., et Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*. Nîmes : Champ social.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115. Grenoble : la Pensée Sauvage.
- Brunel, H. (1991). *Chahuté, moi ?... Jamais*. Paris : Fleurus.
- Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.
- Calin, D. (2008, mars). *Quelles prises en charge pour les enfants présentant des troubles du comportement ?* (pp. 1-10). Site de Daniel Calin [En ligne]. http://dcalin.fr/textes/troubles_comportement.html (page consultée le 8 octobre 2015).
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.
- Costa, C. (2002). *La pédagogie institutionnelle en lycée professionnel : une praxis contre le syndrome d'échec scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X, Nanterre.
- Costello, E.J., Compton, S.N., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Relationships between poverty and psychopathology: a natural experiment. *JAMA*, 290, 2063-2064.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1. État des lieux*. Paris : ESF.
- Debarbieux, É. (1999). *La violence en milieu scolaire : 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- Ehrenberg, A. (2006). Malaise dans l'évaluation de la santé mentale. *Esprit*, 324, 89-102.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 134-164.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996). Le professionnel et le personnel dans la formation des enseignants. *Cahiers pédagogiques*, 342/343, 82-84.
- Jubin, P. (1988). *L'élève « tête à claques »*. Paris : ESF.
- Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : ESF.
- Laffitte, R., et le groupe VPI (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Landœuer, F., et Pesce, S. (2013a). Contre le décrochage scolaire et les violences : un détour par la culture. In Robbes, D. (coord.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (pp. 159-162). Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques (Repères pour agir).
- Landœuer, F., et Pesce, S. (2013b). *Socrate dans la Cité*. Coffret 2DVD. Egreville et Malay-le-Grand : Association Semiosis Recherche et Formation/Studios de la Vanne.

Le Breton, D. (2002). *Conduites à risque : des jeux de mort aux jeux de vivre*. Paris : PUF.

Lesain-Delabarre, J.-M. (2005. 3^e édition). Adaptation et intégration scolaires (AIS) (pp. 45-49). In P. Champy, et C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.

Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. In L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 181-192). Ramonville : Erès.

Meirieu, P. (2008, 14 juin). *Dépister ou éduquer : faut-il choisir ? Entre « management des différences » et pédagogie du sujet...* (pp. 1-12). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/depister_ou_eduquer.pdf (Page consultée le 27 octobre 2008).

Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.

Misès, R., Quemada, N., Botbol, M., Bursztejn, C., Durand, B., et al. (2002). Nouvelle version de la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent. CFTMEA 2000. *Annales Medico-Psychologiques*, 160, 242-246.

Oury, F., et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Vigneux : Matrice.

Pain, J. (1995). *Des violences institutionnelles en milieu scolaire. De la maltraitance scolaire*. Séminaire conjoint CIE-OMS « Adolescence et violence ». Paris, 11, 12, 13 décembre.

Pain, J. (2004, mars). Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel. *Institutions*, 34, 41-52.

Pochet, C., Oury, F., et Oury, J. (1986). *L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud*. Vigneux : Matrice.

Rey, B. (2004). Autorité et relation pédagogique. In G. Chappaz, (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

Robbes, B. (2014). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? *Recherches et Éducatives*, 11, 125-139.

Rutter, M. (2005). Environmentally mediated risks for psychopathology: research strategies and findings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 3-18.

Vasquez, A., et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et lycées différents*. Paris : PUF.

Wakefield, J.C., Pottick, K.J., Kirk, S.A. (2002). Should the DSM-IV diagnostic criteria for conduct disorder consider social context ? *American Journal of Psychiatry*, 159, 380-386.