L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ?

Authority at the school: a double connection with the norm

Marie Beretti

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1212>

DOI : 10.4000/ree.1212

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Marie Beretti, « L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1212> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1212>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ?

Marie Beretti¹

Résumé

En matière d'autorité, la norme indique un certain nombre d'usages comme attendus et d'autres comme « hors norme ». Mais si dans le faire autorité, la norme pose une définition plus ou moins claire et précise de ce qu'est une bonne autorité en tant que conduite humaine, et plus précisément en tant que pratique professionnelle, dans le même temps, l'autorité des enseignants vise à produire ou maintenir certains comportements du côté des élèves, des comportements « attendus » qui relèvent de l'intériorisation d'un autre type de norme. L'autorité entretient donc un double rapport à la norme : dans sa pratique, l'autorité de l'enseignant est l'objet d'une norme (une norme professionnelle), en même temps que l'autorité vise et se donne les moyens de faire entrer les élèves dans une autre norme (une norme sociale). S'appuyant sur un corpus de données recueillies dans des classes de cycle 3 lors d'une recherche sur la construction de la relation d'autorité à l'école élémentaire, cet article étudie comment l'autorité en milieu scolaire, à la fois attendue et observable, s'impose comme objet d'une norme professionnelle, et comme vecteur d'une norme sociale. Dit autrement, comment l'autorité enseignante est conjointement normalisée et normative.

Comment penser l'autorité dans les classes à l'heure d'une école soumise aux principes contemporains d'une société démocratique ? Débat philosophique, éthique (De Singly, 2009 ; Renaut, 2004), voire politique, la question de l'autorité se discute entre appels à la restauration d'une autorité transcendante, et constat d'une autorité à reconstruire, à réinventer ou à dépasser. Si, du point de vue des professionnels, sa légitimité n'est pas remise en question, sa mise en œuvre en fait une interrogation brûlante, notamment pour les nouveaux enseignants : la mise au travail des élèves requiert une obligation nécessaire, un cadrage imposé et prescrit par l'enseignant. Cette compétence d'autorité, requise dans la pratique d'enseignement, est un incontournable professionnel, brossé par les textes institutionnels. Mais paradoxalement, elle est peu travaillée en formation et les conseils dispensés aux enseignants débutants se limitent bien souvent à des recommandations touchant à sa mise en scène (Beretti, 2011), sans doute parce que la difficulté à concilier autorité et autonomie des élèves en fait une contradiction difficile à résoudre autrement que de façon individuelle et contextuelle. L'autorité, ou plus exactement la *relation d'autorité*, construite dans le temps et l'expérience de la classe, est un enjeu majeur de l'éducation au sens large des élèves. Mais pas à n'importe quelle condition : interroger le rapport que l'autorité entretient avec la norme suppose d'en préciser à la fois les attendus institutionnels et les mises en œuvre concrètes. Quel type d'autorité doit être exercé dans les classes ? Sous quelle forme et selon quels principes ?

Cet article² s'appuie sur l'étude des textes institutionnels qui fixent les attendus en matière d'autorité dans les classes élémentaires et sur un corpus de données recueillies dans le cadre d'une recherche empirique sur la construction de la relation d'autorité à l'école, conduite tout au long d'une année scolaire, à savoir des observations menées dans des classes de cycle 3 et des entretiens avec des enseignants et leurs élèves.

La norme existe là où il y a conflit d'usage (Prairat, 2012). En matière d'autorité comme ailleurs, la norme pose donc certains usages comme *normaux*, attendus, et d'autres comme *hors norme*. Premier constat, la norme du *faire autorité* pose une définition plus ou moins claire et précise de

¹ Professeure agrégée, Laboratoire « Éducation, Cultures, Politiques » (ECP), Université Jean Monnet (Saint-Etienne).

² Cet article est issu de nos travaux de thèse en cours intitulée *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance*, Université Jean Monnet (Saint-Etienne).

ce qu'est une *bonne autorité*, en tant que conduite humaine, et plus précisément en tant que pratique professionnelle. Mais dans le même temps, l'autorité vise à produire ou maintenir un certain comportement du côté des élèves, un comportement attendu et qui relève de l'intériorisation d'une *autre norme*. L'autorité entretient donc un double rapport à la norme : d'une part l'autorité de l'enseignant, dans sa pratique, est l'objet d'une norme, une norme professionnelle, en même temps que l'autorité vise et se donne les moyens de faire entrer les élèves dans un autre type de norme : une norme sociale. Ainsi, l'autorité enseignante est à la fois normalisée *et* normative, elle est à la fois *objet* d'une norme professionnelle et *vecteur* d'une norme sociale.

La norme opère des tris, lorsqu'il y a différentes possibilités de conduites humaines, et ces choix sont déterminés en fonction des attentes sociales et des valeurs partagées par un groupe (Prairat, 2012). La façon dont va s'exercer l'autorité selon la norme professionnelle pose ainsi un usage qui relève d'une régularité, contraignante et partagée, un usage attendu et cohérent avec un certain nombre de valeurs. Mais par qui est posée et partagée cette norme ? Existe-t-il différentes normes selon les différents groupes envisagés ?

Dans le même temps, du côté des élèves, ce que vise à produire l'autorité relève d'un ensemble d'attitudes, de postures et de comportements issus d'une norme sociale, là encore régulière, contraignante et partagée. De la même façon, comment est définie cette norme, selon le groupe que l'on envisage ?

Une première norme s'exerce donc sur l'enseignant et sa pratique, posant comme attendue la mise en œuvre d'une *bonne autorité*, qui vise l'intériorisation par les élèves d'une seconde norme, posant des attendus de *bons comportements*, afin d'établir un ordre social harmonieux et respectueux, et un climat de classe propice au travail.

Quelles sont précisément les normes en usage, en matière d'autorité à l'école aujourd'hui ? Quels sont les principes sous-jacents qui fondent ces normes ? Interroger ce double rapport de l'autorité *aux* normes, supposera de décliner de manière parallèle et artificiellement distincte, les attendus en matière de *faire autorité* de la norme professionnelle, et les attendus que vise l'autorité en matière de comportement des élèves au regard de la norme sociale.

Mais cela suppose également d'objectiver ce double rapport aux normes à partir de groupes référentiels déterminés : ainsi cet article sera articulé autour de trois points de vue, selon les différents groupes de référence envisagés, en resserrant la focale d'analyse du plus large au plus étroit, du plus décontextualisé au plus contextualisé :

- le premier s'intéressera à la norme institutionnelle et explicite, celle qui est définie par les textes officiels : selon un point de vue décontextualisé, c'est la norme professionnelle au sens large ;
- le second interrogera l'autorité en pratique et en situation dans le rapport aux normes partagées par le groupe de pairs, plus ou moins proches, c'est-à-dire les collègues enseignants, l'équipe éducative au sens large ;
- enfin, le troisième point de vue sera le plus resserré, considérant le rapport aux normes dans un cadre microlocal et hyper contextualisé : celui de l'enseignant et ses élèves dans leur classe.

1. Les normes institutionnelles et explicites

Les normes les plus faciles à décrire, car les plus explicites, sont celles diffusées dans les textes officiels. C'est selon ce point de vue que la séparation entre les deux normes est la plus évidente, car deux types de textes coexistent : ceux concernant l'enseignant qui décrivent des attendus en matière de *faire autorité* et ceux concernant les élèves qui décrivent les attendus et objectifs à atteindre, également traduits en termes de connaissances, capacités et attitudes.

■ **Du côté enseignant : l'autorité, objet de la norme**

L'arrêté du 12 mai 2010 (MEN, 2010) pose les dix compétences à acquérir et à maîtriser par les professeurs pour l'exercice de leur métier. L'arrêté du 25 juillet 2013 (MEN, 2013) porte à dix-neuf le nombre de ces compétences.

Dans ces deux textes, les attendus en matière d'autorité enseignante sont sensiblement les mêmes. Précisément, le terme « autorité » n'apparaît qu'une seule fois dans chacun des deux textes : dans l'introduction de la première compétence du texte de 2010 (« L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement »), et quasiment dans les mêmes termes dans l'introduction des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation dans le texte de 2013. Mais dans aucun des deux textes, le mot « autorité » n'apparaît dans la description des compétences proprement dites.

D'autre part, si la mention de la capacité à faire respecter le règlement intérieur est aussi sensiblement la même dans les deux textes, au contraire, le terme « sanction » qui apparaît dans le texte de 2010 (« le professeur est capable de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit », première compétence), disparaît totalement dans celui de 2013, remplacé par la formule : le professeur doit « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires » (compétence 6).

Ainsi, la compétence 1 en 2010 (« Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »), comme la compétence 6 en 2013 (« Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ») sous-entendent une fonction d'autorité, mais ne l'explicitent pas clairement, en termes de modalités d'action.

Les compétences 5 (« Organiser le travail de la classe ») dans le texte de 2010 et P4 (« Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ») dans le texte de 2013, sont à peine plus explicites. Mais les différences entre les deux textes sont plus significatives : dans le premier, les connaissances, compétences et attitudes de l'enseignant doivent l'amener à gérer le groupe et faire face au conflit afin d'instaurer un climat de travail serein pour les élèves. Si l'instauration d'un cadre de travail propice aux activités se retrouve à l'identique dans le texte de 2013, le terme « conflit » disparaît cependant au profit de la mention « sécurité physique et affective » des élèves, et l'indication « relation de confiance et de bienveillance » apparaît. L'autorité de l'enseignant se pare ainsi d'une connotation positive, plus proche de l'autorité de « bonneveillance », théorisée par Daniel Marcelli (2009).

Enfin, tous les renvois à la gestion de classe concernant les « comportements inappropriés des élèves » sont déclinés dans la seconde partie des compétences communes à tous les professeurs, sous la mention : « les professeurs, praticiens experts des apprentissages ». L'autorité est ainsi directement corrélée aux apprentissages.

Pratiquement, les textes ne présentent donc, au-delà de leurs différences d'exposition, aucune directive sur la mise en œuvre, effective, de l'autorité enseignante : par exemple l'enseignant doit « Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent » (MEN, 2013). L'enseignant doit donc respecter des principes, mais la norme n'est pas décrite en termes de conduite à tenir. De façon implicite, il est considéré que l'autorité résultera de la compétence réalisée puisque les attendus décrits relèvent de la gestion de la classe (gestion du groupe et gestion des conflits ou des comportements inappropriés) et donc, par extension, du *faire autorité*, ceci avec un double objectif : permettre la mise au travail des élèves et garantir un ordre social sécurisant pour tous.

■ **Du côté élèves : l'autorité, comme vecteur de norme**

En ce qui concerne les élèves, deux textes récents décrivent également la norme attendue en matière de comportement : celui de 2008 (MEN, 2008), articulant les programmes d'enseignement de l'école primaire avec le socle commun de connaissances et de compétences, dans lequel la compétence 6 décrit les « compétences sociales et civiques », et le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* des nouveaux programmes pour la rentrée 2015, dans lequel le domaine 3 décrit la formation de la personne et du citoyen (MEN, 2015).

Dans le texte de 2008, la compétence 6, avec le sous-titre « Avoir un comportement responsable » pose comme attendu le respect des autres, le respect des règles de la vie collective, et en plus pour la fin du cycle II, l'application des codes de la politesse. Cette compétence se décline en connaissances (« Connaissance des règles de la vie collective »), capacités (« de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement, et les règles de sécurité, et d'évaluer les conséquences de ses actes »), et en attitudes (« respect de soi et des autres, civilité, tolérance, et volonté de résoudre pacifiquement un conflit »). Ici aussi, le texte pose un ensemble d'éléments qui relèvent de principes généraux, de valeurs partagées, mais ne précise pas ni ne décrit les attendus en matière d'usage (MEN, 2008).

Les grilles d'évaluation des élèves, mises à disposition auprès des enseignants (MEN, 2011), donnent à peine plus de détails : par exemple, la compétence « avoir un comportement responsable » peut être évaluée par « l'observation directe de l'attitude des élèves dans l'école, lors des activités de classe et lors de sorties scolaires ou de visites ». Ainsi, la manière d'évaluer la compétence y est décrite de façon aussi générale et peu précise que la compétence elle-même.

Le texte de 2015 est modifié vers plus de précision : en ce qui concerne le respect des autres, l'élève « apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise ». Plus détaillée, la norme relève cependant toujours de grands principes. L'élève se doit de connaître les règles et de les respecter.

De fait, si la norme du *faire autorité* du côté de l'enseignant concerne la vie en collectivité et la mise au travail des élèves de façon distincte, du côté des élèves, la norme attendue se concentre sur le vivre ensemble, qui sous-entend en elle-même le respect de la norme pour la mise au travail : la distinction entre les deux objectifs disparaît.

■ **Un double rapport de l'autorité aux normes institutionnelles**

Ainsi, que ce soit en ce qui concerne la pratique enseignante ou le comportement des élèves, la norme explicite imposée par les textes officiels propose un cadrage très large : la *bonne autorité* de l'enseignant et le *bon comportement* des élèves sont en fait le respect de grands principes. L'institution donne des directives sans préciser la façon de les mettre en œuvre ou de les réaliser explicitement : les injonctions institutionnelles ne sont pas des prescriptions.

Or dans les établissements scolaires, la norme de comportement attendu est très concrète : quelles sont les règles ? Quels sont les droits et les devoirs dans la classe ? À quelles conditions, par exemple, l'élève peut-il se lever en classe ? Prendre la parole ? Sur quels critères peut-on parler de non-respect ? Quelles sont les sanctions en usage ? Selon quelles modalités s'appliquent-elles ?

Si entre 2008 et 2015, les attendus sont décrits un tout petit peu plus précisément, le détail de leur mise en œuvre effective reste à l'appréciation des enseignants : en étant contextualisées, les deux normes seront ainsi traduites et interprétées, dans l'école et dans les classes.

Du côté enseignant, la norme institutionnelle et explicite est celle du groupe considéré au plus large, c'est celle du groupe professionnel ou expert. Elle est posée de manière décontextualisée, même si son respect sera évalué en contexte – en formation d'abord, puis au travers des inspections, par des experts – selon la grille institutionnelle. Ainsi, cette norme décontextualisée suppose une forme d'interprétation subjective par les enseignants qui seront amenés à l'incarner dans leur contexte d'exercice, de même qu'elle pose la question de la marge d'interprétation subjective du côté des experts, évaluateurs de la pratique enseignante.

La norme attendue côté élèves est également soumise à interprétation en ce qui concerne sa mise en contexte dans le quotidien des élèves, avec une mise en œuvre qui sera contrôlée et évaluée par les enseignants.

La contextualisation effective des deux normes dans le cadre de l'école suppose ainsi de resserrer la focale d'analyse pour pouvoir les examiner de façon plus détaillée. C'est l'objet de notre deuxième point de vue.

2. Les normes partagées par le groupe de pairs

Lorsqu'on considère le groupe professionnel restreint (par exemple, l'équipe éducative d'un établissement), les deux normes sont alors contextualisées. Elles peuvent ainsi être analysées de façon plus détaillée.

■ Les normes au regard des pairs

Du côté enseignant, la norme qui pose les conditions d'une *bonne autorité* devient descriptible, tout en restant sous-entendue. Elle est véhiculée par le regard des collègues sur la pratique de l'enseignant. La norme professionnelle est alors interne au groupe restreint, et évaluée en situation. Selon ce point de vue, les critères de conformité à la norme s'appliquent à des éléments visibles et perceptibles de façon externe. Ainsi, cette norme professionnelle devient en même temps une norme sociale, dans le sens où les représentations en matière d'autorité s'incarnent dans l'image d'Épinal d'une autorité *efficace*, voire *naturelle* : une autorité envisagée non comme un construit, mais comme un don, une mystérieuse qualité personnelle, innée, chez certains enseignants. La norme, véhiculée et adjugée par le groupe de pairs, opère alors une fusion entre la norme qui s'exerce sur le *faire autorité* de l'enseignant et sur la norme attendue en matière de comportement des élèves.

C'est ce que montre l'enquête portant sur la construction de la relation d'autorité à l'école, réalisée sur une année scolaire, auprès de trois classes de cycles 3. Si l'approche qualitative de cette étude ne permet pas de généraliser les résultats obtenus les données recueillies par le biais d'observations en classe et hors classe, d'entretiens compréhensifs avec les enseignants des trois classes et de discussions informelles avec leurs collègues, nous invitent à formaliser des éléments de compréhension propres à rendre intelligible l'approche des enseignants en matière d'autorité en général, leur réflexivité sur leur propre pratique, ainsi que le regard porté par l'ensemble des enseignants d'une équipe sur leurs pratiques respectives. Afin de mettre au jour les représentations des enseignants en matière d'autorité, ceux-ci ont notamment été interrogés sur leur définition de l'autorité, sur leur conception d'une *bonne autorité* en tant que savoir-faire professionnel, et sur leur regard critique vis-à-vis des pratiques de leurs collègues. Les invariants relevés dans les différents discours ont ainsi été considérés comme des normes partagées.

Ainsi, avoir une *bonne autorité* se traduit, pour les enseignants et leurs collègues, par des signes extérieurs de calme, par des démonstrations d'autorité réduites au minimum, par l'absence ou le peu de sanctions posées, de réitération des consignes, etc. Par exemple, « *ne pas crier* » est le marqueur d'une « *autorité efficace* » selon les pairs. L'enquête permet de ce fait de relever un certain nombre de caractéristiques établies collectivement par les collègues enseignants, comme des signes extérieurs d'une *bonne autorité*, entendue comme pratique d'autorité *efficace*.

En outre, l'autorité « *idéale* » s'exerce « *sans crier* », « *sans forcer sur la voix* », mais aussi « *sans faire peur* ». Ces qualificatifs décrivent un *faire autorité* qui s'inscrit contre l'autoritarisme. Mais dans le même temps, cette autorité assume sa fonction de régulation : l'idéal s'incarne alors dans une posture « *proche et ferme à la fois* », dans une classe « *cadmée, mais où on peut rigoler quand même* ».

Tous les processus de réitération, d'insistance ou de friction sont entendus comme les signes d'une autorité qui peine à s'imposer. Leur absence est érigée en modèle dans la relation d'autorité : les enseignants décrivent alors l'idéal d'une relation d'autorité qui « *fonctionne automatiquement* », « *sans avoir à répéter* » et donne une « *impression de facilité* ». Les termes de « *charisme* », de « *prestance* » apparaissent dans les discours, lorsque les enseignants décrivent leurs « *collègues qui imposent le respect* ». Ainsi, la bonne pratique en matière d'autorité s'inscrit aussitôt dans le cadre d'une relation, dans le sens où les enseignants décrivent l'obéissance des élèves (le comportement attendu et conforme à la norme véhiculée par l'autorité) comme le signe d'une autorité efficace.

Concernant la posture de l'enseignant, les marqueurs externes d'une bonne autorité sont donc le plus souvent établis en creux : la *bonne autorité* est celle qui ne laisse rien paraître, ou le minimum. C'est une autorité qui ne se manifeste pas, elle est celle qui ne laisse rien voir. *A contrario*, les démonstrations d'autorité sont le signe d'un manque d'autorité.

■ **La norme attendue chez les élèves : critère d'évaluation de la norme professionnelle**

Dès lors, la conformité de l'autorité d'un enseignant à la norme du groupe restreint est évaluée au travers du comportement de ses élèves : c'est l'objet de l'autorité, son *résultat*, qui sert de critère d'évaluation à l'autorité elle-même. Les enseignants disent d'une classe qu'« *elle tourne* », ou au contraire qu'« *elle ne tourne pas* ». Et en effet, ce qui est entendu derrière les descriptions d'une autorité idéale, c'est une relation d'autorité qui fonctionne automatiquement, où l'enseignant n'a rien d'autre à faire que *d'être là*, pour que les élèves adoptent le comportement attendu, c'est-à-dire un comportement propice au travail et à la sécurité de chacun.

Les représentations sociales de la *bonne autorité* se traduisent donc par des résultats calibrés en matière de comportement des élèves. Ceux-ci sont décrits au travers des rituels d'autorité (par exemple une mise en rang rapide et efficace), par rapport à une attitude des élèves qualifiée de « *scolaire* » (un faible niveau sonore dans la classe, pas ou peu d'agitation et de dispersion des élèves pendant les temps de travail, pas de perturbations, une mise au travail immédiate et efficace, pas de prises de parole intempestives ou de bavardages, pas de déplacements inutiles dans la classe, etc.) et enfin comme des comportements qui ne mettent pas en péril l'ordre social de la classe et de l'école : pas de conflit, pas de violence dans la classe ou dans la cour, ou des violences et des conflits rapidement et efficacement maîtrisés par l'enseignant.

Dès à présent, il apparaît que la distinction entre les deux normes (celle du faire autorité du côté de l'enseignant, et celle du comportement attendu du côté des élèves) devient moins pertinente, puisque l'intériorisation de la norme du côté des élèves sert, entre autres, de critère d'évaluation de l'adéquation à la norme pour l'enseignant. Celle-ci est alors décrite « en creux », indiquant chez les pairs que la norme d'une *bonne autorité* est implicitement entendue comme une autorité qui passe inaperçue, en face de laquelle les élèves adoptent apparemment *automatiquement* les comportements attendus. L'amalgame entre les deux normes marque ainsi le fait que cette *bonne autorité* est plus précisément une *relation d'autorité*, construite conjointement par enseignants et élèves, et régie par des *normes relationnelles* dans le sens où norme enseignant et norme élèves sont en fait indissociables.

Aussi, cette différenciation artificielle entre les deux normes perd encore plus de son sens, dès lors que la focale est plus étroite encore, et que le groupe de référence se resserre. C'est la position adoptée dans ce troisième point de vue.

3. Les normes dans le cadre de la classe

Dans le contexte microlocal d'une classe, les normes sont la traduction des grands principes énoncés par les textes officiels, matérialisés et mis en œuvre dans un cadre pratique : les normes font alors l'objet d'une interprétation par l'enseignant.

Une norme ne peut être personnelle : elle est nécessairement partagée, sinon, c'est un précepte, une habitude, une manie (Prairat, 2012). La norme, *individualisée* par l'enseignant dans sa classe, peut alors poser problème. Or si l'on se place du point de vue du groupe, il convient de considérer que la classe est ce groupe entier, constitué d'un maître et de ses élèves, au sein duquel un certain nombre de régularités, contraignantes, sont partagées. Donc les normes, puisqu'on peut les appeler ainsi, sont internes à ce groupe, à cette classe et peuvent différer dans les détails de leur mise en œuvre, des normes d'un autre groupe, d'une autre classe, tout en respectant les grands principes énoncés par les textes institutionnels.

De fait, en s'appliquant à décrire ces normes hypercontextualisées dans le cadre d'une classe, on observe que par cette transposition au microlocal, des variabilités interindividuelles et intra-individuelles apparaissent : plus précisément, *l'appropriation des normes* par différents enseignants, classes, groupes, va donner lieu à des variabilités interindividuelles, et *l'ajustement des normes*, observable à l'intérieur d'un seul et même groupe, pour une même classe va, lui, engendrer des variabilités intra-individuelles.

■ Des variabilités interindividuelles : l'appropriation des normes

Philippe Perrenoud décrit l'autonomie des enseignants comme une autonomie ambiguë, notamment par le fait qu'elle est prescrite par l'institution elle-même (Perrenoud, 2000). L'analyse des normes dans la pratique enseignante en est une bonne illustration : la manière dont les normes sont énoncées dans les textes institutionnels (tant en ce qui concerne la pratique des enseignants que le comportement attendu des élèves) ne relève pas de la prescription, on l'a vu. À l'enseignant, donc, de s'approprier ces normes, de les interpréter, selon ses propres exigences et ses propres compétences en même temps, pour en réaliser la traduction dans sa classe, en particulier sous forme de *règles*. Inévitablement, cela va donner lieu à des mises en œuvre variées, selon les différentes classes, selon les différents enseignants. Avec un invariant, cependant : si la transposition au local produit des différences d'interprétation, c'est toujours dans le respect des grands principes énoncés dans les textes institutionnels. À la question « Qu'est-ce que l'autorité pour vous ? », les enseignants interrogés s'accordent en effet sur la nécessité de l'autorité (en tant que compétence professionnelle, et par rapport au comportement attendu des élèves), pour pouvoir « *travailler ensemble* » et « *vivre ensemble* », rejoignant ainsi les deux grands principes énoncés par les textes. Dans le discours de l'une des enseignantes, par exemple, l'autorité est « *la sécurité dans la classe, le fait qu'un élève se sente en confiance pour apprendre, qu'il n'y ait pas de choses qui le dérangent dans la classe par rapport aux autres, par rapport aux histoires dans la cour... histoire d'assurer pour l'élève le meilleur moyen pour entrer dans les apprentissages.* » C'est, pour un autre, « *la capacité que tu as à mettre un groupe au travail... dans une ambiance de travail* ». Pour les enseignants, l'autorité est donc nécessaire, « *normale* », et légitime, en tant qu'ils sont « *responsables* » de leur groupe-classe et de ses apprentissages.

Selon la compétence 5 du référentiel de compétences des professeurs, par exemple, « le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités » (MEN, 2010). Mais en quoi consiste effectivement ce cadre en termes de règles et de comportements des élèves ? De quelle façon un enseignant doit-il instaurer ce cadre ? Rien n'est déterminé à ce

propos dans les textes. Ainsi, les principes définis institutionnellement et traduits sous forme de normes dans le groupe de pairs, se trouvent matérialisés localement : chaque enseignant peut avoir, au-delà d'un seuil minimum qui garantit la sécurité et le travail de chacun, une interprétation différente de ce en quoi consiste ce cadre, de même qu'il peut avoir une tolérance différente vis-à-vis de ce cadre. C'est ce que révèle l'enquête au travers des entretiens et observations d'une centaine d'heures, réalisés dans les trois classes : afin de pouvoir établir des invariants et des spécificités chez chaque enseignant, les entretiens ont visé à préciser les règles établies dans la classe, les modalités selon lesquelles elles avaient été instaurées et quel était le système de sanctions en vigueur. Les observations, réalisées en différents lieux de l'école (classe, couloirs, cours) et en différents moments, ont été centrées sur les interactions entre les acteurs, la communication verbale et non verbale, et l'organisation spatio-temporelle servant la relation d'autorité. La confrontation des deux modalités de l'enquête visait en outre à mesurer l'adéquation ou l'écart entre discours et pratiques de chaque enseignant, et la catégorisation et la comparaison des données recueillies dans chaque classe a permis d'établir une analyse comparative entre les différents contextes enquêtés. Ainsi, pour l'un des enseignants observés, par exemple, les élèves ont le droit de chuchoter dans la classe, quelle que soit l'activité ou le moment. En revanche, ils n'ont pas le droit de parler à voix haute, à aucun moment et quel que soit le type d'activité. Pour l'une de ses collègues, au contraire, le silence doit régner pendant les temps de travail individuel, les élèves qui chuchotent sont rappelés à l'ordre ou sanctionnés. Inversement, pendant les travaux par groupes ou les moments collectifs, les élèves ont le droit de parler à voix haute : pour elle, ce niveau sonore est alors signe de travail et d'émulation.

Les enseignants ont donc des seuils de tolérance différents, mais ils ont également des convictions pédagogiques différentes, ce qui affecte leur interprétation de la norme. La compréhension subjective du niveau sonore dans la classe en est une illustration classique : *« Moi ce bruit-là ne me dérange pas : un bruit de travail, un bruit de recherche, un bruit de mouvement, celui qui va chercher son dictionnaire, tu vois ça, ça ne me dérange pas. Un bruit de "fait exprès", oui, celui-là il me dérange un peu plus. »* De fait, il ne faudrait pas taxer de laxisme ou d'autoritarisme ces attendus différenciés, mais simplement considérer qu'ils relèvent de partis pris pédagogiques différents, c'est-à-dire d'une interprétation différente des *bonnes conditions pour travailler en classe*.

Ces attendus particuliers sont explicités, exposés aux élèves, donc partagés avec l'ensemble du groupe classe (même s'ils ne sont pas toujours *effectivement* respectés). Parfois, les règles sont même construites, voire négociées avec les élèves, mais toujours dans une certaine limite : celle de ne pas déborder du cadre des *principes* énoncés par les textes institutionnels. Dans ces conditions, c'est véritablement l'élaboration d'un code commun à l'ensemble du groupe enseignant-élèves d'une classe qui est observé.

Mais ce code commun ne concerne pas seulement la norme de comportement des élèves : une autre norme est également construite dans le groupe classe, concernant le *faire autorité* de l'enseignant. Ceci est observable notamment sur le code de communication, interne à la classe, qui permet de véhiculer le message d'autorité de l'enseignant en direction de ses élèves. Sur ce code encore, pas de prescription institutionnelle : le code est construit dans le temps et l'expérience de la classe, il est l'effet de l'appropriation de la norme par le groupe-classe considéré. Il s'exprime à travers l'usage du corps de l'enseignant : l'usage de sa voix bien sûr (crier ou ne pas crier), ses gestes, son regard, ses postures, son occupation de l'espace, entre autres. Il s'exprime également à travers les dispositifs de régulation qu'utilise l'enseignant : système de sanctions, règles de vie, contenu du discours, etc. Ce code, instauré par l'enseignant lui-même, fait sens pour ses élèves, même si c'est de façon automatisée ou ritualisée, et souvent non consciente.

De fait, cette construction, élaborée à l'échelle de la classe, produit inévitablement des résultats différents d'une classe à l'autre. Une appropriation localisée des normes par le groupe-classe se réalise au travers de l'interprétation des textes et de la mise en actes des principes, à la fois sur la norme d'autorité comme compétence professionnelle et à la fois sur l'objet de l'autorité : le comportement attendu des élèves, traduit sous forme de règles internes à la classe.

Mais ce qui produit des variabilités interindividuelles, c'est aussi la concordance dans l'appropriation des deux normes *en même temps* : l'enseignant contextualise les normes et les interprète en veillant à maintenir une étroite correspondance entre ses propres compétences (jusqu'où il se sent *capable* d'exiger tel ou tel comportement) et ses attendus singuliers vis-à-vis des élèves. C'est ce qu'explique notamment une jeune enseignante qui est dans sa troisième année d'exercice au moment de l'enquête, lorsqu'elle décrit son autorité idéale : « *On va prendre l'exemple de Baptiste, qui a une classe à 34, où y'a pas un bruit, où son rang il est peut-être super carré, il est un peu plus militaire... quelque part, je me dis, c'est bien aussi... Mais pfff... après y'a ce que tu trouves bien et ce que tu sais que tu es capable de faire ou pas capable de faire. Je trouve ça bien, mais après, moi, je le vise pas dans ma classe...* ». Ainsi, cette concordance entre les deux normes que s'approprie l'enseignant, permet aussi d'expliquer ces variabilités interindividuelles.

■ **Des variabilités intra-individuelles : les normes ajustées**

Mais les variations lors de la transposition des normes institutionnelles dans le cadre des classes ne se limitent pas à des disparités interindividuelles. Lors de l'enquête, la question de l'ajustement des règles a explicitement été posée aux enseignants. À la question « Est-ce que les règles et/ou votre seuil de tolérance peuvent varier dans votre classe ? Si oui, en fonction de quoi ? », les enseignants ont essentiellement répondu « oui ». Ainsi, les données de l'enquête permettent de mettre au jour une variabilité chez un même enseignant, dans un même groupe classe, essentiellement en ce qui concerne la norme attendue côté élèves. Celle-ci s'exprime sous forme d'un *ajustement* de la norme. Ainsi, il n'existe pas *une* norme, établie de manière fixe, mais *des* normes qui varient en fonction de certains critères.

Tout d'abord en fonction du lieu, puisque selon que le groupe est dans la classe ou hors de la classe (par exemple au gymnase, en salle de motricité, en salle informatique ou en bibliothèque, voire à l'extérieur de l'école, en sortie), les attendus envers les élèves ne sont pas identiques. Parfois, c'est selon les différents espaces à l'intérieur de la classe que les attendus en matière de comportement diffèrent : dans une même classe, des variations sont relevées selon que les élèves se trouvent à leur bureau, au coin regroupement pour les plus petites classes, au coin lecture, etc.

Ces ajustements s'expriment également en fonction du moment et de l'activité. Concernant le moment, l'attitude générale des enseignants va vers plus de tolérance en fin de journée et en fin de semaine. Pour l'activité, c'est selon les modalités de travail et la discipline étudiée : bien souvent, le travail de groupe induit un assouplissement des exigences des enseignants (notamment en ce qui concerne le niveau sonore et les déplacements des élèves), tout comme les activités de recherche ou les activités artistiques. Inversement, le travail individuel et les disciplines jugées plus fondamentales par les enseignants les portent à être plus exigeants sur le comportement des élèves. Une enseignante l'exprime ainsi : « *Oui, je suis peut-être plus cool quand on fait arts visuels, j'avoue. Je suis moins exigeante au niveau du bruit, je pense. Dans les moments de regroupement, de toute façon, où ils sont en train... Ou dans les moments de recherche, quand ils travaillent par deux, forcément... Là, ça fait pas pareil. Ça me dérange moins.* »

Quoi qu'il en soit, ces variations intra-individuelles opérées sous forme d'ajustement des normes, et déclinées en règles différentes en fonction des lieux, du moment, des modalités de travail et des disciplines, sont toujours du fait de l'enseignant, et sont toujours établies dans le respect des principes énoncés institutionnellement (même si, encore une fois, ces normes ne sont pas *effectivement* respectées par les élèves).

Si ces variations s'appliquent en général à l'ensemble du groupe-classe, l'enquête permet d'autre part de mettre au jour un autre type de variations intra-individuelles : certains enseignants pratiquent également un ajustement de la norme aux élèves. Ils reconnaissent pratiquer un ajustement de chacune des normes au « *profil d'une classe* » : les attendus sont parfois

différents, selon les années (les « *promos* »), ou selon l'aire géographique, la situation sociale ou culturelle de l'ensemble de la classe. Mais plus encore, certains reconnaissent effectuer un ajustement de la norme pour quelques élèves, à l'intérieur d'une classe, en fonction de leurs difficultés particulières ou de leur personnalité (les attendus sont revus à la baisse pour des élèves perturbés familialement ou jugés « *fragiles* »), ou en fonction des « *profils d'élèves* » : par exemple, « [tel élève] *a besoin de plus de cadre* ». Ceci se traduit alors par plus d'exigences, en matière de comportement, que pour d'autres.

L'ajustement de la norme de comportement attendu chez les élèves va ainsi produire des variabilités intra-individuelles, mais va, par extension, affecter également le *faire-autorité* de l'enseignant : puisque les attendus de comportement ne sont pas les mêmes, les marqueurs d'autorité sont également ajustés, en fonction des lieux, des moments, des activités, des disciplines, voire des élèves : pour exemple, un autre enseignant observé au cours de l'enquête sermonne une élève, juste après la sonnerie de la récréation, parce qu'elle a, à ce moment-là, lancé un « *ouais* » sonore dans la classe. Dans un entretien d'explicitation, il explique plus tard ce qui s'est passé : « *Je lui ai dit que quand ça sonne, c'est le maître qui dit quand on peut y aller* », et il ajoute : « *mais je n'ai pas trop insisté, parce qu'elle était un peu...* » en faisant une petite mimique, triste et apeurée pour illustrer son propos.

À ce moment-là, cet enseignant a bien ajusté sa posture d'autorité en fonction de l'élève qu'il avait en face de lui, en tout cas selon ce qu'il en a perçu, et on peut imaginer qu'avec un autre élève, il aurait insisté un peu plus.

■ **L'évaluation de la conformité aux normes**

Ainsi, on observe qu'à ce niveau de focalisation, avec le groupe au plus resserré, la distinction, artificielle au départ, entre la norme du *faire autorité* et la norme de comportement des élèves, est de moins en moins pertinente et de moins en moins réalisable : les deux normes sont en réalité imbriquées, et elles fonctionnent ensemble. Dans chaque classe, il y a une concordance entre le *faire autorité*, en tant que capacité de l'enseignant, et les attendus envers les élèves, et ce, en raison des partis pris pédagogiques de l'enseignant mais aussi en fonction de ses propres aptitudes, réelles ou vécues comme telles par l'enseignant lui-même. D'autre part, si l'enseignant ajuste ses attendus envers les élèves, il ajuste inmanquablement, de façon parallèle, sa façon de *faire autorité*.

Concernant l'évaluation de la conformité des différents acteurs à ces deux normes, on observe que d'un côté, l'enseignant évalue le respect, par élèves, de la norme qu'il impose en matière de comportement (sinon, il pose une sanction ou simplement signifie l'écart à la norme attendue), mais que d'un autre côté, les élèves eux-mêmes, d'une certaine façon, évaluent et sanctionnent le respect de la norme du *faire-autorité* par l'enseignant. En effet, c'est en respectant l'autorité du maître que les élèves marquent la validité de l'autorité de leur professeur : sans que cette évaluation soit consciente chez eux, les élèves font état de leur *reconnaissance*, ou non, de l'autorité de leur enseignant par leur adhésion, ou non, à ses directives. Ainsi, le comportement des élèves (leur penchant à suivre la norme exigée par leur enseignant) sert de critère d'évaluation au *faire-autorité* de l'enseignant (pour lui-même, comme pour ses collègues comme on a pu le voir dans le deuxième point de vue).

L'imbrication des deux normes est telle qu'une forme d'évaluation réciproque, mais toujours contextualisée, opère : les observations, réalisées sur une année scolaire entière, permettent en effet de mettre au jour une concordance entre la norme professionnelle qui s'exerce sur un enseignant et la norme sociale exercée sur ses élèves. Dans une classe « *qui tourne* », l'autorité exercée est bien *la bonne* pour les élèves, qui eux adoptent un *bon comportement*, et dans les classes qui « *ne tournent pas* », sont observés en même temps une autorité qui dysfonctionne et des comportements inadaptés de la part des élèves.

Il y a donc une articulation très étroite dans le rapport que l'autorité entretient avec ces deux normes et donc une difficulté plus grande encore à traiter ce double rapport de façon séparée.

Ce qui, en définitive, n'est pas si surprenant, puisque l'autorité n'advient que dans le cadre d'une *relation* : il convient en effet de penser l'autorité non pas seulement comme une compétence professionnelle, mais comme un processus relationnel qui mobilise les deux acteurs de la relation. La séparation de l'enseignant et de l'élève dans l'analyse de cette relation ne peut être qu'artificielle, puisque l'un ne peut agir sans l'autre, et ne fait sens qu'à travers l'autre. Et au même titre, il apparaît donc que les normes qui s'appliquent à cette relation d'autorité sont des normes relationnelles.

Conclusion

Deux types de normes coexistent et interagissent autour de la notion d'autorité en contexte scolaire. Aussi, la distinction opérée dans un premier temps pour les besoins de l'exposition s'est avérée de moins en moins pertinente, à mesure que l'on a resserré la focale d'analyse et précisé le groupe de référence, à mesure également que l'étude du double rapport de l'autorité aux normes a été contextualisée.

Il en résulte que, quelle que soit la norme envisagée, elle s'inscrit toujours dans le cadre d'un accord *a minima* sur les grands principes et les finalités de l'autorité, et ce, quel que soit le groupe référent envisagé. Mais des principes à leur incarnation dans les pratiques, il n'existe que peu d'accord sur les manières d'atteindre ces objectifs, pour chacune des deux normes. Aucune prescription n'étant donnée par les textes institutionnels, la définition de chaque norme se fait peu à peu plus précise à mesure que le groupe se resserre, en même temps que la distinction entre les deux devient plus difficile : l'imprécision des textes institutionnels se mue en premier lieu dans le groupe de pairs par des normes qui définissent « en creux » la *bonne autorité* enseignante, c'est-à-dire par opposition à tout ce qu'elle n'est pas, rejoignant en cela la thèse de Bruno Robbes (2006). L'« autorité éducative » n'est ni une « autorité autoritariste » ni une « autorité évacuée ». Mais aucune précision ne permet encore d'expliciter ce qu'est une autorité éducative, entendue comme *bonne autorité*, en termes d'attitude professionnelle. Il y a simplement adoption implicite, du point de vue des acteurs, que l'autorité est *ce qui ne se voit pas*, et accord sur le fait que la *bonne autorité* se juge à sa performativité, c'est-à-dire en termes d'efficacité, mesurable par le comportement des élèves, qui devient ainsi un critère d'évaluation de l'autorité des enseignants en même temps qu'il est lui-même évalué par ceux-ci.

Ce processus d'évaluation en boucle s'accroît encore dans le groupe le plus resserré, à mesure que la définition de la norme du côté des élèves, en étant traduite par des règles explicites, se fait plus précise, mais dans une interprétation singulière selon les contextes, et donc avec des variations d'un groupe-classe à l'autre, et des variations à l'intérieur d'un même groupe-classe. C'est alors l'adhésion des élèves – donc leur reconnaissance de la légitimité de l'autorité enseignante – qui devient l'indicateur d'une *bonne autorité* chez l'enseignant. Chacun des acteurs, enseignant ou élève, devient ainsi l'évaluateur de l'adéquation de l'autre à la norme qui le concerne. Or dans le groupe-classe, ces deux normes sont contextualisées et les grands principes énoncés par les textes sont traduits, dans un processus d'*appropriation* et d'*ajustement*, propre à chaque groupe.

Les normes, au sens le plus large, déterminent donc un accord sur les principes plus que sur les usages, mais avec obligation de résultat : et c'est la congruence entre les deux normes qui permet de valider la qualité du *faire-autorité* et réciproquement, des comportements des élèves.

Ainsi, les critères d'évaluation sont peu objectifs, et non universels, peut-être parce que donner une définition consensuelle d'une *bonne autorité* est impossible, alors que trouver un accord sur les dysfonctionnements de l'autorité est faisable (d'où une définition *a contrario* de la *bonne autorité*). C'est donc une évaluation en circuit fermé du respect des normes qui s'établit, tant dans le groupe de pairs qu'au niveau du groupe classe : le(s) détenteur(s) de l'autorité évalue(nt) le respect de la norme chez les élèves, et c'est l'objet de l'autorité (le comportement des élèves) qui sert de critère d'évaluation (entre autres) à l'autorité de l'enseignant (pour l'enseignant de la

classe, ou pour ses pairs). Cette imbrication étroite entre les deux normes naît de la nature même de l'autorité en contexte scolaire : elle est bien une *relation* entre enseignant et élèves, et pas seulement une compétence professionnelle. Se risquer à l'étudier induit nécessairement d'élargir le point de vue à l'ensemble du processus complexe qui est à l'œuvre, au-delà du seul point de vue de l'enseignant, c'est-à-dire à inclure dans l'analyse ce qui relève des élèves eux-mêmes, de leur reconnaissance, du contexte, de la temporalité, et de l'équilibration du système dans son entier. En l'occurrence, cette étude de l'autorité au prisme des normes a permis de montrer le lien étroit qui existe entre la pratique des enseignants et la reconnaissance que les élèves leur accordent, dans la relation d'autorité en contexte scolaire, et d'établir qu'en matière d'autorité, les normes sont avant tout des *normes relationnelles*. Ceci explique sans doute pourquoi l'institution ne peut se risquer à préconiser des normes précises et s'en tient à l'établissement de grands principes, que chaque professionnel doit s'approprier localement et en situation.

Références

BERETTI Marie (2011), *La mise en scène de l'autorité à l'école*, Mémoire de Master 1 en sciences de l'éducation non publié, Université Jean Monnet (Saint-Etienne).

DE SINGLY François (2009), *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?*, Paris, Armand Colin.

MARCELLI Daniel (2009), *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*, Paris, Albin Michel.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), « Cycle des approfondissements. Programme du CE2, du CM1 et du CM2 », Décret n°2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015, *Bulletin officiel*, Hors-série n°3 du 19 juin 2008, En ligne <http://www.education.gouv.fr>

- (2010), « Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier », Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, *Bulletin officiel*, n°29 du 22 juillet 2010, En ligne <http://www.education.gouv.fr>
- (2011), « Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2 », *Eduscol*, En ligne <https://cache.media.eduscol.education.fr>
- (2013), « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, *Bulletin officiel*, n°30 du 25 juillet 2013, En ligne <http://www.education.gouv.fr>
- (2015), « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Décret n°2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015, *Bulletin officiel*, n°17 du 23 avril 2015, En ligne <http://www.education.gouv.fr>

PERRENOUD Philippe (2000, mai), « L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? », *Cahiers Pédagogiques*, n°384, p.14-19, En ligne <http://www.unige.ch>

PRAIRAT Eirick (2012), « Considérations sur l'idée de norme », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol.45(1), p.33-50, En ligne <http://www.cairn.info>, doi : 10.3917/lse.451.0033

RENAUT Alain (2004), *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, coll. « Champs ».

ROBBES Bruno (2006), « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, 28 mars 2006, En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com>