

Gestion de classe, conflits, exercice d'une relation d'autorité éducative

Bruno Robbes

Professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation
CY Cergy Paris Université/INSPÉ de Versailles
Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages)

1. Gestion de classe : définition, éclairages des recherches, principes d'action

Robbes, B. (2023, décembre). Ce que nous disent les recherches. *Cahiers pédagogiques*, 589 (Tu la gères, ta classe ?), 20-23.

La « gestion de classe » est apparue dans le paysage scientifique dans les années 1970 aux États-Unis (*classroom management*), mais ses définitions n'ont cessé d'évoluer. D'abord limitée à la bonne vieille « discipline », elle associe désormais **préoccupation du maintien de l'ordre en classe et attention au travail des élèves**. La prise en compte de cette double préoccupation tranche un débat ancien : faut-il mettre en place un cadre disciplinaire avant de penser comment transmettre des savoirs aux élèves ? Ou à l'inverse, une préparation minutieuse de la classe suffit-elle pour s'éviter de rencontrer des problèmes de discipline ? **Une transmission de savoirs n'est possible que si l'enseignant organise et veille au contexte dans lequel elle s'effectue, en soignant l'organisation de l'espace, du temps, des activités ; en régulant les relations interindividuelles et dans le groupe**. Finalement, **gérer une classe** se confond avec les fonctions didactique et pédagogique d'un enseignant, donc avec sa capacité à enseigner.

Existe-t-il une hiérarchie entre maintien de l'ordre et attention au travail des élèves ? La plupart des recherches s'accordent sur la **nécessité d'un traitement simultané du travail et de la discipline scolaire**, un constat déjà établi au début du XXe siècle par des pédagogues de l'Éducation nouvelle tel que Freinet.

Cette tension peut être dépassée lorsqu'on élargit la définition de la gestion de classe aux activités de planification, de préparation et d'analyse après-coup des situations d'enseignement. Tel est le cas aujourd'hui. **Dumouchel et Lanaris¹** définissent la gestion de la classe comme « **l'ensemble des pratiques éducatives que les enseignants, pour et avec les élèves, conçoivent, organisent et réalisent afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences** » (p. 294). Cet élargissement de la définition de la gestion de classe, nous l'observons aussi chez des auteurs français, tels **Bucheton²** avec son « **modèle du multi agenda** » construit à partir du repérage de cinq préoccupations

¹ Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 288–312. [en ligne].

<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4065>.

² 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.

récurrentes chez les enseignants (atmosphère, pilotage, étayage, tissage, contenus d'enseignement) ou Goigoux³ qui identifie « cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement » (planification, régulation, différenciation, motivation, explicitation).

Dans les recherches sur la gestion de classe, on distingue **deux conceptions principales, comportementale ou constructiviste.**

La conception comportementale est associée à la théorie *behavioriste* de l'apprentissage, de laquelle découle la préconisation d'une **pédagogie de la maîtrise**. Ces travaux dressent des inventaires exhaustifs de types de problèmes, de variables en jeu et de stratégies d'intervention efficaces. Les problèmes et les tâches de résolution sont décomposés en objectifs hiérarchisés, selon des liens de causalité univoques. L'atteinte de comportements cibles d'élèves (standard, modèle) ou d'enseignants (experts) est visée, en conformité à des normes sociales rarement interrogées. Les réponses proposées peuvent être pertinentes, mais **il manque des éléments d'analyse des conditions de leur mise en œuvre en contexte**, notamment ce qui justifie le choix d'une réponse plutôt qu'une autre. **Les enseignants mettent en application des actions adéquates dictées par les chercheurs, qu'ils acquièrent en reproduisant ces « bonnes pratiques » (*best practices*) ou en imitant ces gestes efficaces. Mais ces savoirs s'avèrent souvent inopérants à l'épreuve de situations concrètes, d'une part, du fait du caractère souvent imprévu des difficultés rencontrées, notamment avec les élèves les plus difficiles ; d'autre part, parce que l'ajustement et le sens des actions des enseignants émanent de leurs interactions avec les élèves.**

Robbes, B. (2009, avril). Sauvons notre école... des professeurs « teneurs de classes ». *Cahiers pédagogiques*, 472, 6-8. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/sauvons-notre-ecole-des/>

Parmi les auteurs qui s'inspirent de l'approche *behavioriste*, citons le courant de l'enseignement explicite ou instructionniste (Steve Bissonnette, Clermont Gauthier), qui s'appuie sur des données probantes issues de recherches ayant observé ce que les enseignants font en classe et à l'école, pour évaluer l'efficacité de diverses stratégies de gestion des apprentissages et des comportements des élèves. À ne pas confondre avec **le courant français de l'enseignement explicite, cognitif et didactique**⁴.

À l'inverse de la précédente, **la conception constructiviste présuppose la présence de relations subjectives entre le chercheur, son objet de recherche et les acteurs impliqués dans la recherche. Ces relations sont des supports d'analyse qui participent de la construction des faits scientifiques, dans un contexte toujours particulier.**

C'est cette voie que suivent Mélanie Dumouchel et Catherine Lanaris⁵. Elles plaident pour **une formation des enseignants qui mettrait en relation compétences en gestion de classe et didactique, parce qu'elles sont reliées dans la pratique**, parce que le fait qu'elles ne soient

³ Goigoux, R. (2021). Cinq focales : mini MOOC. [En ligne]. <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>

⁴ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>

⁵ Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2022). *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : Vers un enseignement cohérent*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

pas travaillées ensemble explique certaines difficultés des enseignants débutants, enfin parce que la demande sociale d'inclusion d'élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement rend l'acte d'enseigner plus complexe et exigeant.

Relier ces deux dimensions nécessite, selon elles, de **repenser le partage des pouvoirs entre l'enseignant et l'élève à travers le processus de dévolution relevant du champ didactique, et le processus de responsabilisation renvoyant au champ pédagogique.**

Concept élaboré par Guy Brousseau, la dévolution est le fait que l'enseignant fasse accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage, d'un problème, et qu'il en accepte les conséquences.

Une situation d'enseignement/apprentissage mobilisant un processus de dévolution engage de fait l'élève à la responsabilisation et l'enseignant à lui accorder sa confiance, avec des résultats favorables sur la gestion de classe.

Dans la continuité de la conception constructiviste, l'analyse des pratiques et l'analyse de l'activité sont les deux approches, selon nous les plus pertinentes, pour former les enseignants à la gestion de classe.

C'est notamment sur ces ancrages théoriques et méthodologiques qu'a été élaborée, en France, **la plateforme de formation Néopass@ction**⁶. Elle met à la disposition des enseignants débutants et des formateurs des vidéos présentant des situations d'enseignement correspondant à des préoccupations de début de carrière. Ces situations sont montrées, commentées ou analysées par des professeurs novices et expérimentés puis par des chercheurs.

À partir des travaux qui précèdent, dégageons **quelques principes d'action à promouvoir et à éviter pour guider les enseignants vers une gestion de classe favorable.**

Voir également un article que j'avais publié en 2009, toujours d'actualité :

Robbes, B. (2009, 1^{er} avril). Exercer une autorité éducative : principes d'action et dispositifs de formation possibles pour les professeurs (p. 1-8). *Site du CRAP Cahiers pédagogiques*. [En ligne]. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/exercer-une-autorite-educative/>

Audrey Murillo⁷ montre que contrairement à l'idée répandue qu'un enseignant devrait être extrêmement strict en début d'année puis s'assouplir ensuite, poser les bases d'un climat de classe, d'une relation, d'un cadre de travail se construit dès les premiers jours de l'année, car les élèves sont à l'affût d'informations sur le fonctionnement de la classe et sur l'enseignant, notamment sur la façon dont il exerce son autorité. L'état de grâce des premières heures cède vite la place à des phases de test, où l'enseignant a tout intérêt à clarifier son cadre éducatif et à expliciter les lois fondamentales non négociables nécessaires à la vie sociale. Cependant, cela ne suffit pas. Ce qui importe, ce sont les façons dont cet enseignant va répondre aux questions des élèves, tenir le cadre éducatif (comportements attendus, interdits, tolérés) et de travail (espace, matériel, transitions) qu'il a posé, avec constance et fermeté sans rigidité,

⁶ <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

⁷ Murillo, A. (2021). *Prendre un bon départ avec ses classes*. Paris : ESF Sciences humaines.

mais aussi écoute et souplesse (aménagements négociés, dans une certaine mesure). Un enseignant qui fait ce qu'il a dit – à condition que l'exigence soit raisonnable, respectueuse et proportionnée – favorise l'installation de règles de vie de classe qui peuvent être en partie négociées avec les élèves. Ceux-ci consentiront alors plus facilement à les respecter, donc à reconnaître son autorité. Le recours à des sanctions éducatives⁸ est également un élément favorable.

Très vite aussi, l'enseignant devra engager et impliquer les élèves dans les apprentissages scolaires, en sachant alterner des tâches qui les intéressent – et susciter aussi cet intérêt – avec des tâches plus formelles, qui tiennent compte de leurs capacités à réaliser les tâches demandées afin qu'ils se vivent en réussite scolaire, se voient progresser, se sentent soutenus et encouragés. Ici, les pédagogies coopérative, institutionnelle ou de projet s'avèrent précieuses (à condition d'y être formé), parce qu'elles mobilisent les processus de dévolution qui engagent l'élève à la responsabilisation⁹.

La construction d'une relation qui contribue à une gestion de classe favorable passe encore par le fait que l'enseignant ait envie d'être en classe, dans le présent, présent à lui-même et disponible aux élèves. Cette présence conditionne l'établissement d'une relation de confiance. Marie Beretti¹⁰ montre qu'un enseignant inspire confiance aux élèves lorsqu'il se positionne comme digne de confiance à leurs yeux. Cette posture fluidifie les relations, est moins coûteuse pour l'enseignant, apporte aux élèves sécurisation et cadre. Il existe bel et bien un cercle vertueux : la confiance des élèves envers l'enseignant fortifie l'autorité de celui-ci, alors que l'absence de confiance l'amoinde.

La gestion de classe est encore tributaire de l'influence du groupe. Vanessa Joinel Alvarez¹¹ établit comment le groupe influence les comportements, attitudes et pensées des élèves, mais également l'activité des enseignants. D'un côté, le comportement d'un élève, en particulier son consentement à la demande de l'enseignant, est déterminé par la perception qu'il a des attentes de son enseignant, mais aussi par la présence du groupe de pairs. De l'autre, la demande de l'enseignant est influencée par la présence du groupe classe. Les enseignants se retrouvent régulièrement dans des interactions à double adressage. Elles peuvent être subies lorsque l'enseignant fait face à un dilemme (maintenir son groupe en activité tout en prenant en compte la demande de l'élève). Elles peuvent aussi être choisies lorsque l'enseignant utilise le groupe pour faire passer un message à un élève ou s'appuie sur un élève pour faire passer un message au groupe. Ainsi, selon les connaissances de l'enseignant sur son groupe et sur les phénomènes qui s'y déploient, le groupe classe peut constituer une contrainte ou un levier à l'exercice de son autorité et à la gestion de sa classe.

⁸ Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF Sciences humaines.

⁹ Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2022). *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : Vers un enseignement cohérent*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

¹⁰ Beretti, M. (2021). *L'autorité par la confiance. Un modèle de relation éducative*. Futuroscope : Éditions Canopé.

¹¹ Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage : quelle prise en compte du groupe ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, CY Cergy Paris Université, Genève, Cergy. [En ligne]. [10.13097/archive-ouverte/unige:158105](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:158105)

2. Conflits

Pesce, S. (2013). Face aux incidents : instituer la parole. In B. Robbes B. (coord.), *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (pp. 64-67). Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

L'une des hypothèses posée par la pédagogie institutionnelle pour aider un enseignant à prendre en compte les conflits à l'école est la suivante : **l'enseignant qui installe des médiations dans sa classe (outils et techniques, lieux de parole, espace de prise de responsabilité et de reconnaissance des élèves) construit un milieu éducatif dans lequel il est lui-même inclus, qui l'aide à éviter de se laisser prendre aux pièges de la relation duelle tout en apprenant aux élèves à réguler leurs conflits.**

Ainsi, j'isolerais **quatre principes que la pédagogie institutionnelle met en œuvre pour prévenir et réguler les conflits à l'école.**

1 – Le premier principe reconnaît ***l'existence d'une violence fondamentale dans les relations humaines***. Cette violence est toujours une réponse à une situation, pour partie construite par les acteurs. Parce qu'elle révèle des symptômes personnels mais aussi très souvent les défaillances d'une organisation, il est possible de la métaboliser « *au prix d'un travail systématique mené aux plans individuel, groupal et institutionnel* »¹². S'agissant des crises dans la classe, on relira Fernand Oury et Aïda Vasquez. En choisissant comme critère l'agressivité perçue par le maître, ils distinguent : ***la crise de régression qui peut se solutionner par la pratique du sport ou de jeux calmes ; les crises techniques nécessitant une amélioration de l'organisation de la classe ; les crises où l'enfant, le groupe, par un ensemble de comportements, cherchent à se faire entendre et les crises qui traduisent un conflit imaginaire*** (ce que l'enfant projette sur le maître, l'image que le maître se fait de lui-même). Dans ces deux derniers cas, l'enseignant réagira pour montrer qu'il existe, indépendamment des représentations que les élèves peuvent avoir de lui¹³.

2 – Parce qu'un groupe-classe est traversé de dynamiques non réductibles à la somme des individus qui le composent, un second principe postule ***le caractère inévitable et nécessaire des conflits***, leur valeur structurante et préventive de la violence, pour peu qu'ils soient gérés avec méthode. Cet apprentissage est rendu indispensable du fait d'un fonctionnement de classe qui exacerbe les relations, comme l'indique la définition que j'ai donnée au début de cette conférence.

3 – Pour élucider les conflits, le troisième principe affirme logiquement ***le primat du langage sur la violence***. Il ***s'accompagne du différé***, où l'adulte impose aux protagonistes une mise (puis une reprise) à distance, tout simplement parce que lorsque la violence éclate, la pulsion interdit la réflexion. ***Différer, c'est redonner à chacun la possibilité de se retrouver soi-même pour exercer ensuite, avec d'autres, sa raison. Le conseil***, institution centrale de la classe, est

¹² Pain, J., Hellbrunn, R. (1987). *Intégrer la violence*. Vigneux : Matrice, p. 13.

¹³ Vasquez, A. et Oury, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice, chapitre 3 : la classe où rien ne va plus, pp. 337 et suivantes.

l'espace-temps prévu à cet effet¹⁴. La parole doit pouvoir y circuler en sécurité, garantie par l'adulte. Des lois non négociables régissent les échanges (« j'écoute celui qui parle », « je demande la parole », « je ne me moque pas »...). **L'élucidation d'un conflit débute par l'exposé des faits par chacun. Des témoins peuvent intervenir. Des propositions de résolution sont ensuite formulées.** Membre du groupe et responsable de la sécurité, l'enseignant intervient, y compris en proposant des sanctions éducatives. **Une décision peut alors être prise.** Mais la **sanction** est insuffisante pour resocialiser l'auteur de violences et en terminer avec le conflit. Un signe réparatoire – geste ou parole d'excuse – devra être adressé à la victime ou au groupe. Un conflit est encore l'occasion de proposer de nouvelles institutions, créées en réponse à des besoins ressentis et exprimés. À travers elles, enseignants et élèves exercent leur pouvoir de modifier ce sur quoi ils ont prise dans la classe ou l'école¹⁵.

4 – Enfin, le quatrième principe énonce que **la première prévention des conflits repose sur la qualité du milieu éducatif et pédagogique.** Sa construction, sa structuration et son entretien sont les tâches principales de l'enseignant. Il dispose pour cela d'outils, de matériel, de techniques, qui déterminent les conditions (non suffisantes) d'une transformation pédagogique véritable en termes d'activité, de situations, de relations. L'objectif est que chaque élève (re-)trouve le désir de savoir, en accomplissant selon son rythme d'acquisition, de « vrais » travaux auxquels il donne sens. Ces constituants sont autant de médiations. Ils permettent aux élèves et à l'enseignant d'échanger « à propos de... », en évitant les relations duelles anti-éducatives et mortifères, en préservant l'enseignant de sa propre violence.

¹⁴ Mais le conseil n'est pas que cela, « *il est aussi le lieu de reconnaissance des progrès (félicitations, attribution des ceintures de comportement), de supervision des projets collectifs (journal, sorties, nouvelles activités) et de prises de responsabilités par les élèves* » (Héveline, E. et Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier, p. 50. Réédité en 2010 aux éditions Matrice).

¹⁵ Robbes, B., & Schrèque, M.-F. (2010, décembre). Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation. *Penser l'éducation*, 28, 89-109.

3. Exercice d'une relation d'autorité éducative

Robbes, B. (2022). Quelques principes d'une éthique enseignante en actes dans la relation d'autorité. *Je est un autre, Revue de l'AGSAS*, 32, 29-37.

La relation d'autorité éducative telle je la conçois 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. Je la définis « 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** »¹⁶.

Les significations de cette relation comprennent **trois dimensions indissociables : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité**¹⁷.

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 parasitage) ; 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).

Voici des exemples de formulations dans ma classe lorsque je pratiquais 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 ».

L'interdit d'inceste va au-delà de l'acte sexuel intrafamilial. Il signifie le passage du lien familial au lien social, l'apprentissage du vivre avec l'autre différent de soi. C'est la fonction même de l'école que de permettre à l'enfant d'apprendre à être en relation avec ses semblables, selon d'autres modalités qu'avec ses parents ou ses frères et sœurs. Cela peut même être une opportunité pour lui lorsque le milieu familial est maltraitant ou mortifère. En entrant à l'école, l'enfant devient élève, un parmi d'autres avec lesquels il va accéder à des savoirs sélectionnés par la société, que son milieu proche ne peut généralement pas mettre à sa disposition. Pour autant, il ne s'agit pas de lui demander de renier ses origines et sa culture familiale, mais de lui signifier que pour grandir et accéder à la culture commune, il doit pouvoir

¹⁶ Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social, p. 34.

¹⁷ Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), 31-40.

exister comme être singulier, non confondu avec sa mère et son père, ses frères et ses sœurs... ou son professeur. En ce sens, l'interdit d'inceste est aussi un « garde-fou » pour l'enseignant, qui doit éviter d'entretenir avec ses élèves des relations où il marquerait des préférences et des rejets.

L'interdit de meurtre est l'interdiction de destruction de l'autre comme sujet. Sa transgression généralisée entraînerait la fin des individus et du groupe social. Nous parlons d'échange au sens large, pas seulement des violences physiques mais aussi des paroles, des gestes, des faits de harcèlement. Par exemple, l'enseignant doit se demander s'il ne devrait pas intervenir lorsque de façon répétée, un élève entre en classe en portant le cartable d'un « camarade », un(e) élève est systématiquement victime d'une petite tape de la part d'un(e) autre ou encore, certains se servent impunément du matériel scolaire de leurs voisins.

L'interdit de parasitage enfin, indique que nul membre d'une société n'est pleinement sujet d'humanité s'il demeure sous assistance ou en dépendance permanente, profitant d'avantages sans rien pouvoir donner en échange. Les situations d'assistance ou de dépendance permanente créent d'ailleurs des tensions sociales. Plus positivement, nous préférons parler d'utilité sociale pour signifier que l'une des conditions d'une vie sociale harmonieuse est que chacun puisse y trouver sa place en contribuant à son développement. À l'école, cet interdit s'articule avec la fonction de l'institution scolaire, où l'utilité sociale du professeur est d'enseigner, celle de l'élève d'apprendre.

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'autorité**¹⁸ – 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 remord. 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

¹⁸ 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.

s'autoriser¹⁹. 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 »*²⁰ –, je considère 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'action²¹, des gestes professionnels²² 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 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.

Pour ma part, j'ai eu l'occasion d'approfondir récemment **ce qui faisait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe**²³.

Dans *le champ de la transformation des comportements des élèves par la socialisation*, j'observe 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,

¹⁹ Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.

²⁰ 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>

²¹ Robbes, B. (2010. Réédition 2020). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF Sciences humaines ; Robbes, B. (dir.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

²² 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.

²³ Robbes, B. (2021, 9 novembre). *Autorité et coopération*. Conférence ICEM 67. Université de Strasbourg + dossier documentaire : *Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopératives lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ?* 10 pages.

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 Jubin²⁴, que je résume ici. Nous sommes dans une classe de SEGPA au collège. Un élève costaud de 3^e 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 ronchon, 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 paroles**²⁵.

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 »**²⁶.

Avoir la parole juste au moment opportun, le geste qu'il faut – ni trop ni trop peu – pour que l'élève grandisse et progresse. 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.

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'autorité**²⁷. 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.

²⁴ Jubin, P. (2019, décembre). « La bibliothèque est fermée ». *Cahiers pédagogiques*, 557, 22-23.

²⁵ 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 Sciences humaines ; 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 sociopédagogique), pp. 88-90.

²⁶ Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF Sciences humaines, p. 13.

²⁷ Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.

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 ma classe de CE1, j'avais 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, j'ai pu me 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 »²⁸, 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 »²⁹ ou encore des travaux de Mélanie Dumouchel et Catherine Lanaris³⁰, qui 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 Connac³¹ – 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 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" »**³².

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.

²⁸ 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.

²⁹ Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 303.

³⁰ 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.

³¹ Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Réseau Canopé.

³² Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris : ESF Sciences humaines, p. 42.