



HAL
open science

Comment aider les élèves à mieux résister aux emprises dans les relations avec les enseignants et avec leurs pairs ? Apports du concept d'autorité éducative

Bruno Robbes

► To cite this version:

Bruno Robbes. Comment aider les élèves à mieux résister aux emprises dans les relations avec les enseignants et avec leurs pairs ? Apports du concept d'autorité éducative. Dossier Ecole Changer de Cap, 2024, La résistance aux emprises, pp.72-84. hal-04637686

HAL Id: hal-04637686

<https://hal.science/hal-04637686v1>

Submitted on 17 Jul 2024

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.



école
changer de cap

LA RÉSISTANCE AUX EMPRISES

Comment l'École peut ou pourrait permettre aux élèves de mieux résister aux emprises et ainsi devenir des adultes citoyens plus libres et plus responsables ?

DOSSIER THÉMATIQUE

Coordonné par Daniel Favre

Février 2024

Sommaire

Introduction et problématisation.....	3
<i>Daniel Favre</i>	
Témoignage n°1 Quand on veut mettre les Compétences Psycho Sociales dans des cases.....	13
<i>Anne Leraille</i>	
Témoignage 2 L'institution scolaire : un terreau propice aux emprises ?.....	16
<i>Marie Tamarelle-Verhaeghe</i>	
Influence ou emprise ? Comment les distinguer.....	20
<i>Maridjo Graner</i>	
L'arme de la dépendance Influence et rapports de force cognitifs : nouvelles formes d'emprises ?.....	25
<i>François Soulard</i>	
Des « prêts-à-penser » au Sujet en devenir.....	34
<i>Danièle Epstein</i>	
La Discipline Positive à l'école comme levier de compétences psychosociales pour résister à l'emprise.....	43
<i>Nadine Gaudin, Odile Delanchy, Isabelle Haigneré, Olivier Sorel</i>	
Comment l'affirmation de soi dans le cadre de la formation d'élèves médiateurs peut contribuer à développer la résistance aux emprises Théorie, pratique et témoignages, la possibilité de dire « non ».....	50
<i>Brigitte Liatard</i>	
Apprendre à penser plus finement ce que l'on ressent pour résister aux emprises.....	59
<i>Daniel Favre</i>	
Comment aider les élèves à mieux résister aux emprises dans les relations avec les enseignants et avec leurs pairs ? Apports du concept d'autorité éducative.....	72
<i>Bruno Robbes</i>	
Synthèses conclusives et neuf pistes d'action pour permettre aux élèves de résister aux emprises.....	85
<i>Anne Leraille, Marie Tamarelle, Maridjo Graner, François Soulard, Brigitte Liatard, Nadine Gaudin, Olivier Sorel, Daniel Favre et Bruno Robbes</i>	

COMMENT AIDER LES ÉLÈVES À MIEUX RÉSISTER AUX EMPRISES DANS LES RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS ET AVEC LEURS PAIRS ? APPORTS DU CONCEPT D'AUTORITÉ ÉDUCATIVE

Bruno Robbes¹⁰²

Penser la résistance des élèves aux emprises à l'école, c'est selon nous s'intéresser aux relations enseignant-élèves et aux relations entre élèves. Mais d'autres dimensions sont à prendre en compte pour comprendre comment ces relations évoluent dans les sociétés occidentales contemporaines. Il faut considérer **(1) les modifications des relations d'autorité, avec (2) leurs effets sur l'éducation et sur l'école ; (3) les mutations du statut du savoir, (4) leurs conséquences sur l'autorité du professeur et sur le rapport au savoir des élèves.** De là, il est possible (5) **d'identifier différentes conceptions de l'autorité enseignante et des pratiques pédagogiques** qui en découlent, en distinguant celles qui maintiennent les élèves sous emprise – du professeur et/ou de leurs pairs – de celles qui peuvent leur permettre d'y résister voire de s'en émanciper. C'est ce plan que nous allons suivre.

1. Des modifications des relations d'autorité dans les sociétés occidentales

On associe souvent l'autorité à la notion de crise : il n'y aurait plus d'autorité et il faudrait la rétablir. Mais de quel type d'autorité parle-t-on ? De plus, les remises en question de l'autorité ne sont pas nouvelles. Sans en refaire toute l'histoire, citons le rôle du protestantisme et des libres penseurs – qui contribuent à remettre en cause le principe de transcendance au profit du principe de rationalité – ou la Révolution française de 1789 – pour laquelle l'autorité n'émane plus d'une transcendance divine. En régime démocratique, en effet, c'est le consentement du peuple qui conditionne l'exercice de l'autorité légitime. Hâtons le cours de l'histoire pour nous retrouver dans la seconde

102 Professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation. Directeur adjoint du laboratoire EMA - INSPÉ de l'académie de Versailles.

moitié du XX^e siècle. Une accélération du déconditionnement à l'autorité autoritariste¹⁰³ se produit en Europe et en Amérique du Nord, symbolisée en France par la révolution culturelle de 1968. L'autorité traditionnelle, patriarcale ne fait plus consensus et les institutions qui l'incarnent sont contestées jusque dans leurs formes, parfois au risque d'évacuer toute contrainte sociale visible. Aucune des activités humaines n'est épargnée. Cette crise s'explique en partie par la montée en puissance de l'individualisme.

Dans nos sociétés en effet, le développement de la valeur « individu » et de l'autonomie personnelle transforment le rapport subjectif à la norme, lequel se traduit par « une certaine méfiance des destinataires à l'égard des transmetteurs » et « une moindre confiance des transmetteurs dans leur capacité de transmettre »¹⁰⁴. Nombreux sont les chercheurs en sciences humaines et sociales qui considèrent que les sociétés occidentales ont érigé l'individu en valeur souveraine, l'autorisant à choisir ses appartenances, voire à s'en exonérer pour jouir de ses pulsions immédiates. Les questions globales (injustices sociales ou économiques, transition écologique, rapports au droit et au politique) n'intéressent l'individu que s'il est concerné personnellement. Cela témoigne d'une crise du sens et de la transmission, qui n'est pas liée à l'absence de normes mais à leur multiplicité¹⁰⁵.

L'individualisme pose donc des problèmes inédits en termes de lien social. Ce qui allait de soi dans les institutions nécessite désormais explication, voire négociation, pour qu'il y ait adhésion. Loin de disparaître, la relation d'autorité se complexifie, rendant de plus en plus difficile l'incarnation d'un statut, d'une fonction¹⁰⁶. Si elle interroge les conditions du lien social, l'exacerbation de la valeur « individu » se retourne aussi contre les sujets. Avec la disparition des figures traditionnelles d'autorité, de nouvelles modalités de soumission apparaissent. Nous observons actuellement leurs conséquences intrapsychiques dans les manifestations du management néo-libéral¹⁰⁷ – lequel à l'école par exemple, accroît la responsabilité des professeurs et des élèves sur leurs réussites ou leurs échecs – ou encore dans les relations d'autorité entre parents et enfants. Cette emprise psychique du néo-libéralisme est bien réelle. Sorte de contrôle continu de soi sur soi, elle est constante, diffuse, intériorisée. Elle produit de nouvelles pathologies psychosociales comme l'hyperactivité, l'anxiété, le stress, les troubles psychosomatiques, la dépression, le burn-out, le harcèlement moral, etc.

2. Quels effets sur l'éducation et l'école ?

L'affaiblissement des normes communes et la crise de la transmission intergénérationnelle s'accordent avec les valeurs individualistes et productivistes de nos

103 Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot ; Mendel, G. (2002). Une histoire de l'autorité. Permanences et variations. Paris : La Découverte.

104 Tozzi, M. (2008). *La transmission et l'individualisme contemporain*. In J. Besson, M. Galtier (dir.). Hériter, transmettre : le bagage de bébé, Ramonville Saint-Agne : Érés, p. 15-16.

105 Legendre, P. (1985). *L'ineffable objet de la transmission*. Étude sur le principe généalogique en occident (Leçon IV). Paris : Fayard.

106 De Munck, J., Verhoeven, M. (1997) (dir.). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Boeck.

107 De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil.

sociétés néo-libérales. Les multinationales industrielles et financières, qui contrôlent les moyens de communication audiovisuels et numériques, constituent de nouvelles autorités dictant les valeurs et les comportements contemporains. Bernard Stiegler¹⁰⁸ a nommé « capitalisme pulsionnel » la « tendance addictive » à consommer, engendrée et entretenue par le marketing de ces multinationales. Cette nouvelle forme de capitalisme cible notamment les jeunes, cherchant à capter leur attention en permanence, à exciter leurs pulsions primaires et régressives pour satisfaire un pouvoir d'action guidé par des plaisirs immédiats. Or, ces pratiques sont en décalage avec les exigences de l'action éducative. À l'école par exemple, l'accès au savoir oblige l'élève à contrôler ses pulsions, à tolérer la frustration, à obéir aux règles, mais aussi à s'engager dans une démarche active réclamant des efforts.

Les conséquences d'un tel écart sur l'éducation et l'enseignement sont nombreuses. Éducateurs et enseignants se retrouvent en situation de concurrence déloyale face à ces nouvelles autorités qui, parce qu'elles disposent de moyens d'influence considérables et illimités, installent des formes d'emprise sur les jeunes en leur proposant des modèles identificatoires puissants. L'autorité des adultes en est incontestablement affaiblie : le fait de poser des limites et de soutenir les conflits devient de plus en plus difficile. Les comportements des élèves face au savoir se dégradent, se manifestant notamment par une attention plus fragmentée. Philippe Meirieu parle d'une volonté de garder les jeunes sous emprise par toutes les formes d'effets possibles et imaginables plutôt que de leur permettre de réfléchir et de penser¹⁰⁹. Bernard Stiegler va jusqu'à considérer que l'on assiste à une destruction radicale de l'appareil psychique juvénile¹¹⁰. La situation est donc paradoxale, le système social reprochant aux éducateurs et aux enseignants de ne plus jouer leur rôle alors qu'une action éducative de leur part irait à contre-courant des valeurs dominantes. Dans un tel contexte, où tout acte d'autorité porté par un adulte a des chances d'être contesté, le rapport de l'enfant à la limite devient problématique.

Par ailleurs, les transformations du statut de l'enfant n'ont pas que des effets favorables. Elles conduisent aussi à l'apparition et à la pérennisation de la figure de « l'enfant-roi », qui modifie les conceptions et les modalités d'exercice de l'autorité en éducation. Beaucoup d'adultes ne parviennent plus à assumer l'asymétrie inhérente à leur position générationnelle. Les places respectives adulte/enfant se confondent voire s'inversent, lorsqu'un enfant « chef de la famille »¹¹¹ a le dernier mot ou qu'un adolescent livré à lui-même tente en vain d'imposer ses propres limites, au risque de s'assujettir volontairement à des formes d'autorité exerçant une emprise bien plus aliénante que l'autorité défaillante ou refusée. Le renoncement d'un certain nombre d'adultes au conflit, par crainte de ne plus être aimés des enfants¹¹², laissent ces derniers sans réponse éducative. En outre, la tendance à considérer les jeunes comme

108 Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J., Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.

109 Meirieu, P. (2005). *Quelle autorité pour quelle éducation ?*, Rencontres internationales de Genève, en ligne : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf>. Meirieu, P. (2007). Une autre télévision est possible ! Lyon : Chronique sociale.

110 Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

111 Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.

112 Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant*. Procréation, filiation et éducation à l'aube du XXIe siècle. Paris : Denoël.

prématurément responsables de leurs actes fragilise les droits à la protection que les adultes devraient leur garantir¹¹³.

3. Les mutations sociétales du statut du savoir

Dans les sociétés occidentales, la production scientifique reste un enjeu socio-économique majeur et le savoir continue d'occuper une place déterminante. Toutefois, la légitimité de ses énoncés est désormais interrogée de toutes parts. Aujourd'hui, il est admis que la vérité des savoirs disponibles est temporaire. À cela s'ajoute le fait que dans certains domaines, le renouvellement des connaissances produites est exponentiel. Enfin, l'essor des technologies numériques – et avec elles le projet d'une « société de la connaissance » – tend à délégitimer voire à discréditer les savoirs scolaires.

En effet, le concept de « société de la connaissance » réduit la science à une information dépendante des technologies. Premièrement, le risque est que le « processus de connaissance » ne se réduise « à un traitement de l'information »¹¹⁴, alors que les savoirs scolaires visent l'émancipation de femmes et d'hommes par la compréhension globale du monde contemporain. Deuxièmement, ce type de société valorise exclusivement des connaissances utiles au développement économique. En conséquence, les savoirs de l'école ne sont plus toujours considérés comme pertinents par les principaux usagers. Cela participe à l'érosion de l'autorité du professeur qui doit transmettre à des élèves parfois « désabusés » un ensemble de contenus jugés stériles ou superflus. Troisièmement, les premiers débats suscités par certains usages scientifiques et scolaires de l'application Chat GPT, recourant à l'intelligence artificielle, annoncent une transformation des modalités de production des savoirs – en particulier leurs auteurs – ce qui réinterroge la validité des sources. L'école va devoir très certainement en tirer des conséquences quant aux modalités d'enseignement des savoirs, à l'évaluation des productions et des apprentissages des élèves.

4. Leurs conséquences sur l'autorité du professeur et sur le rapport au savoir des élèves

Ces mutations sociétales du rapport au savoir ont des répercussions directes sur la nature des savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant, le rapport au savoir des élèves. Bien qu'elle persiste par endroit, l'image du « bon professeur » n'est plus celle d'un enseignant doté d'une autorité intrinsèque, s'imposant aux élèves par le seul fait qu'il possède des savoirs que les jeunes ne possèdent pas encore. C'est notamment cette représentation biaisée de l'autorité qui entretient la croyance selon laquelle il suffirait d'être savant – au sens de cultivé – pour faire apprendre des élèves. Rappelons que les enseignants rencontrent des élèves plus enclins qu'autrefois à contester les savoirs au nom de la liberté, de l'autonomie, d'autres normes ou d'autres

113 La Convention internationale des Droits de l'Enfant (1989) donne à l'enfant des droits-libertés et des droits-protections. Pour Alain Renaut, les droits-libertés reconnus à l'enfant doivent être respectés par l'adulte dans la mesure où ils ne contreviennent pas aux droits-protections qui garantissent sa sécurité (Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion).

114 Breton, P. (2005). *La "société de la connaissance" : généalogie d'une double réduction*. *Éducation et sociétés*, 15 (1), p. 51.

autorités. Ajoutons que les savoirs scolaires sont investis différemment selon les élèves et les familles, au regard des perspectives d'orientation qu'ils ouvrent et/ou de leur utilité sociale immédiate. Enfin, avec la « révolution numérique », l'école n'a plus le monopole du savoir. Cependant, l'usage des technologies actuelles ne garantit ni l'apprentissage, ni l'émancipation. C'est pourquoi il convient d'étudier ces usages sous l'angle « pédagogique » en cherchant à comprendre les opportunités de travail et de développement qu'elles permettent. Plus largement, ces mutations invitent aujourd'hui à se demander sur quoi un enseignant peut-il bien fonder son autorité ?

Selon Philippe Meirieu¹¹⁵, le professeur doit permettre à ses élèves de distinguer le savoir (spécifié par les conditions de sa production), de l'opinion, de la conviction ou de la croyance. Sa plus-value réside dans la mise en place de modalités appropriées d'accès au savoir qui légitiment son autorité et renforcent les processus de transmission. Ainsi, l'enseignant est d'abord celui qui crée les conditions effectives – pédagogiques et didactiques – permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du seul fait qu'il l'énonce. L'autorité du professeur se fonde non pas sur le fait qu'il « soit savant, mais [...] plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir »¹¹⁶. Nous retrouvons le principe d'éducabilité, porté par un enseignant qui s'efforce de rendre les savoirs à acquérir accessibles aux élèves. Par conséquent, l'émergence d'une posture réflexive de l'élève à l'égard des savoirs transmis devient un enjeu majeur de l'école. Non seulement elle contribue à légitimer l'autorité du professeur, mais elle permet à l'élève de se décentrer de ses représentations propres pour construire un rapport au savoir, à la culture et au monde à la fois subjectif, critique et émancipateur. En ce sens, les propos ci-après de Meirieu peuvent apparaître comme un horizon, déplaçant la question des savoirs dans le champ du politique : « Le défi de l'éducation contemporaine n'est [...] pas de "restaurer l'autorité", mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... ». « L'autorité éducative » a alors pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité »¹¹⁷.

Pour cela, le professeur dispose, selon Philippe Meirieu, de la démarche expérimentale, de la recherche documentaire et de la démarche créatrice¹¹⁸. D'autres auteurs¹¹⁹ et le ministère de l'Éducation Nationale lui-même¹²⁰ s'efforcent de relever le défi de la formation des élèves à l'esprit critique, devant leur vulnérabilité à la désinformation,

115 Darcos, X., Meirieu, P. (2003). *Deux voix pour une école*. Paris : Desclée de Brouwer.

116 Rey, B. (2004). *Autorité et relation pédagogique*. In G. Chappaz. *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (p. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence, p. 123.

117 Meirieu, P. (2005). *Quelle autorité pour quelle éducation ?*, Rencontres internationales de Genève, en ligne : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf>.

118 Meirieu, P. (2008). *Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ?*, Conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, université de Barcelone, en ligne : http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf

119 Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont ; De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique*. 1. Pour une pensée libre. Paris : ESF ; Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.

120 <http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html>
<http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

l'attrait grandissant de certains d'entre eux pour les théories conspirationnistes et autres pseudo-vérités scientifiques.

5. Différentes conceptions de l'autorité enseignante et pratiques pédagogiques qui en découlent

En mettant en relation les trois conceptions de la relation d'autorité que nous avons développées – autoritariste, évacuée (ou transférée) et éducative¹²¹ – avec les choix pédagogiques correspondants à chacune, nous allons être en mesure de distinguer celles qui maintiennent les élèves sous emprise – du professeur et/ou de leurs pairs – de celles qui peuvent leur permettre d'y résister voire de s'en émanciper.

5.1. Relation d'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 (voir 5.3.), 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 certains élèves 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 de ces élèves, rendant impossible l'entrée dans les apprentissages, l'accès aux savoirs et le développement de la confiance en soi et 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 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, 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 »¹²². Plus encore, Alain Marchive 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 »¹²³. Ainsi en substance, l'exercice d'une « autorité autoritariste » nous apparaît

121 Robbes, B. (2010. Réédition 2020). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

122 Rey, B. (2004). *Autorité et relation pédagogique*. In G. Chappaz. *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (p. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence, p. 116.

123 Marchive, A. (2005). *Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires*. In Talbot, L.

comme l'une des causes endogènes de très nombreuses situations critiques de la relation d'enseignement, fondée sur le maintien d'une relation d'emprise sur les élèves.

Au plan pédagogique, cette conception s'actualise dans une pédagogie traditionnelle, dont Jean Houssaye 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 »¹²⁴.

La relation d'autorité dite « 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 pouvoir¹²⁵. 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 voire sous son emprise, 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 les élèves 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. En outre, jouer sur les émotions que l'on provoque peut s'avérer dangereux chez des élèves fragiles, 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 rejets¹²⁶ est une source importante de conflits entre élèves.

Dans la pratique de la relation d'autorité autoritariste, les enseignants recourent à différents moyens : l'usage de la force physique ; les pressions psychoaffectives 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 sujet¹²⁷ ; les manipulations exercées sur un groupe¹²⁸.

Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage (pp. 181-192). Ramonville : Erès, p. 191.

124 Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert, p. 11-12.

125 Les définitions de l'autorité qui font référence indiquent qu'elle exclut la contrainte, alors que le pouvoir peut y recourir. Voir par exemple Arendt, H. (1972). *Qu'est-ce que l'autorité ?* In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard ; Burdeau, G. (1995). *Autorité*. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.

126 Jubin, P. (1988). *L'élève « tête à claques »*. Paris : ESF ; Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : ESF.

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

128 Brunel, H. (1991). *Chahuté, moi ?... Jamais*. Paris : Fleurus.

5.2. Autorité évacuée ou transférée et pédagogies anti-autoritaires, non directives

Nous appelons « 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. Dans les faits, cette autorité est transférée (car l'autorité ne peut pas ne pas s'exercer) : d'autres adultes devront l'exercer à leur place.

Chez des enseignants, l'autorité évacuée se manifeste 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'établissement¹²⁹ 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 apprennent¹³⁰ ; 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 nomme « l'effet Topaze »¹³¹).

D'un point de vue pédagogique, l'abstention d'exercer l'autorité renvoie aux pédagogies anti-autoritaires et non directives, dans sa logique ultime. « 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 »¹³².

129 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.

130 Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF ; Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Démarches et outils pour l'école. Paris : ESF.

131 Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherches en didactique des mathématiques, 7 (2), 33-115. Grenoble : La Pensée Sauvage.

132 Robbes, B. (2014, juin). *Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ?* Recherches & Éducatives, 11, 125-139, p. 134-135.

Les conséquences de ces pratiques pédagogiques sur les élèves peuvent donc s'avérer analogues à celles observées à propos de la relation d'autorité autoritariste. À ceci s'ajoute le fait que l'absence d'un cadre éducatif suffisamment contenant peut les laisser livrés à eux-mêmes. Ils tenteront alors de se chercher leurs propres limites par des transgressions répétées ou des conduites à risque¹³³, s'assujettissant ainsi à des formes d'autorité potentiellement destructrices mettant en danger leur intégrité physique et/ou psychique.

On le voit, parler d'autorité à propos des deux conceptions que nous venons d'évoquer n'est qu'un artifice de langage, car ni l'une ni l'autre ne relèvent de l'autorité. L'« autorité » autoritariste est abus de pouvoir, l'« autorité » évacuée (ou transférée) déficit d'exercice d'autorité. L'une comme l'autre se traduisent par l'abandon du lien éducatif au sens où l'entend Mireille Cifali¹³⁴, c'est-à-dire ce qui se crée au-delà d'une relation établie dès le départ. Créer et prendre soin du lien à l'élève, le maintenir quoiqu'il arrive, même si cela est difficile avec certains d'entre eux, tel est selon nous l'enjeu de l'exercice d'une autorité éducative.

5.3. Relations d'autorité éducative...

La relation d'autorité éducative telle que nous la concevons ne désigne pas l'autorité dans la relation d'éducation en général, mais une conception émergente dégagée de l'examen des origines et du sens de l'autorité dans les sciences humaines et sociales. Nous la définissons « 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 »¹³⁵. Les significations de cette relation comprennent trois dimensions indissociables : *être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité*¹³⁶.

Être l'autorité, c'est l'autorité statutaire (*potestas*) qui relève du pouvoir légal, du fait d'institution, du préalable, de l'ordre du non négociable. Le statut est une condition nécessaire mais non suffisante à l'exercice de l'autorité. Il place son détenteur dans une position asymétrique, d'où il peut poser deux principes non négociables : 1) celui de sa place générationnelle (adulte plus âgé que l'enfant ou le jeune, dépositaire d'une culture à transmettre, garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale : interdit de l'inceste, de meurtre, de parasitage¹³⁷); 2) celui de sa fonction institutionnelle (enseignant remplissant une mission spécifique et distincte de celles d'autres personnels, s'inscrivant dans la mission de l'établissement).

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

134 Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif*. Contre-jour psychanalytique. Paris : PUF.

135 Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante*. Approche clinique. Nîmes : Champ social, p. 34.

136 Obin, J.-P. (2001). *L'école et la question de l'autorité*. Administration et éducation, 1 (89), 31-40.

137 En voici des exemples de formulations dans notre classe lorsque nous pratiquons la pédagogie institutionnelle : interdit d'inceste : « ici, je ne suis l'enseignant d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves » ; interdit de meurtre (de violence) : « ici, on échange, mais pas n'importe comment. On est entre êtres humains et on est là pour vivre ensemble » ; interdit de parasitage et fonction institutionnelle : « Ici, c'est une classe. Le professeur enseigne et l'élève apprend ».

Le non négociable se distingue du négociable par le fait qu'il s'applique à l'adulte/enseignant comme à l'enfant, au jeune/éduqué et qu'il ne peut être remis en cause ni par l'un, ni par l'autre. C'est en s'appuyant sur ce non négociable que l'enseignant peut déterminer les situations où il aura à poser un acte – geste ou parole d'autorité¹³⁸ – par lequel il cherchera à arrêter net l'acte transgressif ou la discussion permanente. L'enjeu consiste à demeurer dans un acte d'autorité éducative, acte non autoritariste, mais qui signifie un « non » sans ambiguïté ni remords. Une fois l'acte posé, une reprise éducative est possible dans un temps différé. Elle passe par l'explication de l'acte, l'écoute et le dialogue limités car il ne s'agit pas de tomber dans la justification. Dans une perspective de pédagogie coopérative ou institutionnelle, des échanges peuvent avoir pour but la production de décisions et de règles communes.

Avoir de l'autorité, c'est l'autorité de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*). La personne qui a de l'autorité est d'abord celle qui, par l'acquisition de compétences, de savoirs, conquiert la capacité d'être son propre auteur, c'est-à-dire de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie dans ses relations aux autres. Être l'auteur de son existence se construit à travers une histoire personnelle qui va développer la confiance suffisante en soi. Cette construction du sujet auteur passe évidemment par d'autres, qui contribuent à renforcer la capacité du sujet à s'autoriser¹³⁹. L'autorité du sujet relève ainsi d'un processus d'autorisation. Elle n'a donc rien de naturel. L'articulation avec l'*augere* (autoriser l'autre) apparaît alors, lorsque l'*auctor* accepte de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, sans être déstabilisé par le moindre de ses agissements en ayant le souci de l'aider à poser des actes lui permettant d'essayer d'être à son tour auteur de lui-même. Ainsi redéfinie, et en référence à la définition que Philippe Meirieu donne de l'éducation – « *une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* »¹⁴⁰ –, nous considérons qu'autorité et éducation sont synonymes.

Faire autorité, c'est la mise en pratique de la relation d'autorité éducative. Celle-ci est avant tout une capacité fonctionnelle – capacité de l'auteur à permettre, à augmenter, à accroître, à créer (*augere*) de l'autorisation chez l'autre. Très concrètement, l'autorité pose la question du « faire », c'est-à-dire des savoirs d'action¹⁴¹, des gestes professionnels¹⁴² que l'enseignant mobilise dans sa pratique de l'autorité, dans une relation avec des éduqués, toujours contextualisée. Ce « faire autorité » s'exerce dans deux domaines : 1) les savoirs en termes de communication : la communication dans

138 Ginet, D. (2004). *Aux racines de l'autorité...* In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 41-56). Aix-Marseille : Université de Provence ; Ginet, D. (2007). *La portée structurante de l'interdit : éléments pour une « clinique » de l'autorité*. Tréma, 27, 47-55 ; Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.

139 Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante*. Approche clinique. Nîmes : Champ social.

140 Meirieu, P. (non daté). *Penser l'éducation et la formation* (pp. 1-7). Site de Philippe Meirieu, en ligne : <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf>

141 Robbes, B. (2010. Réédition 2020). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF ; Robbes, B. (dir.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

142 Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès ; Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences humaines ; Ria, L. (dir.) (2010). Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.

toutes ses dimensions corporelles (verbale et non verbale : regards ; gestes ; position dans l'espace, déplacements et distance...) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité ; 2) les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques et didactiques en classe, d'organisation interne d'établissement.

5.4. ... Et pédagogies coopérative, institutionnelle

L'exercice de relations d'autorité éducative est donc, selon nous, de nature à permettre aux élèves de résister aux formes d'emprises qui peuvent exister dans les relations enseignant-élèves et entre élèves, voire de s'en émanciper. Notre connaissance des pédagogies coopérative et institutionnelle nous a permis d'approfondir **ce qui faisait autorité dans ces pédagogies lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe**. Les analyses des techniques, des outils et des visées que ces pédagogies proposent sont, nous semble-t-il, de nature à éclairer cette question de l'aide à la résistance des élèves aux emprises.

Dans le champ de la transformation des comportements des élèves par la socialisation, nous observons tout d'abord que les institutions – particulièrement le Conseil avec ses rituels, ses rôles, ses fonctions et son organisation – définissent un cadre faisant autorité en soi. De plus, les institutions à travers ce qu'elles produisent (des décisions, des modalités d'organisation...) font aussi autorité. Observons-le par exemple dans une situation racontée par Philippe Jubin¹⁴³, que nous résumons ici. Nous sommes dans une classe de SEGPA au collège, une classe qui regroupe des élèves qui ont des problèmes cognitifs et parfois aussi des problèmes de comportement. Un élève costaud de 3e arrive devant la bibliothèque de la classe, dont une élève, plutôt petite, est responsable. L'élève costaud arrive trop tard. La responsable lui répond que la bibliothèque est fermée. Alors que l'enseignant s'attend à ce que l'élève costaud explose, rien ne se passe. L'élève ronchonne, sans plus. Il retourne à sa place. Les jours et heures d'ouverture de la bibliothèque sont connus de tous, l'élève est arrivé en retard, il devra attendre la semaine suivante pour changer son livre. Ce qui fait autorité dans une telle situation, ce n'est pas l'enseignant. Ce sont les décisions produites par le Conseil : cette fillette est responsable de la bibliothèque. L'élève costaud qui voulait rendre son livre obéit à cette gamine plus jeune, plus petite que lui, alors qu'il aurait pu utiliser la force. La responsable de la bibliothèque, cette institution issue du Conseil qui s'impose à tous fait autorité sans que l'enseignant n'ait à intervenir.

Dans d'autres situations issues de classes coopératives, il est très intéressant d'observer comment des enseignants exercent leur autorité dans une perspective éducative, à travers des postures professionnelles, des gestes, des paroles¹⁴⁴. Ceux-ci s'apparentent à ce qu'écrit Eirick Prairat sur la notion de tact en éducation : le tact, cette « conscience aigüe de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire [...] [dans] la situation particulière que l'on est en train de vivre »¹⁴⁵. Avoir la parole

143 Jubin, P. (2019, décembre). « La bibliothèque est fermée ». Cahiers pédagogiques, 557, 22-23.

144 Voir par exemple : Huette, A. (2004). *La jeune fille, le pédagogue et les autres*. In F. Imbert. Enfants en souffrance, élèves en échec (pp. 229-235). ESF ; Triangle à trois voix. In Galand, B. (coord.) (2009). Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ? Bruxelles : éditions couleur livres (Changements pour l'Égalité – mouvement socio-pédagogique), pp. 88-90.

145 Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF, p. 13.

juste au moment opportun, le geste qu'il faut – ni trop ni trop peu – pour que l'élève grandisse, progresse, s'émancipe de toutes les formes d'emprise. Le tact, ce sont ces postures enseignantes qui passent par des paroles, des gestes. Bien sûr, cela peut être aussi des postures d'élèves : cette fillette qui dit « la bibliothèque est fermée »... Elle n'en rajoute pas, elle ne fait pas la morale ni n'entre en conflit avec l'élève costaud. Elle prononce juste ces paroles et elles font autorité. Il y a le contenu des messages, mais il y a aussi la façon de le dire et les postures qui font autorité. L'élève costaud ne peut lui imposer de rapport de force. Grâce à l'institution Conseil qui l'a élue responsable, elle montre comment elle peut s'autoriser à résister à cette forme d'emprise potentielle, ce qui participe de son émancipation.

Un autre élément qui participe de la relation d'autorité, c'est le travail psychique de l'enseignant sur lui-même, pour l'aider à clarifier son rapport au cadre éducatif, au savoir, à l'autorité¹⁴⁶. Parce que toutes nos actions dans une classe ne sont jamais complètement réfléchies ni rationnelles, une part de nous toujours échappe. Travailler sur cette dimension clinique, c'est reconnaître qu'un enseignant peut être emporté à son insu par des phénomènes inconscients, par des colères, par des sentiments excessifs qui le traversent et qui parfois ont des conséquences sur ce qu'il fait, sur ce qu'il dit. Le travail de l'enseignant sur lui-même, généralement dans des groupes d'analyse de pratiques, est donc très important.

Dans le *champ des situations d'enseignement-apprentissage*, il y a là aussi des éléments à prendre en compte. Les projets coopératifs, par exemple, font aussi autorité. Une année dans notre classe de CE1, nous avons un élève qui n'écrivait bien que lorsqu'il écrivait à son correspondant individuel. C'est la correspondance scolaire – technique pédagogique inventée par Célestin Freinet – qui faisait autorité ici. Grâce à la correspondance individuelle, nous avons pu nous rendre compte que cet élève était capable d'écrire très correctement, sans erreur et avec soin.

Des projets pédagogiques collectifs peuvent ainsi faire autorité sans que l'enseignant n'ait à intervenir, sauf au départ dans leur mise en place. On se rapproche ici de la notion d'autorité didactique, qu'Alain Marchive définit comme « capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part »¹⁴⁷, du processus de dévolution, lorsque « l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert »¹⁴⁸ ou encore de la théorie de l'action conjointe : l'enseignant ne l'emporte que si l'élève mobilise « *de son propre mouvement, proprio motu* »¹⁴⁹ les stratégies adéquates lui permettant de s'appropriier le savoir visé en résolvant le problème

146 Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.

147 Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 114.

148 Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 303.

149 Sensevy, G. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. In G. Sensevy, A. Mercier (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses Universitaires de Rennes, p. 20.

proposé. Deux chercheuses québécoises, Mélanie Dumouchel et Catherine Lanaris¹⁵⁰, expliquent comment, dans les pédagogies coopératives, le partage des pouvoirs entre l'enseignant et l'élève est repensé à travers le processus de dévolution et le processus de responsabilisation.

On pourrait encore parler du champ de l'organisation du travail scolaire dans les pédagogies Freinet et institutionnelle. L'alternance entre le travail individuel, l'aide, l'entraide, le tutorat, le travail de groupe – ce qu'explique Sylvain Connac¹⁵¹ – mais aussi les ceintures, les plans de travail viennent faire autorité en découpant et en articulant le travail dans le temps et l'espace. Il y a des complémentarités entre ces temps et ces espaces qui alternent, ces façons différentes de travailler.

Il y a enfin le champ de l'autorisation, que Martine Boncourt reprend comme un principe fondamental de la pédagogie Freinet, définie comme la « posture de l'élève qui s'autorise, c'est-à-dire qui "se vit comme auteur de ces tâches, co-auteur de ses propres processus d'apprentissage, et coauteur du milieu lui-même, comme processus coopératif" »¹⁵². Quand on permet à l'enfant d'être auteur, l'enfant qui se vit auteur de ce qu'il fait, de ce qu'il est, de ce qu'il pense et aussi du milieu dans lequel il évolue. C'est aussi comme cela que l'autorité passe de l'enseignant aux élèves et entre élèves, en permettant à chacun de résister aux formes d'emprises qui peuvent exister dans ses relations avec les autres et de s'émanciper.

150 Dumouchel, M., & Lanaris, C. (2019). *Responsabilisation et dévolution : même combat*. Éducation & Formation, (e-312), 81–91. [en ligne]. <http://revueeducationformation.be/> ; Dumouchel, M., & Lanaris, C. (2022). *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : Vers un enseignement cohérent*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

151 Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Réseau Canopé.

152 Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris : ESF, p. 42.