
Daniel Favre et Allen Larès

Les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité pour dépasser la peur et la violence

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Daniel Favre et Allen Larès, « Les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité pour dépasser la peur et la violence », *Tréma* [En ligne], 27 | 2007, mis en ligne le 13 janvier 2010, Consulté le 15 mars 2014. URL : <http://trema.revues.org/540> ; DOI : 10.4000/trema.540

Éditeur : IUFM de l'Académie de Montpellier

<http://trema.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://trema.revues.org/540>

Document généré automatiquement le 15 mars 2014. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Tous droits réservés

Daniel Favre et Allen Larès

Les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité pour dépasser la peur et la violence

Pagination de l'édition papier : p. 81-100

I. Introduction

- 1 En France, le phénomène de la violence à l'école est largement médiatisé depuis 1995. Cette année ne correspond pas, bien sûr, à l'origine de la violence dans les établissements scolaires mais à une rupture avec la période qui précède où le phénomène existait, cependant on en parlait moins. L'appel d'offre conjoint du Ministère de l'Éducation Nationale (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) et de l'Institut des Hautes études de la Sécurité Intérieure concernant l'étude de la violence à l'école, auquel nous avons répondu et été sélectionnés en 1994, précède cette médiatisation des comportements violents en contexte scolaire.
- 2 Ce travail nous a montré qu'à cette époque, vouloir étudier la violence pouvait amener une réaction de fermeture de la part des établissements qui, en France, devaient faire l'objet de notre étude, ce qui n'a pas été le cas pour la partie de cette recherche effectuée au Canada (FAVRE et FORTIN, 1997).
- 3 En effet, il n'a pas été très facile d'amener les enseignants français à s'exprimer collectivement sur la violence. Deux établissements secondaires dans le Sud de la France réputés pour les événements violents qui s'y produisaient, se sont rétractés après avoir donné leur accord, l'un sans explication, l'autre en nous signifiant que la violence était leur affaire et qu'ils ne souhaitaient pas de regard extérieur. Un troisième nous a fait savoir que notre recherche ne pouvait aboutir puisqu'il y avait seulement un seul élève violent dans tout l'établissement !
- 4 Deux autres qui avaient accepté « facilement » le principe de cette recherche nous ont communiqué une liste d'élèves dont les comportements ne relevaient pas de la violence mais plutôt du phénomène de déficit de l'attention et d'hyperactivité¹ (BARKKLEY, 1997).
- 5 Ces deux types de réactions : la première de retrait ou de fermeture et la seconde d'acceptation mais pour un thème de recherche qui n'était pas celui de la violence, nous ont intrigué à l'époque. Nous avons fait l'hypothèse que la violence relevait de la sphère de l'intimité, et que par réaction de pudeur, les enseignants ne souhaitaient pas en parler et surtout pas avec un tiers extérieur dont on ne peut contrôler *a priori* l'usage qu'il en fera ultérieurement.
- 6 Par la suite, cette hypothèse nous a paru insuffisante, même si nous avons dû respecter la demande d'anonymat de l'établissement dans lequel la recherche a finalement eu lieu. Une autre émotion intime elle aussi, mais moins « avouable » que la pudeur paraissait au centre de ces réactions : la peur.
- 7 Comment cette peur engendrée par la violence se manifesterait-elle chez les enseignants, comment interviendrait-elle dans la relation pédagogique, quelles en seraient les conséquences chez les élèves ? Cette peur révélerait-elle la nécessité d'un deuil difficile : le changement du mode d'autorité ? Deuil d'autant plus difficile que les savoirs ou les modèles pour faire autrement ne sont ni évidents, ni encore très connus.
- 8 Pour étayer cette hypothèse, notre réflexion articulera son questionnement en trois étapes :
 - 1/ La peur et les modes de traitement dogmatique et non - dogmatique : comment dépasser la peur pour avoir une meilleure prise sur la violence ?
 - 2/ La relation pédagogique : comment un adolescent peut-il s'identifier à un adulte qui a peur de lui ?
 - 3/ Le deuil du pouvoir sur les autres : comment substituer à un mode d'autorité (périmé) qui est fondé sur la soumission des autres, un mode d'autorité qui favorise l'émergence d'adultes autonomes, dans une société fondée sur la solidarité et la démocratie ?

II. La peur et les modes de traitement dogmatique et non - dogmatique : comment la dépasser pour avoir une meilleure prise sur la violence ?

9 Dans le collège français où a finalement eu lieu la première phase de notre recherche en 1995, « on » admettait qu'il y avait de la violence. Des interventions depuis 1991 auprès de certains enseignants avaient préalablement créé un climat de confiance qu'à posteriori nous estimons indispensable pour approcher le sujet de la violence, pour les raisons que nous avons précédemment évoquées.

10 Dans une première série de rencontres avec les enseignants, nous avons abordé les questions de « qu'est - ce que la violence pour moi ? Et quelle(s) forme(s) prend-t-elle dans le collège ? » Un certain nombre de comportements traduisant beaucoup d'agressivité de la part des élèves ont été recueillis (lancers de pierres, élèves se mettant à plusieurs pour en frapper un autre, mère traitée de « putain », dégradations du matériel et des locaux scolaires, dégradations du véhicule d'un enseignant ...) en même temps que d'autres formes de violences plus atténuées, plus discrètes mais non moins présentes.

11 À notre demande, les enseignants ont estimé entre 20 % et jusqu'à 75 % (pour l'un d'entre eux) le pourcentage des élèves subjectivement perçus comme « violents » dans ce collège.

12 Dans une seconde série de rencontres a été constituée la liste des élèves « violents » dans les cinq classes de quatrième : pour chacun des élèves, les enseignants devaient expliciter les comportements des élèves qui les faisaient désigner comme violents. Pour chacun des 31 élèves cas il y a eu consensus même si cela a demandé quelquefois un mini - débat. N'ont été retenus que les élèves « violents » qui faisaient l'unanimité. En voici quelques exemples :

- « Aime bousculer, en particulier en Éducation Physique et Sportive, impulsif, se contrôle peu, instable » ;
 - « Contestataire, râleur, une tendance générale en Éducation Physique et Sportive à faire des exercices dangereux (par exemple au trampoline) dès que le professeur a le dos tourné, ou alors à se défouler violemment sur le matériel (filets, ballons, ...) » ;
 - « Toujours au cœur des bousculades bruyantes, bouscule et se fait bousculer en hurlant qu'elle est victime, (agitée) » ;
 - « Menace ceux qui l'ont bousculé pendant un match, se dispute violemment, a serré la gorge d'un autre élève qui l'avait traité de "mongol", capable d'agressivité » ;
 - « Inattentive, explose parfois, bruyante, insolente, interpelle le professeur » ;
 - « Agressif envers ses camarades (verbalement), conteste toute consigne, refus de l'autorité ».

13 Afin de constituer une liste d'élèves « désignés comme violents par les enseignants », nous les avons peu à peu amenés à expliciter les comportements des élèves, à distinguer leurs perceptions de leurs interprétations ou de leurs jugements ou alors de le faire sous forme d'hypothèses. Par souci de ne pas prendre le risque de surdéterminer les élèves, il a été convenu avec les équipes administratives et pédagogiques des établissements concernés par notre étude de ne pas leur associer les termes « violents » ou « violence », préférant évoquer, ce qui est plus précis, les déficits ou les vulnérabilités que nous avons pu identifier chez ces élèves.

14 En demandant de préciser pour chaque comportement violent d'élève : « Qu'a-t-il fait, qu'a-t-il dit, combien de fois, où, avec qui ? », il leur devenait possible de limiter le nombre de généralisations abusives.

15 Et enfin, en leur demandant de préciser ce qu'ils ont ressenti lorsque les comportements qu'ils décrivent ont eu lieu, ils pouvaient alors commencer à s'approprier leurs propres émotions ou sentiments plutôt que de les « projeter » sur les élèves et / ou sur le monde extérieur.

16 Cette constitution de listes d'élèves a ainsi permis aux enseignants de passer d'un mode dogmatique² dominant dans le traitement des informations à un mode de traitement non - dogmatique³ (FAVRE et JOLY, 2001). Voici un exemple qui devrait permettre de comprendre le lien entre ces modes de traitement des informations et la peur.

17 En mode dogmatique, on peut dire : « Au collège maintenant il y a des élèves qui étrangent les autres suite à une insulte !! », cela peut devenir après ce travail en mode non - dogmatique : « J'ai vu (ou X m'a dit avoir vu) dans la cour, une fois, un élève serrer pendant trois à quatre secondes le cou d'un autre qui l'avait traité de « mongol » et j'ai été un peu paniqué(e) car je ne savais pas si c'était seulement un jeu ! ».

- 18 Ainsi qu'on peut le constater au travers de cet exemple, le traitement dogmatique peut produire une amplification des évènements, déclenchant ainsi une forte réaction émotionnelle, d'autant plus que la peur engendrée par ce mode de traitement n'est pas prise en compte consciemment et nous laisse impuissants devant le phénomène : « Il y a des étranglements au Collège ! ».
- 19 Une conséquence non négligeable de ce travail de changement de postures épistémiques avec les enseignants peut être signalée : les représentations de la violence semblent s'être modifiées suite à cette explicitation des comportements attribués à chaque élève et de leur effet sur soi. À la fin de l'année scolaire 1994 - 1995, nous avons pu entendre (sans l'avoir sollicité) dans le groupe d'enseignants avec lequel nous avons travaillé sur les listes d'élèves : « Finalement, à part neuf élèves (sur 500), il n'y a pas de violence dans ce collège ! »
- 20 Ces neuf élèves ne se trouvent d'ailleurs pas en classe de 4e, mais en 5e et en 6e. La plupart d'entre eux sont d'origine gitane et apparemment, le système scolaire, sa finalité, et la formation des enseignants sont peu adaptés à la rencontre avec ce type de public et à son intégration à l'école.
- 21 Il ne s'agit pas bien sûr de penser que la « violence » a disparu en classe de 4e, mais de montrer que le travail collectif d'explicitation et de clarification, le changement de postures épistémiques, tendent à relativiser les points de vue concernant la violence et à donner une prise sur le phénomène, celui-ci peut alors commencer à faire moins peur. Inversement, l'expérience de tous les jours montre que plus on a peur, plus on devient dogmatique, et les peurs non reconnues comme telles sont alors projetées sur le monde extérieur.
- 22 ABRAHAM (1982, p. 131) évoque les peurs des enseignants et la difficulté de les reconnaître par ceux qui sont coupés de leurs émotions et qui projettent sur les élèves ce qu'ils ressentent. C'est le cas de l'enseignant qui n'a pas à sa disposition, dit-elle : « la capacité de symbolisation parfaitement adaptée à ce qui se passe dans son organisme au niveau des viscères ... la capacité de se dire au moins à lui-même : « j'ai peur », lorsqu'il a des palpitations en entrant dans la classe ... Cette capacité est surtout liée à l'apprentissage des émotions, de ses propres tensions, de sa propre sensibilité ... Au lieu de reconnaître sa peur en entrant dans la classe, l'enseignant attribue l'augmentation de sa fréquence cardiaque à l'irritation que lui causent les élèves ».
- 23 Les résultats que nous venons de présenter montrent qu'il est possible de sortir de ce cercle vicieux. Cette démarche, visant le changement de postures épistémiques avec les enseignants, mais aussi avec tous ceux qui sont chargés d'éducation, paraît un préalable pour que la rencontre éducative ait lieu. Si, selon la formulation de LEGENDRE (1998), cette rencontre relève de la « transmission d'un patrimoine symbolique, objet biface, fait de savoirs et de lois... » : comment intervenir auprès des jeunes si l'adulte, qui est là pour leur permettre d'apprendre et / ou de grandir psychologiquement, a peur d'eux ?

III. La relation pédagogique : comment un adolescent peut-il s'identifier à un adulte qui a peur de lui ?

- 24 L'approche des processus d'identification entre enseignants et élèves « difficiles » par GINET (2000), nous a paru particulièrement pertinente et susceptible d'apporter un éclairage constructif pour pouvoir répondre à cette question. Contrairement à beaucoup de professions, le métier d'enseignant n'implique pas seulement d'être un expert dans un domaine ou dans sa discipline, en tant que transmetteur de savoirs et de lois (et donc de valeurs), l'enseignant est aussi un modèle d'adulte, objet d'identification de la part des élèves. Ce qu'explique GINET, c'est que cette identification de l'élève doit porter sur le rapport que l'enseignant entretient avec les savoirs de la discipline qu'il enseigne afin que l'apprentissage soit un succès. Cependant, c'est une relation qui fonctionne dans les deux sens : l'identification de l'élève au rapport que l'enseignant entretient avec le savoir nécessite que l'enseignant puisse, lui aussi, et de manière préalable, s'identifier à l'élève qu'il a devant lui, même si cet élève ne ressemble pas à l'élève qu'il a été ! Comment cela se passe-t-il quand en plus cet élève lui fait peur ?
- 25 La peur correspond à une émotion de base qui, comme toute émotion, quand elle est trop forte, peut inhiber nos lobes frontaux (FAVRE, 1989, 1993). La peur, quand elle est intense, en supprimant la capacité de nous décentrer de nous-même, nous amène à fonctionner de manière dogmatique et à nous couper du monde extérieur qui devient du même coup menaçant et

inquiétant, car le traitement dogmatique nous amène à fonctionner essentiellement sur le mode projectif. La peur nous conduit ainsi à interpréter les informations selon un mode de traitement de l'information qui la justifie, l'entretient et souvent l'amplifie. Comme le montre un exemple international récent, où pendant environ un mois, l'Occident s'est senti victime d'une agression avec des armes biologiques (sur la base de 4 morts attribués à l'anthrax aux USA de septembre à octobre 2001 alors que le tabac et les pathologies qu'il entraîne provoquent 60.000 décès chaque année en France, sans entraîner une telle panique). La peur nous prive de nos moyens d'analyse et du contact avec la réalité. Sans ce contact, il est impossible de se sentir en empathie avec les jeunes et donc impossible de se reconnaître en eux, et a fortiori impossible de sentir qu'au - delà des apparences physiques et comportementales, nous partageons avec eux une appartenance profonde à la fois à la vie et à l'humanité.

26 Un des aspects du travail fait avec les enseignants et rapporté dans le paragraphe précédent, nous a montré l'efficacité de cette sensibilisation au contexte épistémologique de notre activité de penser. En investissant un peu plus le traitement non - dogmatique, en s'accompagnant, en reconnaissant et en acceptant leur peur, en repérant dans quel contexte elle s'était développée, ces enseignants ont pu passer d'un état initial (où ils estiment que 20 à 75 % des élèves sont violents) à un décentrage par rapport à l'impact émotionnel des comportements des élèves sur eux, les amenant ensuite à exprimer qu'il n'y avait pas de violence dans l'établissement. Se décentrant de soi, on ouvre alors dans son monde « représentationnel » une place où l'autre a de « bonnes » raisons, des raisons intrasubjectivement valables, de faire ce qu'il fait, de dire ce qu'il dit, de penser ce qu'il pense et de ressentir ce qu'il ressent. Cette cohérence postulée chez l'autre permet d'en avoir moins peur, comme en témoigne le ton neutre pour parler de la difficile intégration des élèves d'origine gitane dans le système scolaire, tant leur culture est différente de la nôtre. Après ce travail d'explicitation, les élèves gitans avaient cessé d'être « menaçants », et la question de l'intégration d'une culture différente se posait alors seulement comme un problème à résoudre collectivement. L'empathie, et avec elle la possibilité pour un enseignant de se reconnaître dans tous ses élèves, cesse d'être inaccessible.

27 Souvent, on nous pose la question : les jeunes sont-ils plus violents aujourd'hui qu'avant ? Nous avons beaucoup de difficultés à répondre car sur quelles bases établir les comparaisons ? En revanche la plupart des enseignants constatent que les élèves ont moins tendance à se soumettre qu'autrefois et ils doutent alors de leur autorité, se sentent sans pouvoir face à la révolte des élèves qui ne veulent pas se taire ou pas travailler ou pire encore leur adresser la parole de manière respectueuse. Un exemple pourrait permettre d'illustrer le mécanisme de cette autorité qui vise la soumission des élèves. Un jour en classe d'anglais de 5ème, une jeune fille n'a pas voulu répéter (en hochant la tête) la phrase que son professeur venait de prononcer. Celle - ci insiste : « je veux que tu répètes cette phrase ! », « Non, je ne veux pas ! » dit l'élève, « Si tu ne répètes pas la phrase, tu auras un zéro qui comptera dans ta moyenne ! », « Je m'en fous ! » a répondu l'élève. Voilà ce que l'on peut appeler un rapport de force et dans ce cas, c'est la professeur qui a perdu. Second round : trois semaines plus tard a lieu le conseil de classe du second trimestre. L'enseignante d'anglais intervient pour dire : « Dans cette classe ce sont des paresseux et des insolents ! », ce qui est confirmé par le professeur de français qui avait eu aussi une histoire avec les élèves. Les autres enseignants n'interviennent pas sur ce sujet (on remarquera au passage le mode de traitement dogmatique à travers les généralisations abusives qu'il provoque). Troisième round : après avoir demandé aux différents délégués présents au conseil de classe quels enseignants les avaient traités d'insolents et de paresseux, les élèves ont tout fait pour se rendre détestables avec ces enseignants, qui ont trouvé le mois de juin bien long à venir cette année là, en 1995, dans le midi de la France.

28 Dans cet exemple mêlant la violence, la peur et l'autorité, on peut comprendre que l'enseignante se trouvait dans une situation, engendrée par sa représentation de l'autorité, où elle devait obtenir la soumission des élèves sinon c'était elle qui était douloureusement déstabilisée, d'où son besoin de vengeance lors du conseil de classe. Exercer une autorité de ce type, c'est se mettre en position de grande vulnérabilité car cela attribue au refus de l'élève le pouvoir de déstabiliser l'enseignant. C'est d'autant plus gênant que le droit de dire « non » est le droit le plus imprescriptible de tout citoyen. Or, former des citoyens est devenu

une des missions prioritaires des enseignants. Si l'enseignante n'avait pas été submergée par les émotions engendrées en elle par cet affrontement, elle aurait pu postuler que l'élève était cohérente et qu'elle avait des « bonnes raisons » de ne pas vouloir répéter sa phrase. Nous avons appris par la suite que cette élève était la plus grande de la classe et la première à être réglée, elle faisait office de leader naturel de la classe et avec son accent biterrois, elle avait remarqué que les autres élèves s'esclaffaient chaque fois qu'elle disait quelques mots en anglais, d'où son refus de prendre le risque de perdre la face devant les autres. Elle n'était nullement motivée par la recherche d'un conflit avec son professeur d'anglais. Dans cet exemple, se profile un autre type de peur, celui qui est au cœur de toute relation de domination - soumission : *la peur pour le dominant que le dominé ne se soumette plus*. Nous pourrions tenter d'interpréter ce qui est perçu comme une augmentation importante de la violence des jeunes par la peur de se retrouver « désarmés » et démunis, dès lors que les enseignants ont le sentiment de ne plus avoir beaucoup de pouvoir sur les élèves ; pouvoir d'ailleurs illusoire puisqu'ils le mesurent à l'aptitude, désormais plus rare, des élèves à se soumettre. Cette dernière peur, qui est *la peur de ne plus pouvoir faire peur à ceux qui font peur*, s'intégrerait à l'autre peur citée plus haut : celle que provoquent les comportements violents interprétés en mode dogmatique.

29 Les enseignants aujourd'hui semblent mis devant un véritable défi par leurs élèves : faire le deuil du pouvoir sur autrui et simultanément développer une nouvelle forme d'autorité pour pouvoir transmettre les savoirs et la loi, en devenant un modèle d'adulte plausible. Défi d'autant moins anodin qu'il correspond à une véritable anxiété pour ces élèves incertains qui, sans être véritablement dans le révolte, ne sont déjà plus dans la soumission ...

IV. Le deuil du pouvoir sur les autres : comment substituer un mode d'autorité (périmé) qui est fondé sur la soumission des autres à un mode d'autorité qui favorise l'émergence d'adultes autonomes dans une société fondée sur la solidarité et la démocratie ?

30 Dans une approche socio - psychanalytique, MENDEL a étudié pendant plus de trente ans le processus de l'autorité, et déjà en 1971, il définissait l'autorité « comme le fait d'une figure socialement désignée comme supérieure (le Grand par rapport aux Petits) et qui manifeste par les divers signes et attitudes du registre de l'autorité qu'elle dispose en cas de résistance, du pouvoir légitime d'exclure ». L'autorité aurait pour conséquence de faire réagir une des peurs les plus archaïques de l'être humain : la peur d'être seul et abandonné. MENDEL a donc dénoncé depuis, dans la plupart de ses ouvrages, l'effet infantilisant du recours à ce type d'autorité. Il réactive l'enfant en nous et nous maintient dans une affectivité qui n'arrive pas au stade adulte.

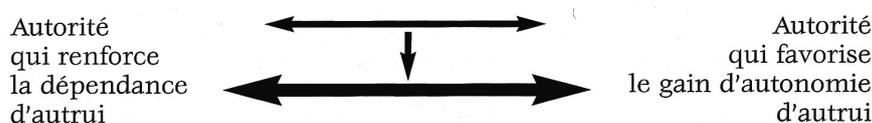
31 « ... *S'il me fallait définir les éléments de la situation actuelle, que bien entendu les enseignants n'ont pas créée mais qu'ils ont laissée s'installer sans guère réagir, j'avancerais ceci :*

- Subjectivement, les enseignants, pour plusieurs raisons, ne veulent et ne peuvent renoncer à l'autorité. Ce sont ces raisons qu'il aurait fallu mieux montrer. D'abord avant tout la situation infantilisante faite aux enseignants par l'administration (et auquel répond le corporatisme des syndicats) : à défaut d'avoir un pouvoir individuel et surtout collectif « sur le contenu de leur acte de travail » il ne leur reste plus que le pouvoir sur les autres, sur les élèves (et encore, celui - ci est - il de plus en plus mal assuré) ... Par ailleurs, certaines situations scolaires, dans les banlieues des grandes villes, sont devenues à la limite de l'impossible et contraignent les enseignants à des acrobaties humiliantes. Et, enfin, last but not the least, ces derniers ne voient ouverte aucune alternative qui pourrait succéder au couple autorité - force (l'ultima ratio de l'autorité étant toujours l'usage de la force). » (MENDEL, 1993)

32 En mars 2001, quand le ministre de l'Éducation Nationale a fait passer un décret interdisant l'usage du zéro de conduite, supprimant ainsi son influence sur la moyenne des notes, la réaction d'une partie des enseignants a été virulente. On l'a accusé de leur enlever un de leurs

derniers pouvoirs sur les élèves, et il s'en est fallu de peu que le ministre ne revienne en arrière. Remarquons que là encore, en baissant la moyenne de l'élève, l'enseignant dispose du moyen d'exclure l'élève.

- 33 Nous aurions tendance, FAVRE ayant testé pendant un an (en 1994) le dispositif inspiré par MENDEL, intitulé « la démocratie dans l'école » (RUEFF - ESCOUBÈS et MOREAU, 1987), à penser que le frein et l'arrêt de ce dispositif est venu de la part des enseignants. Certains ne supportaient pas que les élèves puissent avoir du pouvoir sur leur vie d'élèves, et par exemple qu'ils puissent émettre des messages collectifs remettant leurs enseignants en cause, même dans un registre acceptable (respectueux).
- 34 Inversement cependant, la formation d'enseignants dans le domaine de la prévention de la violence nous a montré qu'il était possible d'utiliser le développement des postures épistémiques du mode de traitement non dogmatique pour faire apparaître et définir un autre type d'autorité (FAVRE et FAVRE, 1991).
- 35 Afin de faciliter la compréhension du phénomène de l'autorité, nous avons introduit un « différentiel », qui sera ensuite développé dans un tableau. Il nous paraît, en effet, nécessaire de décontaminer l'autorité de la domination - soumission. Certains auteurs, comme MENDEL, les associent étroitement, nous nous proposons de les distinguer pour faire émerger par différence ce que pourrait être la seule autorité dont nous avons besoin pour grandir. À une extrémité de l'axe, nous allons placer la forme d'autorité confondue avec la domination qui renforce la dépendance d'autrui, héritage de la vie sociale en régime de pénurie, et à l'autre extrémité, celle l'autorité qui a pour but le respect et le développement de l'autonomie d'autrui.



- 36 Le but de cette distinction est triple : ne plus être incohérent quand nous sommes en position d'exercer une autorité, ne plus être abusé par la première forme d'autorité, et ne plus rejeter par erreur la seconde dont on peut avoir besoin bien au - delà de l'enfance (voir le tableau ci - après permettant de distinguer ces deux formes d'autorité).
- 37 Ce tableau va illustrer les caractéristiques des formes d'autorité situées aux extrêmes du différentiel ci - dessus. Certaines situations plus complexes n'y sont pas abordées. Ainsi, il va de soi que dans une situation d'urgence ou de danger, on peut être amené à décider pour autrui sans lui laisser le choix : par exemple un enfant au bord d'un précipice qu'on va attraper fermement pour le poser en lieu sûr. Mais le but n'est pas alors le renforcement de sa dépendance, mais la sauvegarde de sa vie. L'autorité autonomisante ne s'applique que dans les situations propres à l'apprentissage.
- 38 De la même façon, un de mes amis professeur d'éducation physique a constaté, avec des adolescents extériorisant des comportements violents, qu'avant de pouvoir exercer une autorité autonomisante, il devait « mimer consciemment » le rôle d'un chef de horde. Tout s'est passé comme si une fois que les élèves l'avaient reconnu comme mâle alpha, ils pouvaient accepter de lui qu'il définisse des règles du jeu fondatrices d'un fonctionnement de groupe plus responsabilisant pour ses membres. Cet exemple soulève la question de l'origine des comportements de domination - soumission.
- 39 Tout en partageant 98,4 % de l'ADN avec les chimpanzés, on a eu sans doute tort d'examiner ces comportements seulement avec une approche socio - anthropologique (LESTEL, 2001). La domination - soumission procure une valeur de survie très élevée pour les groupes en régime de pénurie (FAVRE et FAVRE, 1991b) ou en situation d'insécurité, sachant que la pénurie engendre toujours l'insécurité, puisque le partage équitable est alors mortel pour le groupe. Il ne peut être question de rapporter ici (la place manquerait) les travaux montrant que l'autorité fait bien souvent appel aux réflexes de domination - soumission que nous partageons avec la plupart des primates, mais nous faisons l'hypothèse qu'ils peuvent fonctionner dans certaines situations.

40 Comment s'expliquer autrement qu'un président américain élu avec une majorité extrêmement faible se voit du jour au lendemain octroyer 90 % d'opinions favorables (lui donnant pratiquement les pleins pouvoirs) après les attentats survenus à New - York en septembre 2001 ? De même en France, environ 20 points supplémentaires d'opinions favorables ont été accordés à la fois au Président et au Premier Ministre après cet événement.

41 Il nous semble que c'est bien le sentiment d'insécurité lié à cet événement qui est à l'origine d'un besoin accru d'un chef pour nous protéger, cela nous paraît « naturel », encore faut-il en être conscient. L'autorité relève de processus complexes impliquant plusieurs champs disciplinaires (éthologie, sociologie, psychologie, épistémologie, axiologie...) ; le tableau suivant permet de croiser ces différents regards en identifiant des indices.

42 Grille d'aide pour distinguer l'autorité des comportements de domination - soumission

Indices pour distinguer les deux formes d'autorité	AUTORITÉ CONTAMINÉE QUI RENFORCE LA DÉPENDANCE D'AUTRUI	AUTORITÉ DÉCONTAMINÉE QUI FAVORISE LE GAIN D'AUTONOMIE D'AUTRUI
Elle est signifiée par ...	l'émission de signaux visant l'asservissement d'autrui (langage, habitus corporel, attitudes). La plupart « masquent » les émotions et les sentiments réels de celui qui les émet.	l'émission de signaux précis, verbaux ou non verbaux de non asservissement. L'émetteur montre ostensiblement ses motivations ; il essaye d'être "transparent" ⁴ et se positionne comme un gardien des objectifs à atteindre et du cadre.
Elle est basée sur ...	le savoir, la réputation ou le statut social de celui qui l'exerce.	la compétence de celui qui l'exerce à organiser et optimiser le fonctionnement d'un groupe.
Sa finalité est ...	d'instituer ou de conserver une opinion, une préférence, un pouvoir, un privilège et d'une manière générale un système de pensée ou d'action. Elle renforce, chez celui qui l'exerce, comme chez celui qui la subit, un système de motivation extrinsèque, par le biais de la manipulation et des conditionnements tels que : la soumission, le sadomasochisme et la culpabilisation. Favorisant la peur de l'exclusion, cette forme d'autorité exacerbe le besoin d'être reconnu.	de permettre la réalisation d'un projet (apprentissage, tâche, développement personnel) par le biais de la prise de conscience et l'acquisition de savoir-faire et savoir - être nouveaux. La coopération consciente et motivée d'autrui est ici indispensable : cette forme d'autorité sollicite un système de motivation intrinsèque. Le fait d'avoir un pouvoir sur ses actes, de créer, de surmonter des épreuves est ainsi directement satisfaisant.
L'individu à qui elle s'adresse est ...	passif, traité comme un objet. Son refuge c'est souvent d'être dans la fausse acceptation, le NI OUI-NI NON qui ne permet pas à un sujet d'exister.	actif, traité comme un alter ego. Il est invité à se positionner comme un sujet auteur de ses décisions, avec des vrais OUI et des vrais NON.
Pour celui qui l'exerce ...	ne pas obéir, c'est refuser sa personne et donc le déstabiliser.	il est demandé ici le respect de règles, de contrats définis avec tous. Leur non-respect n'entraîne pas la remise en cause de la personne qui exerce l'autorité.
Du point de vue de l'évolution de la pensée, elle est associée ...	au processus de traitement des informations culturelles fondé uniquement sur le traitement dogmatique.	au processus fondé sur des déplacements entre traitement dogmatique et non - dogmatique.
Elle renforce une composante particulière de la pensée :	la systématique, c'est-à-dire la production de généralisations abusives.	la critique qui recherche l'évidence négative et permet de préciser le domaine de validité d'une hypothèse ou d'une théorie.
Sa réussite c'est :	la soumission.	l'acquisition d'une autonomie supplémentaire.
Son échec c'est :	la révolte ou la résistance passive (inertie, inattention).	elle ne peut pas échouer en tant qu'autorité car elle respecte autrui et celui-ci peut toujours dire non.

Ontogénétiquement elle est associée ... Le sentiment de puissance de celui qui l'exerce est ...	à des situations qui favorisent l'infantilisme illusoire, et a pour origine le comportement des autres, leur soumission, leur manque de confiance en eux.	à des situations qui favorisent la maturation psychique réel et issu de la vérification de ses aptitudes et de la confiance dans ses compétences.
Elle participe à une socialité de type ...	"antibiotique" ⁵ , puisqu'elle institue une relation interindividuelle reposant sur la dualité dominant/dominé, gagnant/perdant fondée sur une logique d'exclusion.	Symbiotique (13) (à profit mutuel) puisqu'elle permet une relation fondée sur la coopération où la spécificité et la compétence de chacun sont proposées à tous, relevant d'une logique d'inclusion.
En régime de pénurie ...	elle seule peut maintenir et favoriser la survie du groupe en obtenant une obéissance inconditionnelle des individus qui le composent comme un corps unique.	utilisée unilatéralement elle représente un danger pour le groupe qu'elle désarme et chez lequel elle développe un altruisme suicidaire.
En régime d'abondance ...	elle devient inutile voire même dangereuse parce qu'elle perpétue l'infantilisme.	elle seule est compatible avec le maintien et le développement qualitatif de l'abondance, car la responsabilité et l'expression des ressources individuelles sont favorisées.
L'erreur ...	est ici considérée comme une faute et punie, ce qui introduit ou renforce la culpabilité qui immobilise et démotive. Ainsi, l'erreur, événement cognitif incontournable des situations d'apprentissage sera associée au registre du Mal et ceux qui la produisent considérés comme des mauvais ... élèves.	est ici utilisée, positivée, pour obtenir un gain de conscience et d'autonomie. Le sujet qui a fait une erreur est aidé pour reconnaître et s'approprier ses propres sentiments afin qu'il se sente responsable de son erreur et non coupable. La compréhension des erreurs est la base de l'amélioration des savoir - faire.
La transgression des règles et de la loi ...	est ici punie, ce qui crée une relation duelle entre un punisseur et un puni qui doit se soumettre et qui est ainsi affaibli. Cette situation réactive les automatismes de domination soumission, le règlement de compte et ainsi le cycle affaiblissement de la vengeance	est ici sanctionnée. Dans le contexte de la sanction il existe un élément tiers ⁶ : la loi qui met en relation le sanctionneur et le sanctionné. Le but de la sanction est de permettre à celui qui s'est mis hors du groupe en transgressant ses lois de pouvoir revenir dans le groupe. La première fonction de la sanction est d'être réparatrice.

43 Dès 1983, soucieux de confronter le produit de notre réflexion avec le comportement d'adolescents en chair et en os, nous avons effectué un mini - sondage sur une population hétérogène d'élèves de classes de terminale et de première, dans plusieurs établissements secondaires de Haute - Savoie. Ils ont été consultés sur ce qu'ils pensaient de l'autorité.

44 Voici in extenso l'ensemble des réponses de 80 jeunes gens et jeunes filles. Ils ont pu choisir le moment où ils désiraient répondre à ces questions (en classe, à la maison ...).

Questions

46 1. *L'existence de l'autorité se justifie-t-elle encore aujourd'hui à vos yeux ?*

2 *L'autorité des adultes vous est-elle supportable ? Si oui, dans quelles situations ? Si non, que faudrait-il que l'adulte fasse pour qu'elle le devienne ?*

Réponses des adolescents en 1983

48 Filles : 28

Question 1 :

26 « oui », soit 93 % ; 1 « non », soit 3,5 % ; 1 sans réponse, soit 3,5 %

Question 2 :

- Oui, si l'autorité n'est pas : étouffante, gratuite, inhibitrice, abusive, despotique ou un boulet.

- Oui, quand l'autorité est juste, souple, nécessaire, productive, bénéfique.

49 - Oui, si elle permet de proposer sans imposer, de guider si nécessaire, de comprendre, d'introduire la rigueur, de prévenir les erreurs, d'aider, de fixer des limites, d'expérimenter.

50 Garçons : 54

Question 1 :

40 « oui », soit 75 % ; 9 « non », soit 16 % ; 5 sans réponse, soit 9 %

Question 2 :

– Oui, si l'autorité n'est pas étouffante, abêtissante, fondée sur la domination d'autrui, systématique, abusive, dépersonnalisante et si l'adulte ne se prend pas trop au sérieux.

– Oui, quand l'autorité est juste, nécessaire, légitime, intelligente, libérale, profitable, respectueuse et compréhensive, source de « bons » conseils, requise pour la bonne marche de la vie familiale, l'éducation, le travail, « utile pour maintenir l'ordre social (26 %) ».

51 Nous ne nous attendions absolument pas à ce résultat dans la mesure où nous pensions que la plupart des jeunes rejetaient l'autorité, quelle qu'elle soit. Notre surprise est devenue agréable lorsque nous nous sommes aperçus que la compilation des réponses fournissait un cahier des charges assez complet de ce que pourrait être une autorité « idéale » pour les adolescents d'aujourd'hui.

52 Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Nous avons reproduit cette enquête auprès de 40 jeunes âgés de 16 à 19 ans en classe de première et de terminale de la région de Blois en mai 2002. Ces premiers résultats nous incitent à approfondir ce genre de consultation, souvent bien apprécié par les jeunes, dans d'autres régions de France et au niveau collège également.

53 Voici donc ces nouveaux résultats où, pour ne pas alourdir, nous n'avons pas distingué les réponses des filles de celles des garçons, excepté lorsqu'apparaissait une spécificité que nous avons alors indiquée.

Réponses des adolescents en 2002

55 **Question 1 :** 39 oui et 1 non

De nos jours, l'autorité se justifie, car c'est normal d'obéir (3), il n'y a d'ailleurs pas assez d'autorité (8), elle est importante, nécessaire, essentielle (9) indispensable même si elle tombe dans l'abus de pouvoir (1).

L'autorité se justifie quand elle permet de :

- 56
- fixer des limites, un cadre, des règles, éviter le chaos (11 = 27,5 %),
 - (re)venir dans le « bon » ou le « droit » chemin (8)
 - vivre en communauté (7)
 - d'apprendre le respect (8), les bases de la vie (2), la tolérance (1)
 - de protéger contre la violence et la délinquance (les parents, les personnes âgées, les enseignants, les plus faibles de la communauté) (5)
 - éviter la « déséducation », la perte des valeurs morales (1)
 - lutter contre l'individualisme (1)

Ainsi, sauf pour un adolescent, l'autorité se justifie mais... pas à n'importe quel prix.

57 **Question 2**

L'autorité est supportable pour 28 / 40, non supportable pour 4 / 40 entre les deux 8 / 40 à condition que ce ne soit pas un abus de pouvoir (10) plus spécialement exercé sur les filles (/ sorties) que les garçons (3).

L'autorité est supportable si les adultes :

- ne sont pas motivés par la peur (2), dogmatique (3) ;
- sont justes ou sources de bons conseils (6) ;
- raisonnables (4) ou utilisent un raisonnement convainquant (1) ;
- sont respectueux envers nous (8) ;
- compréhensifs (2) tolérants (1)

Si les adultes évitent de s'énerver (2) et savent :

- se modérer (1) ;
- dépasser leurs préjugés (1) ;
- dire vraiment oui ou non (1) ;
- ne pas nous infantiliser (1) ;
- faire confiance (1).

58 Nous avons reproduit aussi fidèlement que possible les expressions qui ont été utilisées. Des
différences apparaissent : l'explicitation du besoin de respect est plus importante qu'en 1983 et
un rôle protecteur du plus faible contre le plus fort est demandé à ceux qui exercent l'autorité.
59 Bien que la taille des échantillons et du mode sélection des établissements ne puisse permettre
une généralisation, ces nouveaux résultats nous portent à penser que les jeunes recherchent
surtout, et encore de nos jours, dans l'autorité un cadre et un contenant pour leur « désordre
intérieur », et sans cela, comment sortir des ambivalences de l'adolescence ?

60 Ainsi l'exemple du rapport de force en classe d'anglais montre que l'adulte en charge
d'éducation a « perdu », tout comme l'adolescent a perdu la possibilité de grandir, en
comprenant qu'il n'est pas tout puissant. En perdant dans ce rapport de force, l'adulte démontre
que le monde qu'il présente à l'adolescent est un monde régi par le pouvoir du plus fort, ce
qui invalide ensuite tout discours sur les valeurs concernant la citoyenneté et la solidarité dans
notre société.

61 Notre expérience de formateur d'enseignants nous montre que lorsqu'un enseignant a
commencé à pouvoir accepter « sereinement » et authentiquement qu'un élève refuse de faire
le travail, cet élève cesse alors d'avoir prise sur lui. Cela lui laisse la possibilité (la disponibilité
intérieure) de revenir vers cet élève dans un positionnement autoritaire n'impliquant plus le
rapport de force. Dans ce mode autoritaire favorisant le développement de l'autonomie de
l'élève, l'enseignant se positionne comme un gardien d'objectifs et il doit les rappeler.

62 **L'acceptation du « non » des élèves**

63 Ce que nous allons décrire se produit spontanément chez certains enseignants à la suite d'une
succession de prises de conscience que l'on peut favoriser en formation mais qui souvent se
manifestent au cours de la vie professionnelle à l'occasion d'événements critiques survenant
lors de l'exercice de l'autorité. Au début de leur vie professionnelle, on peut souvent remarquer
que les enseignants testent leur autorité à la capacité de faire obéir les élèves. La crise survient
lorsque les élèves n'obéissent plus ou bien obtempèrent moins facilement. C'est une crise
personnelle car l'enseignant interprète la situation comme un échec personnel, comme un signe
d'impuissance qui fait contraste avec le sentiment de toute puissance qui guette ceux qui ont
associé, par exemple, « les élèves se taisent quand je leur demande » à « je suis puissant ». C'est
un sentiment de puissance illusoire qui enferme l'enseignant car il devient dépendant du
comportement des autres pour se sentir bien. La sortie de ce cercle vicieux passe généralement
par une sorte de révolte par rapport à l'emprise sur soi que l'on autorise à l'élève mais aussi
et, quasi simultanément, par le fait que l'élève est perçu comme une personne avec des bonnes
raisons d'agir comme il le fait et, ainsi, de dire « non » à ce qui lui est proposé. La possibilité
de dire non constitue, en effet, une étape importante de la psychogenèse chez le jeune enfant
et représente le droit le plus imprescriptible d'un sujet et d'un futur citoyen.

64 Or, si on se pose la question : quand et où à l'école l'élève a-t-il la possibilité de dire non ?
La réponse vient : ce n'est ni sur le choix du programme, ni sur celui des enseignants, ou des
autres élèves, ou des horaires, ou de l'établissement... parce que tout cela lui est imposé. Il
n'y a tout simplement pas de cadre légitime à l'école où l'élève pourrait dire non, l'école n'est
pas prévue pour cela, pourtant elle doit former des citoyens.

65 Nous avons eu de nombreux témoignages d'enseignants qui ont plus ou moins fait ce travail
intérieur consistant à ne plus associer le refus de ce qui est proposé à une déstabilisation
personnelle. Le comportement des élèves n'est plus le même : après avoir déclaré ne pas
vouloir faire le travail et si cette décision est accueillie sereinement par l'enseignant en
l'assortissant des inconvénients que ce choix représente pour l'élève, mais sans autre message
non - verbaux qui laisseraient sentir que l'enseignant n'est pas serein en profondeur, l'élève
se met à faire son travail un peu plus tard !

66 En formation, nous insistons sur le fait qu'il ne faut pas tomber dans le piège du
questionnement basé sur l'envie ou le plaisir du type : « avez-vous ou non envie de
travailler ? ». Il s'agit ici de créer un cadre légitime pour le « non » de l'élève et donc
de l'amener à se positionner explicitement en « oui » ou en « non » par rapport au travail
que l'enseignant estime nécessaire pour un apprentissage donné. L'accueil du « non » de
l'élève doit être accompagné de deux informations : la liste des inconvénients pour l'élève en

montrant bien que c'est la conséquence de ce choix et non une vengeance de l'enseignant et la manifestation d'un interdit : « tu as le droit de choisir de ne pas faire cet exercice mais, tu n'as pas le droit de déranger en aucune façon le travail de la classe dont la raison d'être est l'apprentissage ! ».

67 Dans ce positionnement autoritaire, l'enseignant qui par son cheminement individuel s'est mis hors de portée de la manipulation émotionnelle des élèves, n'a plus besoin de menacer ou de séduire pour faire travailler les élèves, il est simplement le gardien des objectifs de la classe, chargé entre autres de conduire les élèves qui disent « oui », comme ceux qui disent « non », vers plus d'autonomie. De plus, le « non » qui a pu être dit et accueilli comme tel dans la classe, a moins besoin de comportements dérivés (bavardages, incivilités, résistance passive, inattention...) pour s'exprimer.

68 Ainsi dans notre exemple précédent, l'enseignante d'anglais aurait pu dire, quand l'élève n'a pas voulu répéter sa phrase la première fois :

69 « Je vois bien que tu ne veux pas répéter cette phrase, sans doute as-tu des raisons importantes pour toi de ne pas vouloir le faire et on pourra en parler plus tard si tu le souhaites (accueil, écoute empathique et ouverture à l'élève)... Mais je dois te rappeler à toi, comme à tous les autres élèves, que la raison de notre présence ensemble aujourd'hui (rappel du cadre), c'est l'apprentissage de l'anglais et l'anglais étant une langue vivante, il s'agit de pouvoir l'employer oralement, alors, même si je peux comprendre que vous ne vouliez pas le faire, il est de ma responsabilité de vous signaler que l'apprentissage que vous ne ferez pas cette année risque de diminuer votre confiance en vous quand vous aurez à vous exprimer dans cette langue (explicitation des conséquences concrètes pour eux de leur refus), n'avez - vous pas des exemples d'adultes autour de vous qui n'osent pas parler anglais alors qu'ils l'ont appris depuis le collège (incitation à la vérification par les élèves des arguments de l'enseignant) ? Et maintenant, qui veut bien surmonter sa timidité et répéter cette phrase en anglais en sachant que je ne donne à personne le droit de se moquer de celui qui apprend (proposition d'un nouveau cadre pour sécuriser la période d'apprentissage) ».

70 On remarquera que cette façon de s'exprimer n'est pas habituelle, l'exercice d'une autorité décontaminée de la domination - soumission peut donc demander une période d'apprentissage où il est demandé aux enseignants de rester très présents à leur émotions et à celles de leurs élèves afin de pouvoir ensuite faire le choix conscient de ce qui leur convient le mieux.

V. En conclusion, faut-il restaurer l'autorité ou l'instaurer ?

71 La peur chez les enseignants se révèle ainsi de nature complexe, elle provient bien sûr des comportements des jeunes qui visent à affaiblir et à inquiéter les adultes à travers leurs comportements violents mais elle viendrait également du fait que les élèves, en se soumettant moins, apparaissent aux yeux des enseignants comme moins contrôlables et donc plus inquiétants. Perdre le contrôle d'une situation donne des raisons tout à fait légitimes de se sentir en insécurité. Il s'agit donc de comprendre et de faire comprendre qu'une autorité fondée sur la domination - soumission rend celui qui l'exerce très vulnérable. De plus, l'autorité fondée sur la domination - soumission a perdu au cours des siècles son « efficacité », les rapports de force avec les jeunes sont de plus en plus perdants pour ceux qui, en tant qu'autorité, sont chargés d'éducation. Ils sont donc à éviter et à remplacer par un autre type d'autorité, et nous pensons que les jeunes, au fond d'eux - mêmes, n'attendent que cela afin de ne pas rester prisonniers de conduites répétitives dans les ambivalences de leur adolescence.

72 L'adoption de ce type d'autorité implique de pratiquer l'écoute et l'empathie, c'est prendre un risque : c'est tendre à être présent à l'autre avec toute son affectivité, c'est - à - dire en acceptant l'imprévisible, le non - contrôle, c'est « vivre l'expérience d'être dessaisi, par l'impact émotionnel, de ce qui vient du dehors et aussi du dedans » (GUILLAUMIN, 1994) et cette prise de risque permettrait à l'enseignant de devenir un modèle d'adulte plausible (ni super man, ni impuissant) auquel beaucoup d'adolescents auraient envie de s'identifier.

73 En s'inspirant d' ARIÈS (1975) et d'ARENDT (1972), on pourrait exprimer que l'autorité fondée sur la domination - soumission n'est que le masque de la peur. Elle trahit parfaitement la défaillance de l'adulte qui n'est pas là.

- 74 L'autorité véritable, elle, libère, autorise, marque les repères pour l'apprentissage, la réflexion et l'action. Elle traduit et produit, de facto, la présence de l'adulte, elle rend l'adolescent à son adolescence, dans la créativité de la tension (MARTINEZ 2005). Autrement dit la « crise de l'autorité » dont parle ARENDT est une crise de croissance civilisationnelle qui ébranle particulièrement l'école, qui voit en cette crise surtout de la violence.
- 75 Cette crise invite chacun à la conversion d'un modèle de l'autorité qui empêche l'autonomie, à un autre modèle de l'autorité qui, lui, peut autoriser l'autonomie ...
- 76 Dans son discours du 5 avril 2001, « Orientations sur l'avenir du collège ; pour un collège républicain », le Ministre de l'Éducation Nationale Jack LANG a dit : « Je crois, sur ce point, urgent d'entreprendre la reconstruction de l'autorité de l'institution et de ceux qui travaillent dans les zones où celle - ci est remise en cause ». Un an et demi plus tard, un autre ministre de l'Éducation Nationale exprimait dans sa conférence de presse⁷ : « Si la lutte contre la violence à l'école passe bien sûr par un ensemble de mesures techniques, que les différents »plans« successifs ont mise en place avec plus ou moins de succès, elle ne trouvera sa pleine efficacité que si sont réaffirmées avec force l'autorité de l'école et de ses maîtres et la responsabilité de chacun, élève, maître, famille, dans le processus éducatif ».
- 77 Mais dans ces propos de ministres issus de deux mouvements politiques différents, de quel type d'autorité s'agit-il ?

Bibliographie

- ABRAHAM, Ada, (1982), *Le monde intérieur des enseignants*. Éditions et Applications Psychologiques (EAP), p. 131.
- ARENDT, Hannah, (1972), *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- ARIÈS, Philippe, (1975), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Seuil.
- BARKLEY RA (1997) Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions : constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin* 121, pp. 65-94.
- FAVRE, Daniel et FAVRE, Catherine, (1991)a, « Le changement de forme d'autorité », in *Naissance du quatrième type : une approche transdisciplinaire de l'évolution humaine*. Éd. Le Souffle d'Or, pp. 191 - 201.
- FAVRE, Daniel et FAVRE, Catherine, (1991)b, « Régime de pénurie et régime d'abondance », in *Naissance du quatrième type : une approche transdisciplinaire de l'évolution humaine*. Éd. Le Souffle d'Or, pp. 123 - 135.
- FAVRE, Daniel et FORTIN, Laurier, (1997), « Etude des aspects socio - cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage », in CHARLOT, Bernard et ÉMIN, Jean - Claude *La violence à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, pp. 225 - 253.
- FAVRE, Daniel et JOLY, Jacques, (2001), « Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non - dogmatique des informations - application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires », *Revue Psychologie et Psychométrie*, n 22, pp. 115 - 151.
- FAVRE, Daniel, (1989), « La peur : approche psycho - neuro - biologique », Actes du séminaire « Anthropologie et éducation pour la santé » publié par le CRES.
- FAVRE, Daniel, (1993), « Approche neuro - pédagogique des lobes frontaux humains », *Les Sciences de l'Éducation*, n°5 - 92, pp. 23 - 44.
- GINET, Dominique, (2000), « Profils, parcours et accompagnement, Quels élèves pour les dispositifs relais ? Quel accompagnement pour les équipes ? », dans les Actes des Réunions interacadémiques des acteurs des classes relais, pp. 27 - 35, Ministère de la Justice.
- GUILLAUMAIN, Jean, (1994), « Le destin de l'affect de l'enfant à l'adulte », *Cahiers Binet - Simon*, 2 / 3, pp. 25 - 47.
- LEGENDRE, Pierre, (1998), *L'inestimable objet de la transmission* / [Paris] : Fayard.
- LESTEL, Dominique, 2001, *Introduction à : Les origines animales de la culture*. Paris : Flammarion, pp. 7 - 15.
- MARTINEZ, Marie - Louise, (2005), Harry Potter : de la crise des différences à la différenciation des identités et des personnes, *Revue TREMA*, n°24, pp. 127 - 145.

MARTINEZ, Marie - Louise, (2005), Approche anthropologiques de la violence à l'école et dans le sport, in *Les violences en Milieu scolaire et éducatif, connaître, prévenir, intervenir*, Sous la Direction de Bernard GAILLARD. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 33 - 65.

MARTINEZ, Marie - Louise, (2006), Contribuer aujourd'hui au processus d'identification de l'enfant comme sujet et élève, In *Identité(s) et filiation, se repérer pour apprendre*, Dir. Noelle FIAULT. Nice : CRDP, pp. 129 - 151.

MENDEL, Gérard, (1971), *Pour décoloniser l'enfant, Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

MENDEL, Gérard, (1993), Le deuil interminable de l'autorité chez les enseignants, *Cahiers pédagogiques*, n°319: La démocratie à l'école.

PRAIRAT, Eirick, (2001), *Sanction et socialisation*. [Paris] : PUF.

RENAULT, Alain, (2004), *La fin de l'autorité*. [Paris] : Flammarion.

RUEFF - ÉSCOUBÈS, Claire et MOREAU, Jean - François, (1987), *La démocratie dans l'école*. Éd. Syros.

VINCENT, Guy, (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique* ; [Louvain] : PUL.

Notes

1 Ce type d'enfants hyperactifs ne peut être confondu avec les auteurs de violences comme le suggèrent les quelques caractéristiques suivantes : « nerveux, peut agacer, sympa et gentil, quelquefois agressif envers ses camarades » ; « très différente selon les cours, manque d'attention » ; « s'amuse sans arrêt, attitude désinvolte, bavarde et papillonne » ; « ricane bêtement ou charmant ; peu de travail ; sourit béatement » ; « râleuse, bavarde, peu attentive, menteuse, ne comprend pas qu'elle ne comprend pas » , superficielle » ; « très remuant, bavard, un peu "fou - fou", ne se concentre pas assez ». Les enseignants ont admis que ces élèves, peu adaptés à l'école, les dérangent dans leur travail mais que ce n'étaient pas des élèves violents. « Il n'y a d'ailleurs pas de violence dans notre établissement ! » furent les dernières remarques que nous avons obtenues avant notre départ. L'ADHD (Attention deficit and Hyperactivity Disorder) n'était pas l'objet de notre recherche !

2 *Le traitement dogmatique* se traduit par le recours à l'implicite pour s'exprimer, les énoncés ont alors un caractère de vérités absolues et de jugements définitifs (verbe «être» au présent de l'indicatif, absence des autres modes et des autres temps). L'argumentation ne vise qu'à prendre en compte les « faits » qui confirment l'*a priori* personnel en négligeant tous les autres. Enfin, lors d'un traitement dogmatique, la personne occulte ses propres émotions et ses sentiments, mais elle les extériorise en les projetant, sans s'en rendre - compte, sur son environnement extérieur.

3 *Inversement, le traitement non - dogmatique* implique : - une explicitation résultant de la prise de conscience que «l'autre» est différent de soi et que pour communiquer efficacement avec lui, il faut expliciter suffisamment son propre point de vue ; - d'attribuer un caractère «approximatif et provisoire» (formulation d'hypothèses) aux énoncés (emploi du conditionnel, du questionnement, des formules pour suspendre le jugement : " Il me semble, peut - être... ") ; - un repérage et une exposition du contexte dans lequel l'énoncé trouve sa validité ou son domaine d'application (p.e. : recherche des contre - évidences) ; - la prise en compte de la subjectivité de celui qui parle. Ceci devient possible quand la personne peut identifier ses besoins, ses émotions (peurs et désirs frustrés ou non). Non pour les nier, mais pour leur donner le droit d'exister et de se manifester, sans pour autant prendre toute la place (débordement émotionnel).

4 Être transparent ne signifie pas émettre des signaux de « proie » ; expliciter ses intentions et ses motivations ou ses émotions ne signifie pas exposer ses vulnérabilités personnelles.

5 « Antibiotique » et « symbiotique » sont pris dans leur sens biologique et non dans leur sens psychologique.

6 voir ici les travaux de Eirick PRAIRAT

7 Conférence de presse de Luc FERRY, ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et de Xavier DARCOS, ministre délégué à l'enseignement scolaire : Remettre l'école sur le chemin du progrès, Paris le 2 septembre 2002.

Pour citer cet article

Référence électronique

Daniel Favre et Allen Larès, « Les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité pour dépasser la peur et la violence », *Tréma* [En ligne], 27 | 2007, mis en ligne le 13 janvier 2010, Consulté le 15 mars 2014. URL : <http://trema.revues.org/540> ; DOI : 10.4000/trema.540

Référence papier

Daniel Favre et Allen Larès, « Les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité pour dépasser la peur et la violence », *Tréma*, 27 | 2007, 81-100.

À propos des auteurs

Daniel Favre

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Professeur en Universités, IUFM de Montpellier, Équipe d'accueil n 3749 (LIRDEF)

Allen Larès

Enseignant en collège, Professeur agrégé de physique et formateur à la Délégation Académique à la Formation des Personnels et à l'Innovation (DAFPI). Marie - Louise Martinez Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, IUFM de Nice.

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumés

Les auteurs souhaitent montrer comment la violence, la peur de la violence et l'exercice de l'autorité interagissent de manière complexe chez les enseignants.

Comment la peur engendrée par la violence se manifeste-t-elle chez les enseignants, comment intervient-elle dans la relation pédagogique, quelles en sont les conséquences chez les élèves, quelles formes d'autorité attendent-ils ?

Cette peur pourrait révéler la nécessité d'un changement dans le positionnement autoritaire de l'adulte mandaté pour enseigner et éduquer.

The authors wish to show how violence, the fear of violence and the exercise of authority interact in a complex way in the teachers.

How the fear generated by violence shows itself in the teachers, how it intervenes in the pedagogical relation, which are its consequences in the pupils, which forms of authority are the latter expecting ?

This fear in teachers could reveal the need for changes in the attitude of adults in charge of teaching and educating with regard to authority.

Entrées d'index

Mots-clés : autorité, peur, relation pédagogique, violence

Keywords : authority, fear, pedagogical relation, violence