

## Atelier 1

# Comment « tenir sa classe » pour donner cours ?

ou

# Comment exercer son autorité en classe, dans une perspective éducative ?

**Bruno ROBBES**

Maitre de conférences en sciences de l'éducation  
Université de Cergy-Pontoise/IUFM  
Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) — EA 4507

Si j'avais choisi le titre de cet atelier, je n'aurais sans doute pas utilisé l'expression « tenir sa classe ». Vous savez peut-être qu'en France, dans un contexte de dégradation de la formation professionnelle initiale des futurs professeurs, le Ministère de l'Éducation nationale développe des formations d'enseignants débutants à la « tenue de classe », à partir de quelques techniques simples découvertes par un jeune enseignant, qu'il présente comme allant de soi, sans aucun travail de recherche scientifiquement valide.

Cette proposition soulève au moins deux types de problèmes.

**1 — En termes de considération pour l'élève et de finalités assignées à l'éducation :** s'agit-il de normaliser des élèves par le dressage ou la soumission au service de la tranquillité du professeur, ou s'agit-il de les considérer comme sujets d'éducation, capables de raison et de progrès dans leurs apprentissages comportementaux des règles du vivre ensemble ? En éducation, toutes les façons d'agir n'ont pas la même portée éthique.

**2 — En termes de conception du métier et de la professionnalisation des enseignants :** suffit-il de reproduire une parole, d'appliquer un geste, aussi efficace (et respectueux de la personne de l'élève !) soient-ils dans un contexte en particulier, pour avoir de l'autorité dans toute situation semblable ? Une telle conception de la pratique ne résiste ni au terrain, ni à ce que nous savons de la construction de l'expérience professionnelle d'un enseignant. Un chercheur bruxellois, Alain Colsoul (2010), résume très justement le problème : « *le caractère imprévu des difficultés rencontrées par le futur enseignant contredit l'idée d'une conduite de classe réalisable à partir seulement de procédures d'actions programmées* » (p. 68). Il est donc dangereux de faire croire aux professeurs en formation qu'il suffirait de quelques réponses simples pour s'en sortir. Autant les « recettes » sont risquées (l'enseignant est démuni quand elles échouent), autant des principes qui guident l'action sont indispensables. Une véritable formation professionnelle à la construction d'une autorité éducative passe par un travail d'analyse réflexive des savoirs d'action que les praticiens mettent en œuvre dans des situations singulières.

Pour ces deux types de raisons que j'ai développés par ailleurs<sup>1</sup>, je dirais plutôt « *Comment exercer son autorité en classe, dans une perspective éducative ?* » C'est cette position que je vais préciser maintenant.

Nous sommes en train de passer de l'exercice d'une autorité traditionnelle, patriarcale (que j'appelle « autoritariste »), à une autorité d'un autre type, qui parvient difficilement à se fixer aujourd'hui, du fait de la coexistence de plusieurs discours sur (et pratiques de) l'autorité, en particulier de ce que j'ai appelé l'« autorité évacuée ».

En premier lieu, je considère que définir ce dont on parle lorsqu'on emploie le terme d'autorité est indispensable, car trop souvent encore, le sens commun confond l'autorité avec un pouvoir de contrainte, l'associe à un recours possible à la force. En ce sens, j'ai nommé « autorité autoritariste » la relation où le détenteur d'une fonction statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission.

J'ai également qualifié d'« autorité évacuée » la tendance, répandue dans notre société actuelle et dans les métiers de l'éducation en particulier, à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, justifiée par son caractère prétendument illégitime et antiéducatif.

Cette tendance s'accorde remarquablement avec l'individualisme, devenue la valeur de référence de nos sociétés. On observe ainsi un décalage grandissant entre les valeurs sociétales dominantes et les exigences sur lesquelles se fondent les institutions chargées d'assumer la fonction sociale d'éducation. D'un côté, accès au plaisir le plus vite possible, sans effort et apparemment sans limites ; de l'autre, nécessité de contrôler à minima ses pulsions, d'apprendre à tolérer la frustration, d'accepter temporairement une discipline, d'agir par l'effort et dans la durée.

En conséquence, les éducateurs sont mis dans des situations intenable, paradoxales, face à des jeunes qui sont les cibles privilégiées de ce « capitalisme pulsionnel » – selon l'expression de Bernard Stiegler (2006) –, qui cherche à capter leur attention par tous les moyens possibles. Ainsi de fait, un certain nombre d'éducateurs parviennent de plus en plus difficilement à poser des limites, à assumer l'asymétrie inhérente à leur position générationnelle, comme le dit Daniel Marcelli (2003). Les places se confondent, voire s'inversent. Certains éducateurs refusent toute situation conflictuelle, de peur de ne plus être aimés, laissant le jeune face à l'angoisse d'abandon (ne pas être vu, être ignoré) ou à l'angoisse de fusion (être trop dépendant des adultes qui s'immiscent dans sa vie).

De telles attitudes ne sont pas sans risques pour l'enfant ou l'adolescent. Ainsi, on observe une tendance à l'intensification de la répression à l'égard des mineurs, à travers des décisions prises en matière de politique pénale<sup>2</sup>. De même, les rapports récurrents qui préconisent une détection précoce (dès 2 ans) des troubles du comportement des enfants<sup>3</sup>. J'y ajoute les appels répétés de responsables politiques à la police ou à l'armée pour encadrer les jeunes, directement sur leurs lieux d'éducation. Sans remettre en question le bien-fondé et la nécessité du travail partenarial avec la

---

<sup>1</sup> Robbes, B. (2009, avril). Sauvons notre école... des professeurs « teneurs de classes ». *Cahiers pédagogiques*, 472, 6-8 ; Robbes, B. (2009, 1<sup>er</sup> 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]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6017> (page consultée le 11 décembre 2009).

<sup>2</sup> Baisse de l'âge reconnu de la responsabilité pénale, remise en cause de l'excuse de minorité, centres éducatifs renforcés puis fermés, prisons pour mineurs...

<sup>3</sup> Expertise collective, « Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent », septembre 2005, site de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale :

[http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble\\_conduites/trouble\\_conduites\\_synthese.pdf](http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble_conduites/trouble_conduites_synthese.pdf).

Voir encore le tout récent rapport Bockel (2010) sur la prévention de la délinquance des jeunes :

[http://www.elysee.fr/president/root/bank\\_objects/Rapport-Bockel-\\_La\\_prevention\\_de\\_la\\_delinquance-des-jeunes.pdf](http://www.elysee.fr/president/root/bank_objects/Rapport-Bockel-_La_prevention_de_la_delinquance-des-jeunes.pdf)

police et la gendarmerie, qu'en est-il de la crédibilité des institutions chargées d'éducation dans notre société, si celle-ci confie désormais des tâches en lien avec la fonction éducative à des institutions dont ce n'est pas la mission première ?

Pour finir, je me demande si l'exigence sociale actuelle de réponses à court terme et souvent exclusives – réponses qui nous sont présentées comme bien plus efficaces que les réponses éducatives – n'est pas le symptôme du fait que les éducateurs (au sens large) ne parviennent (ou ne veulent) plus tenir leur place de garants de la loi symbolique, dans sa double dimension éducative et limitante ? Voilà de mon point de vue l'enjeu majeur de la fonction éducative dans notre société aujourd'hui... En ce sens, il en va de la pérennité des métiers d'éducation.

### Ce que j'entends par « autorité éducative »

Pour préciser ce que j'entends par « autorité éducative » (Robbes, 2010), je vais reprendre un certain nombre de repères, à travers quatre entrées :

- les fondements de l'autorité éducative ;
- les significations de l'autorité éducative ;
- les caractéristiques de l'autorité éducative ;
- les tensions inhérentes à l'exercice de l'autorité éducative.

#### **Fondements de l'autorité éducative**

L'examen des origines et du sens de l'autorité permet de dégager une nouvelle posture épistémologique, l'« autorité éducative », fondée sur quatre champs de disciplines qui la légitiment au plan scientifique : la psychologie du développement primo-infantile et la paléontologie, la psychosociologie et les pratiques de l'institutionnel, l'anthropologie, l'étymologie.

L'autorité n'est pas un « mal nécessaire » de la relation humaine. Les psychosociologues et les praticiens de la pédagogie institutionnelle nous disent qu'elle est un fait institutionnel et une relation qui se construit dans et par l'action. Le pédopsychiatre Daniel Marcelli (2003), mais aussi à leur façon les philosophes Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2008), nous disent qu'elle est un lien anthropologique consubstantiel de l'existence de l'espèce. La relation d'autorité est fondatrice de l'humanisation, en même temps que principe régulateur du lien social.

L'autorité est donc un phénomène à la fois personnel et relationnel :

- un phénomène personnel, parce que contrairement au pouvoir, elle est une responsabilité qui ne se délègue pas. Aucune personne ne peut faire autorité à la place d'une autre, sinon l'autorité de celle-ci disparaît ;
- et un phénomène relationnel, parce que l'autorité d'une personne n'existe pas en soi. C'est toujours dans l'intersubjectivité et dans l'interaction qu'une personne exerce l'autorité.

#### **Significations de l'autorité éducative**

En développant une intuition de Jean-Pierre Obin (2001) et en référence à son étymologie, je définis l'autorité éducative selon une triple signification indissociable : être l'autorité ; avoir de l'autorité et faire autorité.

**Être l'autorité :** l'autorité statutaire (*potestas*) est un pouvoir légal, un fait d'institution, un préalable, de l'ordre du non négociable. Elle est une condition nécessaire à l'exercice de l'autorité,

mais non suffisante. Elle place son détenteur dans une position asymétrique. De cette place, il peut poser :

- le non négociable de sa place générationnelle : je suis un adulte (différence d'âge) ; je suis le dépositaire d'une culture et le garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale (interdit d'inceste, de violence, de parasitage).
- le non négociable de ma fonction institutionnelle, rapporté à la question « quelle est ma mission ? »

*Exemples de formulations du non négociable dans la classe<sup>4</sup>*

Interdit d'inceste : « *ici, je ne suis l'enseignant d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves* ».

Interdit de violence : « *ici, on échange, mais pas n'importe comment. On est entre être 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* ».

**Avoir de l'autorité** : 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'autoriser. 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 (non daté) donne de l'éducation – « *une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » (p. 2) –, je considère qu'autorité et éducation sont synonymes (contrairement à Houssaye, 1996).

**Faire autorité** : l'autorité 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. Ainsi, très concrètement, l'autorité pose la question essentielle du « faire », c'est-à-dire des savoirs d'action, des gestes professionnels que l'éducateur mobilise dans sa pratique de l'autorité, dans une relation avec des éduqués.

Selon moi, mais aussi à la lecture de travaux de recherche, ce « faire » s'exerce dans deux domaines :

- 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 ;
- les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques au sens large, d'organisation interne :
  - . dispositifs pédagogiques : opérationnaliser les modalités de transmission des connaissances ou des attitudes, en mettant notamment en place un cadre éducatif contenant et des médiations entre soi et les élèves (pédagogie institutionnelle).
  - . organisation interne : opérationnaliser le fonctionnement institutionnel de l'établissement, en mettant notamment en place un cadre éducatif contenant et des systèmes de médiations entre le

<sup>4</sup> Voir aussi Robbes, 2010, p. 186.

directeur et les personnels, entre les personnels et les éduqués, entre les éduqués eux-mêmes (instances de parole intermédiaires, lieux spécifiques pour régler des conflits, s'accorder sur des règles de fonctionnement... ; possibilités données aux acteurs d'exercice de certains pouvoirs, de prise de responsabilité et d'initiatives).

### **Caractéristiques de l'autorité éducative**

**Asymétrie et symétrie** : si l'asymétrie inhérente aux statuts assure la distinction des places, la relation d'autorité effective s'appuie tout autant sur une dimension symétrique, où l'autre est pris en compte. L'autorité éducative cherche donc à articuler l'asymétrie avec la symétrie (Darrault-Harris, 2003).

**Relation d'influence** : il n'y a pas de relation éducative possible s'il n'y a pas de volonté d'influence de la part du détenteur de l'autorité statutaire. Pour autant, l'autorité éducative suppose que l'influence ne se mue pas en soumission, qu'elle s'inscrive dans un processus d'autonomisation du sujet éduqué qui vise sa propre disparition. Cette perspective indique que l'éduqué est toujours libre d'accepter ou de refuser l'influence, et l'autorité prend un caractère paradoxal : obliger l'autre à adhérer librement à ce qu'on lui propose.

**Reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statutaire par celui sur lequel elle s'exerce** : pour tenter de dépasser le paradoxe ci-dessus, il s'agit que l'éduqué reconnaisse au final que l'influence que l'éducateur exerce lui est bénéfique, au sens où elle lui permet d'être auteur de lui-même. Cette reconnaissance qui fait appel à la raison de l'éduqué constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative, car elle ouvre au consentement. Elle passe par l'identification de savoirs que l'éducateur déploie dans l'action.

### **Tensions inhérentes à l'exercice de l'autorité éducative**

La tension « **soumission, contrainte/autonomie, liberté** », dont la reconnaissance et le dépassement par l'obéissance/**consentement** peuvent permettre d'identifier les conditions d'une influence favorable, puisque l'autorité a pour but l'émergence du sujet auteur de lui-même.

La tension « **nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité** » inscrit le processus de légitimation de l'autorité dans un rapport à la durée (Revault d'Allonnes, 2006) : l'autorité se construit. Elle n'est jamais acquise une fois pour toutes.

## Bibliographie

- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Colsol, A. (octobre 2010). Construction de la compétence de conduite de classe pendant la formation initiale des enseignants. *Éducation & Formation*, 294, 67-76.
- Darrault-Harris, Y. (2003). Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire. *Enfance & Psy*, 22, 49-58.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- 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> (Page consultée le 20 janvier 2006).
- Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), 31-40.

Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.

Robbes, B. (2009, avril). Sauvons notre école... des professeurs « teneurs de classes ». *Cahiers pédagogiques*, 472, 6-8.

Robbes, B. (2009, 1<sup>er</sup> 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]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6017> (page consultée le 11 décembre 2009).

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

Stiegler, B. (2006). *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion.