

RECHERCHE D'INVARIANTS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'AUTORITE DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE

Agnès Rivolier*, Florence Vallot**, Philippe Vernusse**

**Professeure des écoles maître-formateur
IUFM de l'Académie de Lyon – site de Saint-Etienne ;
doctorante en Sciences de l'éducation
Université Jean Monnet- Saint-Etienne
agnes.rivolier@wanadoo.fr*

*** Professeur des écoles
Académie de Lyon
Education Nationale
lionel.vallot@neuf.fr
philippe.vernusse@wanadoo.fr*

Mots-clés : école primaire, invariants de l'autorité, codification, figuration, ritualisation.

Résumé. *Lorsqu'on les interroge à ce sujet, les professeurs des écoles expérimentés éprouvent des difficultés à expliciter leur pratique en matière d'autorité. Tout se passe comme s'il existait un fonctionnement inconscient de leur part, une sorte de boîte noire de l'autorité. Partant de l'hypothèse que cette boîte noire comporte des invariants relatifs au corps, à la parole et à l'image de l'enseignant ainsi qu'aux objets de la classe, cet article présente trois des éléments identifiés grâce à l'analyse de vidéos réalisées dans des classes maternelles et élémentaires. Ces trois invariants, qui sont la codification, la figuration et la ritualisation, s'organisent en un système cohérent et stable lequel s'agence selon l'axe de l'asymétrie inhérente à la relation pédagogique.*

1. Introduction

L'article que nous présentons est la synthèse de plusieurs travaux d'un groupe de recherche, soutenu par l'IUFM de l'Académie de Lyon, qui a vu le jour en octobre 2007. Ce groupe¹, localisé sur le site de Saint Etienne, est pluricatégoriel c'est-à-dire composé de formateurs de l'IUFM (1^{er} et 2nd degrés et enseignant-chercheur) et de professeurs des écoles exerçant en école élémentaire et en école maternelle.

2. Les constats de départ

Quatre constats ont servi de points de départ à cette recherche :

1. Le constat des difficultés des enseignants débutants à exercer leur autorité et ce quel que soit leur milieu d'exercice : élémentaire ou maternelle ; milieu citadin ou rural ; écoles classées en Réseau d'Education Prioritaire ou hors REP. L'enseignant peut, en effet, rencontrer des difficultés dans tous les milieux. Autrement dit, les difficultés d'autorité de l'enseignant ne sont pas forcément liées à un contexte de classe particulier même si, bien évidemment, elles sont davantage susceptibles d'émerger dans certains contextes reconnus comme « difficiles ».

¹ Autres membres du groupe : M. André, C. Charbonnel, C. Damon, P. Foray, C. Roux-Lafay

2. Le malaise exprimé par les enseignants débutants révèle qu'ils se représentent l'autorité comme un point central de l'exercice de leur métier, pour lequel ils n'ont pas reçu une préparation spécifique suffisante et qui leur apparaît, par la suite, comme l'une des raisons majeures des difficultés qu'ils éprouvent. Ce point est corroboré par le rapport du Ministère de l'Éducation Nationale (Larivain, 2006). D'après cette enquête, les enseignants, davantage les jeunes (87%) que les plus âgés (79%), admettent que «*transmettre son savoir et avoir de l'autorité, ça s'apprend*», tout en déplorant (75%) avoir reçu une formation qu'ils qualifient d'insuffisante ou très insuffisante avec un manque de «*conseils pour gérer les situations difficiles [...]*».
3. Le constat de la difficulté des enseignants expérimentés à expliciter leur pratique en matière d'autorité, à mettre en mots cette autorité. En effet, des entretiens de professeurs des écoles analysés au cours de la phase exploratoire de notre recherche indiquent que ceux qui disent ne pas avoir de problèmes avec l'autorité ne parviennent pas à mettre des mots sur cette pratique. Il n'y a donc pas de conscientisation professionnelle des pratiques d'autorité et donc pas d'analyse de celles-ci.
4. Pour les enseignants, l'autorité se réduit aux règles de vie, aux sanctions, voire aux cris. En résumé, «*ça marche ou ça ne marche pas*». Tout se passe comme s'il existait une «*boîte noire*» de l'autorité, envisagée comme une représentation d'un système sans considérer son fonctionnement interne.

A partir de ces quatre constats, une question de recherche s'est imposée :

2.1 Que contient la «*boîte noire*» de l'autorité ?

Notre hypothèse de travail est que cette boîte noire comporte des invariants relatifs au corps, à la parole et à l'image de l'enseignant ainsi qu'aux objets de la classe. Ils consistent en un ensemble d'aptitudes, de «*savoirs d'action*» (Bruno Robbes, 2010) ou encore de gestes professionnels qui peuvent être analysés et explicités en formation d'enseignants.

Nous nous sommes alors fixé deux objectifs de recherche :

- Comprendre et répertorier les éléments relevant des gestes professionnels qui constituent l'autorité des professeurs des écoles.
- Rechercher les invariants dans les pratiques d'autorité des professeurs des écoles expérimentés.

Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas tenu compte de deux composantes de l'autorité :

- le statut dont on sait qu'il ne suffit plus à rendre l'autorité de l'enseignant visible,
- l'autorité dite naturelle : nombreux sont ceux qui évoquent l'autorité naturelle de l'enseignant entendue comme une sorte de charisme. Cette notion de charisme ne peut être évacuée de la situation relationnelle scolaire mais elle mériterait une analyse approfondie que nous avons évacuée de notre recherche (Rivolier, 2009).

Par ailleurs, nous considérons que la relation éducative est une relation asymétrique qui définit des places avant même que des individus ne viennent les occuper. L'une de ces places, celle de l'enseignant, peut être décrite de notre point de vue comme étant une place d'autorité. Ce qui fait que l'enseignant a l'autorité éducative (et qui se distingue du fait d'avoir de l'autorité en pratique).

3. Méthodologie

Nous avons conduit une recherche empirique qualitative / interprétative.

Le recueil de données s'est fait par analyse de vidéos réalisées dans des classes maternelles et élémentaires.

Nous avons filmé 11 enseignants. Il est à noter que parmi ces 11 enseignants, 7 sont des Professeurs des Ecoles Maîtres-Formateurs (PEMF). En effet, ceux-ci ont moins de réticences à être filmés car ils ont l'habitude d'accueillir des observateurs dans leurs classes et sont donc davantage à l'aise pour parler de leur pratique. Filmer les autres enseignants s'avère être beaucoup plus problématique, en particulier pour les débutants. Ceux qui ont accepté de le faire sont des personnes avec lesquelles se sont instaurés des liens de confiance forts.

Nous avons axé l'analyse des vidéos sur trois paramètres :

- les paroles des enseignants (la parole),
- leurs postures (le corps),
- les dispositifs de classe (matériel, agencement des bureaux...).

L'une des difficultés que nous avons rencontrées a été d'isoler et d'identifier les paroles, les postures et les dispositifs spécifiques à l'autorité.

4. Résultats de la recherche

Dans cette boîte noire de l'autorité, nous avons identifié trois « mécanismes » :

- la codification
- la figuration
- la ritualisation

4.1 1^{er} mécanisme : la codification

Contrairement à ce que nous pensions, les invariants de l'autorité des maîtres ne sont pas le corps ou la parole de l'enseignant mais les codes d'autorité qui s'appuient sur le corps et sur la parole. Ces codes agissent comme un système de communication verbale et non-verbale, instaurés par le maître, qui est efficient lorsqu'il est compris des élèves et a donc été explicité par le maître.

Ainsi une même phrase ou un même geste ont-ils une signification différente d'un enseignant à l'autre.

4.1.1 La parole

Il existe une parole favorisant la mise en place de la situation scolaire et de ses activités. Cette parole est une composante de l'autorité. Elle se décline dans des formulations, dans une congruence entre la parole et le geste et dans une cohérence entre le faire et le dire avec l'intention sans cesse présente chez le maître de faire entrer les élèves dans les apprentissages.

Nous pouvons avancer ici les pistes suivantes concernant les caractéristiques d'une parole favorisant l'autorité :

- Une langue propice à des positionnements d'élèves adaptés aux attentes du maître,
- Une parole positive, évitant les marques d'ironie et préférant le recentrage sur les activités scolaires,
- Des interpellations individuelles valorisantes ou reliées à la règle transgressée,
- Un effort pour ne dire qu'une seule chose à la fois,
- Une cohérence sûre entre ce qui est annoncé et réalisé. D'un point de vue théorique, on pourrait relier ce point à la dimension performative du langage – dire, c'est faire – ou faire faire – des choses avec des mots. Quand l'autorité est absente, le « dire » du maître ne fait pas faire. Les élèves – quelques uns d'entre eux – ne se sentent pas « tenus » par la parole de l'enseignant.

4.1.2 Le code du corps

Des vidéos montrent que les enseignants expérimentés ont un usage particulier de leur communication non verbale :

- Par le regard : le balayage de la classe permet de signifier une présence constante de l'enseignant auprès de chaque élève, le froncement de sourcils avec regard appuyé agit comme un rappel à l'ordre économisant la parole,
- Par le geste : la main levée appelant le silence, le doigt montrant le tableau évitent l'interruption du discours,
- Par la posture : être debout devant le tableau peut signifier que l'enseignant va passer une consigne, être assis derrière un bureau fait comprendre que c'est le moment du travail en autonomie,
- Par la circulation dans la classe : elle peut indiquer que l'enseignant se met à la disposition des élèves ou bien qu'il contrôle le travail.

La mise en place d'un code efficace des modalités de communications (verbale et non verbale) nécessite une cohérence globale et une stabilité temporelle rigoureuse pour le groupe classe.

4.2 2^{ème} mécanisme : la figuration

Le terme de figuration nous paraît approprié pour évoquer deux phénomènes analysés en classe : la capacité de représenter l'autorité en classe, de lui donner une figure stable et cohérente. Cette représentation de l'autorité passe par deux grands vecteurs : l'image et l'objet.

4.2.1 La figuration par l'image

Les vidéos nous ont montré que l'enseignant, chevronné ou non, en maternelle comme en élémentaire est régulièrement confronté à ce que nous appellerons des « mises à l'épreuve » de la part de ses élèves. Un ou des élèves tentent de se faire remarquer par le maître, ou par ses pairs : prises de parole intempestives, déplacements sans autorisation, activités perturbatrices, refus d'obtempérer, etc.... Il apparaît que la certitude affichée par l'enseignant de faire face à la situation a un effet performatif. Cette « image de la confiance en soi » facilite l'exercice de l'autorité, quelle que soit la préparation pédagogique de la séance. Tandis qu'à l'inverse, quand le maître donne à voir son embarras son indécision, ou ses contradictions, il ne figure plus l'autorité, et il accroît l'insécurité du groupe. Du coup les mises à l'épreuve se poursuivent ou s'accroissent en s'étendant au groupe. Quand le maître ne renvoie pas une figure stable de l'autorité, il se retrouve ainsi pris dans un engrenage de difficultés. Sur les vidéos, ce processus est particulièrement repérable, à un point que nous avons désigné ce phénomène : le maître invisible. En effet, à un certain moment les élèves semblent agir comme si l'image du maître devenait floue, puis s'effaçait. L'absence de figuration conduirait à une absence d'autorité.

Il y a un grand enjeu dans la classe à être maître de son image, de ce qu'elle renvoie aux élèves en terme d'autorité quelles que soient les perturbations ressenties. Ainsi, si le maître se trouve en situation difficile, il doit maintenir un processus de figuration stable.

4.2.2 La figuration par l'objet :

Un deuxième processus concernerait la figuration de l'autorité par l'objet. Une thèse tirée d'études anthropologiques (Dortier, 2004) consiste à dire que le pouvoir s'appuie en général sur un appareillage symbolique, « un imaginaire du pouvoir ». L'homme aurait en effet inventé la communauté « imaginaire » : c'est à dire des représentations partagées qui cimentent le groupe. Cet imaginaire du pouvoir est véhiculé et renforcé par des discours de légitimation mais aussi par un appareillage symbolique (p. 329-330) pour les adultes. C'est ce qui nous intéresse ici a fortiori pour les enfants. La matérialisation de cet imaginaire (symboles, mise en scène, rites,

rassemblements, discours, signes de ralliement...) permet l'adhésion et l'acceptation de l'autorité, même en l'absence de celui ou celle qui l'exerce. Rappelons qu'E. Durkheim analyse « les idéaux collectifs » comme ciment social.

De même, dans une classe qui est un groupe d'apprentissage, on peut considérer que certains objets scolaires fonctionnent comme des dépositaires de l'autorité de l'enseignant, comme son « appareillage symbolique ». La question posée est celle de savoir comment l'autorité de l'enseignant se matérialise et se met en scène en classe et dans l'enceinte scolaire en vue d'aider à constituer et à prolonger un groupe comme « une communauté imaginée » d'apprentissage. Comment peut-il mettre en oeuvre un processus de figuration matérielle de l'autorité dans la classe, voire l'école. Nous avons en effet observé dans les films et dans la pratique quotidienne que des objets de classe peuvent être vecteurs d'autorité : le tableau, par exemple, constitue un objet privilégié aux yeux des élèves (tout se passe comme si le tableau était le représentant, voire le symbole de l'enseignant), la chaise du maître... Une appropriation de ces objets devrait davantage être faite par les maîtres, au service de l'autorité.

D'un point de vue historique, nous pouvons souligner qu'une certaine homogénéité de l'appareillage matériels de l'autorité a accompagné l'école primaire à partir de la Troisième République et jusqu'aux années 60. La mise en scène matérielle de l'autorité de cette période peut être considérée à nos yeux comme « dramatisée » : fort marquage de l'asymétrie (chaire, estrade), marquage de la communauté scolaire (mobilier, cahier, tableaux) et relative uniformité des mises en scène dans les diverses classes. Ces mises en scène étaient très contraignantes quant aux modalités organisationnelles (côté élèves et côté maître) mais relativement unifiées et cohérentes. Contrastant avec cette homogénéité, la situation actuelle se caractérise par la variété des situations matérielles due à une plus grande initiative laissée aux maîtres et aux élèves. La scénographie de l'autorité est devenue multipolaire et fragmentée : nombreux sous espaces de classe à organiser (ordinateur, coin lecture...), nombreux outils variés à disposition (cahiers, fichiers, livres, ordinateurs...). Et cette scénographie matérielle change d'un enseignant à l'autre selon sa conception de l'autorité (organisation des tables, du tableau, règles des sous-espaces de sa classe, de la circulation élèves...). Ainsi la figuration (ou représentation) de l'autorité par les objets qui se diversifie, se complexifie peut introduire un effet d'insécurité chez l'élève. L'enjeu n'est bien évidemment pas un retour en arrière mais la conduite d'une réflexion des maîtres sur les conditions contemporaines d'une mise en scène matérielle cohérente de l'autorité. Cette mise en scène matérielle cohérente et globale aurait pour objectif de fédérer un groupe classe vers les apprentissages et de mieux faciliter l'acceptation d'une relation asymétrique d'autorité éducative devenue complexe et précaire, tout en tenant compte des nouvelles initiatives laissées aux élèves et aux maîtres modernes. Tout enseignant devrait ainsi se poser les questions suivantes dans le contexte anthropologique actuel :

- comment figurer par l'objet l'asymétrie éducative aux yeux des élèves d'aujourd'hui ?
- comment figurer par l'objet la cohésion des élèves autour de l'apprentissage?

De façon générale , quels usages conscients fait-on des multiples « objets » de la classe , voire de l'école, pour figurer l'autorité ? Ainsi mobilier, cahiers, livres, crayons, règles, affiches... sont des matériels à la disposition des maîtres pour appareiller et figurer son l'autorité. On peut penser qu'ils peuvent agir comme des signes riches de sens auprès des élèves, si le maître ne s'en empare pas de façon banale, mais plutôt comme des modes d'incarnation pour mieux mettre en lumière, et figurer une relation d'autorité éducative au service d'un projet scolaire commun.

4.3 3^{ème} mécanisme : la ritualisation

Nous avons recherché dans les différentes scènes filmées des rituels scolaires qui relèveraient spécifiquement de l'exercice de l'autorité. Or, nous constatons, qu'à l'école primaire, comme N.Noël et C. Villates dans l'ouvrage dirigé par Baranger (1999) que les rituels scolaires, de façon générale, sont rares, et s'ils existent, ils sont principalement dédiés à la pédagogie : emploi du temps, comptage en maternelle, dictées, poésie... La mise en rang reste un rituel prépondérant dans les écoles, mais il est conduit le plus souvent avec une visée fonctionnelle sans de réelle portée symbolique. Il ne peut constituer, en l'état, un rituel que nous appelons « rituel d'autorité ».

Nous attachons de l'importance à la mise en oeuvre de rituels dédiés uniquement à l'exercice de l'autorité. Ces rituels mettraient en jeu des corps, des paroles, des objets et des images, pour construire et faciliter l'appartenance au groupe scolaire et la cohésion interne et positive de la classe. Car d'après Baranger, « le rituel procède de l'adhésion ». Il nous semble important d'indiquer aux débutants qu'en mettant en oeuvre des « configurations » collectives et symboliques d'autorité, ils faciliteront l'adhésion aux règles et valeurs scolaires.

Il nous apparaît donc important aujourd'hui d'attirer l'attention sur la construction de processus signifiants que pourraient constituer les rituels dans l'exercice de l'autorité. Les maîtres à l'échelle d'une classe ou d'une école pourraient engager des réflexions sur cette dimension « collective » de l'autorité qui reste faible dans les pratiques actuelles.

5. Conclusion

La boîte noire de l'autorité scolaire se dévoile ainsi progressivement, laissant apparaître des rouages multiples, des engrenages complexes engendrant au final l'autorité du maître : objets de la classe, parole, gestes du maître, rituels d'autorité, participent tous à la construction de l'autorité. Nous avons, tout au long de nos réflexions, insisté sur l'impératif de cohérence interne et d'assurance dans la pratique professionnelle de l'autorité. Aussi, nous avançons l'idée que les invariants de la boîte noire de l'autorité s'organisent de façon *systemique*.

L'autorité scolaire serait un système cohérent et stable de « signifiants d'autorité » véhiculé de façon stylisée par des objets, des paroles, des gestes, des rituels et des images. Tous ces éléments sont agencés selon un axe central d'asymétrie.

Décrypter ce système permettra de sortir les maîtres de l'opacité actuelle de leur pratique en matière d'autorité, et de proposer des contenus pour la formation prévenant ainsi l'apparition du phénomène du « maître invisible » .

La boîte noire doit devenir une boîte blanche rendant ainsi visibles les invariants de l'autorité.

6. Références et bibliographie

- Andrieu, B. (2003). *Corps, peau, silences dans l'enseignement*, Scéren/CRDP Lorraine.
- Bruner, J. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème traduction. In *Savoir faire savoir dire* (pp.261-280). Paris : PUF.
- Davisse, A. (1996). *Pourvu qu'ils m'écoutent... discipline et autorité dans la classe*, CRDP Créteil.
- Dortier, J-F. (2004). *L'homme cet étrange animal... aux origines du langage et de la culture*, Paris : Editions Sciences Humaines.
- Larivain, C. (2006). Les enseignants des écoles publiques et la formation. *Les dossiers, 176*, Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Maisonneuve, J. (1988). *Les rituels*, coll. « Que sais-je ? », n°2425, Paris : PUF.
- Prairat, E. (1998). Normes juridiques et normes sociales. Jalons pour une ritologie scolaire. In Baranger P. (dir.), *Prévention de l'absentéisme et de la violence : les incidences du cadre, des règles et des rituels dans la classe et dans l'établissement scolaire* (pp. 55-81). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Rivolier, A. (2009). Le charisme : entre magie et communication, *Télémaque, 35, 15-22*.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESP.