

## École : du Pouvoir sur ... au pouvoir de ...

### Diapo 1

Jean-Jacques ROUSSEAU, lorsqu'il dit que nous sommes éduqués par trois maîtres (la nature, les choses et les hommes), modère le pouvoir de l'éducateur, mais ne le nie pas et prend la peine de montrer que le concours de ces trois sources d'évolution est nécessaire pour que l'on puisse parler d'éducation. (Anne-Marie DROUIN-HANS)

« *Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux* ». (Michel FOUCAULT, 1971)

*"Si l'éducation est le lieu exemplaire du pouvoir, son succès insuffisant atteste que ce pouvoir est néanmoins limité : l'humain échappe aux prédéterminations ; il résiste aux tentatives normatives comme à l'entreprise totalisante. Si ce pouvoir s'actualise à ses dépens, rarement il atteint ce qui est voulu : l'autre se sauve comme sujet, jusque dans sa propre destruction, jusqu'à la folie".* (André RÉPOND selon Mireille CIFALI)

### Pouvoir ou autorité ?

*"L'autorité fait agir alors que le pouvoir agit"* (Alexandre KOJÈVE)

### "L'éventuelle" distinction fait couler beaucoup d'encre et parler nombre de spécialistes de l'éducation :

*"Qu'est-ce que l'autorité ? Le pouvoir, dirons-nous, qu'a quelqu'un de faire faire à d'autres ce qu'il veut sans avoir à recourir à la violence, pouvoir dû soit à sa position sociale, soit à sa compétence, soit à son ascendant".* (Olivier REBOUL)

*"Et puis je reconnais (...) que j'ai besoin que quelqu'un me montre la voie et me donne blâme et courage, non selon le pouvoir mais selon l'autorité".* (Albert CAMUS, *Le premier homme*)

Crise de l'autorité comme perte de celle-ci ou comme confusion avec le Pouvoir : Jean HOUSSAYE, dans une position radicale, identifie *a priori* autorité et contrainte et dénonce, pour reprendre une formule d'"*Autorité ou Éducation ?*", le fait que « l'autorité est et n'est qu'un coup de force initial qui instaure le pouvoir du maître sur les élèves à l'école ».

S'agissant, dans le cadre de la formation des enseignants, de la représentation même de l'autorité, si cette notion renvoie bien toujours à l'idée d'un pouvoir légitime et reconnu, elle se trouve d'abord associée à la représentation d'une relation de pouvoir (de commandement et d'obéissance), elle-même usuellement connotée des idées d'arbitraire et de domination. Ainsi l'autorité désigne un pouvoir reconnu – ou devant pouvoir être reconnu – comme bien-fondé et légitime, et suscitant par conséquent le consentement et l'adhésion de ceux qui s'y soumettent, par différence avec la contrainte, physique ou psychique, caractéristique d'un pouvoir qui s'impose par la force (Jean-François NORDMANN).

L'autorité a souvent été assimilée à l'usage de la force ou à l'exercice du pouvoir du maître sur l'élève, sous sa forme la plus brutale : *"On ne dirait pas que c'est une école mais une salle de torture : on y entend des crépitements de fêrule, sifflement de verges, cris et sanglots, menaces épouvantables. Ces enfants y apprendront-ils autre chose qu'à haïr les études ?"* (ERASME) ; Pour MONTAIGNE le collège est *"une vraie geôle de jeunesse captive"* ; ROUSSEAU n'est pas en reste dans sa défense des enfants : *« les premiers dons qu'ils reçoivent de vous sont des chaînes »* et *« l'âge de la gaieté se passe au milieu des pleurs, des châtiments, des menaces, de l'esclavage »*.

Émile DURKHEIM ne distingue pas autorité et pouvoir. L'autorité n'est rien d'autre que le pouvoir de se faire obéir, un pouvoir « moral », c'est-à-dire un pouvoir d'être obéi, sans recourir à la force. Cela veut dire qu'elle n'existe que si elle est reconnue par ceux sur qui elle s'exerce. Alors que la contrainte tend à traiter les personnes comme des choses, l'autorité donne lieu à une « obéissance consentie ». *« Par autorité, écrit-il, il faut entendre l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous »*. (Philippe FORAY).

**Une distinction est ainsi opérée par Hannah ARENDT :**

### Diapo 3 (H. ARENDT)

Dans le domaine de l'école, Bruno ROBBES caractérise l'une et l'autre des notions :

*"S'il est vrai que le formateur essaie toujours d'influencer l'élève, – c'est l'enjeu de l'autorité –, il est vrai également que ce pouvoir qu'il exerce recherche le consentement de l'élève et ne se présente jamais comme une forme de contrainte et de violence. C'est une exigence liée au respect dû à la personne de l'élève et à son humanité intelligente. Le pouvoir du maître s'exprime également par la cohérence avec ses principes et par le témoignage de sa vie"* (Grazia GRASSO).

Ainsi longtemps l'autorité a été confondue avec le pouvoir. Les adjectifs « traditionnelle », « patriarcale » ou « charismatique » ont qualifié des pratiques de contrainte voire d'aliénation sociale, portées par des personnalités jouant le rôle de figures mythiques (« chefs », hommes exceptionnels à l'autorité « naturelle », personnages charismatiques, « bon maître ») avec des conséquences individuelles parfois pathologiques.

Pourtant, ces figures mythiques qualifiées à tort de figures d'autorité - il s'agit en fait de pouvoir- sont toujours opérantes dans notre imaginaire culturel, car elles sont considérées comme l'émanation d'un principe transcendantal d'essence divine. L'autorité qui apparaît magique ou mystérieuse, n'en est que plus aisément confisquée. Or, ce principe a été largement mis en question depuis la Révolution française. Les progrès scientifiques et technologiques ont en particulier modifié, non sans provoquer de nouveaux excès, les relations d'autorité. En fait, il ne s'agit pas d'autorité mais de pouvoir abusif, de dérives autoritaires (B. ROBBES).

Alors que l'autorité, dans le sens commun politique autant que populaire, est bien plus souvent associée à une relation de domination-soumission (caractéristique de la notion de pouvoir) qu'à celle, étymologique, d'augmentation-autorisation des élèves (Nathalie BRUNEAU et autres), Eirick PRAIRAT (2003) ainsi que Alain VULBEAU et Jacques PAIN (2008), mettent en évidence une distinction latine en *Auctoritas* et *Potestas*. La *Potestas* est le pouvoir fondé sur la fonction, le statut. C'est le pouvoir qui nous est légalement conféré et qui est reconnu par les instances supérieures de la société. Elle est le pouvoir de prendre des décisions, de commander, d'exiger, l'obéissance dans un domaine donné en recourant à la contrainte le cas échéant. L'enseignant est donc investi par une *Potestas*, d'un pouvoir qui lui permet d'exercer sa fonction, ou autorité de contraindre ou encore "autoritarisme" (Melissa CRUCIATO).

Selon Jean HOUSSAYE :*"l'autorité désigne « le pouvoir d'obtenir sans recours à la contrainte physique un certain comportement de la part de ceux qui sont soumis. [...] L'autorité est définie comme un pouvoir légitime détenu par une personne en raison de son rôle et de sa position dans sa structure. Un pouvoir étant lui-même défini comme un potentiel d'influence, appuyé par des moyens d'obtenir obéissance ». Ce pouvoir légitime de l'enseignant est en premier lieu un pouvoir institutionnel"*.

Du pouvoir sur ... au pouvoir de ... :
--

#### Diapo 4 (Éducation)

L'école met en œuvre un certain type de relation au savoir et donc au pouvoir. Pour M. FOUCAULT, ce dernier est nulle part car partout, essentiellement relationnel et stratégique. Ce pouvoir, autant sur le corps que l'esprit, traverse les sujets, fait circuler des individus, les uns par rapport aux autres, fonctionne en chaîne, instaure des **relations asymétriques**, mobiles au travers des technologies propres au temps et à l'espace de l'école.

La singularité de l'école tient à ce que la discipline scolaire vise et ne peut que viser le consentement des élèves. Le pouvoir s'y déploie de façon pure au-delà des stratégies et des intentions des individus qui ne sont que des passeurs ou de simples supports des systèmes de pouvoir. Or, les apprentissages scolaires exigent un consentement subjectif, une adéquation des intentionnalités, un système de sens partagé, une « conversion » subjective des élèves, conversion qui explique l'emprise des modèles religieux au-delà de la sphère religieuse elle-même. La répression et la violence y jouent un rôle, mais elles ne peuvent être au cœur d'une relation de pouvoir qui ne fonctionne que si les individus s'y engagent subjectivement. On peut apprendre à se laver les dents, à s'habiller, à se tenir droit et à être vertueux grâce à un système subtil de sanctions et de récompenses, mais on ne peut pas apprendre les mathématiques ou la philosophie si l'on ne se considère pas un peu comme le sujet de ses apprentissages (François DUBET).

- **Approche psychanalytique du pouvoir à l'école :**

L'école serait une institution « mutilante » du point de vue des pulsions (Eugène ENRIQUEZ). C'est d'abord la parole du père, en tant que lieu de la Loi et qui renvoie au principe de castration, de refoulement. Elle serait le lieu de la négation de l'altérité, en particulier sexuelle, en faveur du mâle (*libido dominandi*). Sachant que, pour FREUD, éduquer est une mission impossible, forger un autre à partir de soi-même conduit à l'échec quand bien même s'inclinerait docilement l'élève. Sachant que l'homme échappe à toute prédiction, c'est donc l'échec assuré quant à la réussite de l'objectif de l'éducateur, même si « échouer c'est réussir » ... Dans la classe, l'enseignant peut souvent se laisser prendre au jeu de sa toute puissance de maître, utopie que la relation de pouvoir entre enseignant et enseigné (pour M. FOUCAULT, tout pouvoir étant relationnel) a tôt fait de ruiner : l'organisation rend impossible la toute puissance effective de l'individu, ne serait-ce que par l'asymétrie individu-groupe se substituant à l'asymétrie maître-élève. Ce déni est un deuil à accomplir pour l'enseignant.

- **Un peu d'histoire (Claude LELIÈVRE) :**

Dans la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'organisation scolaire a été conçue comme devant être homologue à celle de la société politique. Mais cela n'a pas été le cas lorsque l'école de la Troisième République a été instituée. D'où des « impensés », voire des « ratés ».

Le « *mode simultané* » des Frères des Écoles chrétiennes apparaît aux protagonistes comme le « mode » même, dans son organisation et sa pédagogie, d'une conception théocratique de la société, celle des "ultra-royalistes" qui veulent restaurer l'Ancien Régime, une « *monarchie absolue de droit divin* ». Leur première vertu est évidemment l'obéissance (« *L'obéissance est une vertu par laquelle on soumet sa volonté et son jugement à un homme comme tenant la place de Dieu* »). Leurs autres vertus sont la régularité, l'humilité, la modestie. Il s'agit de discipliner, de se discipliner. Le maître s'occupe à tout moment de tous les élèves (d'où le nom de « mode simultané »). Il faut obtenir le silence le plus complet (pour être entendu), utiliser des consignes codées (pour être compris) et avoir une égalité de conduite (pour être respecté). Comme l'a souligné Guy VINCENT, « les attendus de ce système montrent quel est l'enjeu : l'autorité magistrale. Une sorte d'autorité qui est en quelque sorte extérieure, qui est faite d'attitudes (gravité et fermeté) et de gestes (les signaux) qui ne doit rien à une parole s'imposant par l'évidence des raisons ou la chaleur des sentiments ». Une autorité littéralement indiscutable.

Le « *mode mutuel* » (appelé « *monitoring system* » en Angleterre, d'où il provient), en revanche, est perçu et explicitement décrit par les protagonistes comme l'expression pédagogique du libéralisme et de la « *monarchie constitutionnelle* ». Selon Mme GUIZOT, l'épouse du ministre, « l'enseignement mutuel est le régime constitutionnel introduit dans l'éducation ; c'est la Charte qui assure à l'enfant la part de sa volonté dans la loi à laquelle il obéit ». Dès 1816, le « *Bulletin de la Société pour l'Instruction élémentaire* » affirme que l'« on chercherait vainement ailleurs une plus fidèle image d'une monarchie constitutionnelle ; la règle, comme la loi, s'y étend à tout, y domine tout, et protégerait au besoin l'élève contre le moniteur et contre le maître lui-même. L'instituteur représente le monarque. Il a ses moniteurs généraux qui, comme ses ministres gouvernent sous lui ; ceux-ci à leur tour sont secondés par des moniteurs particuliers, pareils aux fonctionnaires préposés à tous les services publics. A l'ombre de cette organisation vraiment gouvernementale, la masse des élèves a ses droits ainsi que la nation ».

Ce qui ne peut pas être admis par des ultraroyalistes, par les partisans de la monarchie absolue de droit divin. Félicité-Robert de LAMENNAIS (1782-1854) s'insurge : « On y dénature la notion même de pouvoir en remettant à l'enfance le commandement et en rendant l'autorité aussi mobile que la variété de trois cents marmots... qui doivent conclure que le pouvoir est une supériorité de l'esprit et qu'il appartient de droit au plus habile ». Or, dans une vision théocratique, l'autorité vient de Dieu seul, et la supériorité de l'élection ... par Dieu. D'où la conclusion et la condamnation finale : « Habituer les enfants au commandement, leur déléguer l'autorité magistrale, n'est-ce pas là prendre le contrepied de l'ancienne éducation, n'est-ce pas transformer chaque établissement scolaire en république ? ».

Le paradoxe est que l'École républicaine va manifestement fonctionner avec un pouvoir des enseignants plus proche de la "monarchie absolue" des Frères de Écoles Chrétiennes (ou du "despotisme éclairé" cher au courant dominant de la philosophie des Lumières), que de la "monarchie constitutionnelle" et du libéralisme de la « Société pour l'Instruction élémentaire ».

Concernant plus particulièrement les directeurs d'école (débat d'actualité depuis le suicide de Christine RENON et les annonces ministérielles), dans un premier temps, leur place a été reconnue comme un rouage dans la chaîne hiérarchique (loi GOBLET, 1886). Cependant, la formation qualifiante, que les enseignants ont l'obligation de suivre dans les écoles normales primaires, leur permet d'acquérir de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs. A expertise égale, les adjoints acceptent de moins en moins l'autoritarisme de certains directeurs, et « l'injuste colonisation » de leur espace normatif : la classe. On assiste alors à une remise en cause « du devoir d'obéissance » et de la légitimité du "pouvoir" directorial et, dès le début du XXème siècle, une véritable campagne publique contre les « directeurs brigadiers » se met en place (Cécile ROAUX).

- **Le chef d'établissement (« Primus inter pares ») :**

Un chef d'établissement détient son pouvoir non de la force (auto-proclamation), mais d'une autre autorité, supérieure à la sienne : par exemple d'une délégation hiérarchique (le ministre dans l'Éducation nationale), ou d'une élection démocratique (le conseil d'administration dans l'enseignement agricole). Son pouvoir, qui est réel (supérieur hiérarchique), est cependant limité, encadré par cette autorité, plus largement par le droit administratif et les lois de la République, qui peuvent sanctionner tout abus du pouvoir (par exemple harcèlement moral, sexuel, etc.). Ce pouvoir du chef d'établissement ouvre le champ du politique. Celui de l'organisation de ce qui fait tenir un établissement, le vivre ensemble de cette collectivité de façon à la fois congruente et efficace, d'une part en mettant en synergie les volontés des acteurs, d'autre part en tenant compte et en régulant démocratiquement les intérêts parfois divergents des personnels, syndicats, parents, élèves, etc. Ce pouvoir peut être exercé de façon solitaire ou solidaire, en s'appuyant sur l'équipe de direction. Il peut être autocratique (décider seul) ou démocratique, en consultant le personnel pour les décisions à prendre, en élaborant des projets collectifs (projet d'établissement), en faisant vivre réellement, et non formellement, des instances impliquant ses subordonnés (enseignants, administratifs, agents), les usagers (parents), les partenaires (collectivités territoriales), les élèves (conseil d'administration, commission permanente, conseils de classe, conseil de la vie collégienne ou lycéenne, etc.).

Le pouvoir, dans le cadre d'une autorité légale, n'est pas seulement une puissance, mais une responsabilité. Responsabilité (devoir de répondre de) hiérarchique devant ses supérieurs, mais aussi, moralement plus qu'institutionnellement, devant ses subordonnés ; et surtout, éthiquement, devant soi-même. Il a ainsi une dimension éthique, au sens où l'éthique touche les convictions intimes d'un individu enracinées dans ses valeurs. La puissance, en tant que capacité d'agir, engage en effet ma liberté. Elle met en avant des choix, des décisions à prendre et assumer.

Il peut donc se poser un dilemme pour un chef d'établissement, entre la loyauté due à l'institution et ses convictions intimes sur le bien-fondé de ce qui lui est demandé. Sa puissance d'agir doit éthiquement être mise au service de tout ce qui est en son pouvoir pour atteindre l'objectif qu'il juge valable. Ici, même bien conseillé, la responsabilité incombe à celui qui, en dernière instance et souvent dans la solitude, décide.

### **Diapo 5 (Chef d'établissement)**

Il serait souhaitable de réfléchir réellement à la « gouvernance » pour le système scolaire français. La sociologie des organisations, celle de Michel CROZIER et de ses continuateurs, a depuis longtemps remis en question cette définition verticale du pouvoir (il montre que le « pouvoir » n'est pas que descendant dans une organisation, ce qui s'applique à l'école : il est négociation constante entre la base et le sommet peut-être, mais surtout interactions continues entre collègues, petits arrangements locaux pour que chacun puisse assurer sa zone personnelle d'autonomie). Il n'est d'organisation que dans une interaction permanente entre des contraintes formelles et buts informels, c'est-à-dire aussi entre des groupes d'acteurs aux intérêts parfois divergents. Cependant il s'agit de continuer à (ne pas) penser le pouvoir comme une sorte de bête immonde dévorant ceux qui l'approchent ou qui sont sous ses ordres. Dans sa critique même, il est pensé vertical et du coup conforté et confortées des positions sociales. L'injonction hiérarchique à la liberté et au travail collectif apparaît dès lors comme une contradiction voire une double contrainte.

Le fameux « statut » des directeurs est sans doute nécessaire comme gage de reconnaissance, mais il ne sera pas en soi suffisant sans un véritable aggiornamento idéologique où l'on ose enfin poser la question du pouvoir hors de la classe et dans la classe (C. ROAUX). Des recherches portant sur un échantillon national contrôlé de près de 6 000 enseignants du primaire dont 2 221 directeurs et directrices, montrent que les deux tiers des enseignants refusent l'idée d'un statut hiérarchique des directions d'école. À l'inverse la même proportion de deux tiers des directeurs réclame ce statut.

On pourrait y voir là un conflit de pouvoir classique où les enseignants « résisteraient » à une hiérarchie malveillante et où à l'inverse les directeurs en quête éperdue d'une amélioration statutaire et salariale seraient prêts à pactiser avec cette même hiérarchie, voire à en devenir le représentant sous la figure honnie et maintes fois évoquée dans nos travaux du « petit chef ». Ce n'est pas aussi simple parce que c'est oublier les souffrances réelles des directeurs. Elles ne sont pas que réclamation d'un « statut », qui ne réglerait sans doute pas ces difficultés. Difficultés qui sont à la fois une réelle question de moyens, mais surtout une question de légitimité et de clarification idéologique, nécessitant une véritable mise à plat des relations de pouvoir au sein de l'institution (C. ROAUX).

Comme le dit cette directrice de 36 ans : « *La collaboration n'est pas toujours évidente car beaucoup envisagent le métier comme un métier solitaire. À chacun ses problèmes. Le plein pouvoir revient souvent à ceux qui ne veulent jamais rien faire en équipe et qui bloquent tout progrès dans les écoles touchées par ce type d'enseignants, plus nombreux qu'on ne le croit* ».

## Le pouvoir de l'enseignant :

### Diapos 6 et 7 (Éducation et psychanalyse)

Il est difficile d'aborder la notion de pouvoir qui s'exerce dans la sphère éducative. La culture professionnelle des enseignants est marquée par une volonté de pacification et d'évitement du conflit portée par la rhétorique du « vivre ensemble », généralement associée à celle de la diversité. Cela donne lieu à des reformulations : « *Je n'aime pas le mot pouvoir, je préfère dire qu'il y a des inégalités, oui, ça on ne peut pas le nier, mais est-ce que ça à voir avec le pouvoir ou il faut chercher ailleurs les raisons ?* » (Denis, professeur en lycée, journal de terrain, 2014). « *Ça me gêne de parler de pouvoir, je ne crois pas que j'ai du pouvoir, mon rôle c'est plutôt de soutenir, d'accompagner* ». (Anna, professeure en collège, journal de terrain 2014). Cette dénégation du pouvoir quotidiennement exercé par les enseignants renseigne sur l'occultation dont il est l'objet.

Construire des situations d'apprentissage implique pourtant l'exercice d'un pouvoir, qu'il est important de nommer autant que d'assumer. Certes, tous les moyens ne sont pas adéquats pour l'asseoir. Il y a d'abord les exigences éthiques. Il y a aussi la nécessité d'obtenir l'engagement des élèves dans les apprentissages. Car si les activités peuvent être la plupart du temps imposées aux élèves, les apprentissages durables, eux, ne le peuvent pas sans une adhésion des apprenants. C'est donc à la fois un pouvoir nécessaire et limité, tendu vers une finalité : l'apprentissage des élèves.

L'exercice du pouvoir en classe n'exclut cependant pas la négociation, il l'implique même. De fait, les élèves apprennent très tôt à *monnayer* leur adhésion au projet de l'enseignant, dans des négociations parfois subtiles, le plus souvent implicites. Et lorsque la négociation échoue, que ce soit par une prise de pouvoir absolue du maître ou des élèves, les apprentissages échouent. Faire acte de pouvoir n'implique donc ni absolutisme ni coercition. Il s'agit plutôt d'être clairvoyant dans les négociations tant explicites qu'implicites, seules à même d'empêcher les arbitraires et les injustices flagrantes (Bernard ANDRÉ).

Prosaïquement, l'institution éducative (et à travers elle, la société) délègue aux éducateurs : i) pouvoir et devoir de programmer et d'organiser l'enseignement (dans un cadre fixé par la loi) ; ii) pouvoir et devoir d'évaluer ce que les élèves ont appris et iii) pouvoir et devoir de réaliser les conditions de l'étude et par suite de recourir à la sanction si ces conditions ne le sont pas (P. FORAY).

A contrario et/ou en complément de la relation Chef d'établissement-enseignants, en ce qui concerne ces derniers la relation vieux / jeune et grand / petit est marquée de façon déterminante par des **asymétries de pouvoir**, asymétrie que l'on peut affirmer, refuser, critiquer, problématiser, mais que l'on peut aussi simplement essayer de décrire et de comprendre. L'autorité pédagogique de l'éducateur, qui n'a jamais été discréditée par les Lumières du XVIII<sup>e</sup>, signale l'asymétrie de la relation de communication éducative qui, d'une part, a son fondement naturel dans la dépendance de l'enfant et qui a, suivant les projets de société bourgeois de cette époque, son point de repère formel dans le « bien-être public » (John LOCKE), dans la « liberté bien ordonnée » ou dans la « vie publique » (Friedrich SCHLEIERMACHER) définie par le sentiment et le sens de la collectivité. Les soins apportés au développement individuel de l'enfant en même temps que la préoccupation de la continuité du vivre ensemble social, que l'éducation se doit de rendre possible, participent de cette asymétrie. C'est ainsi que malgré – ou mieux – à cause de la relation d'asymétrie et d'autorité que l'éducation doit progressivement défaire, la communication pédagogique semble amenée à être conçue dès le départ comme une relation de pouvoir, de sorte que se pose la question plutôt désagréable pour tout pédagogue en général de ce qu'il est possible d'entendre par pouvoir ; cette question se pose justement avec une acuité particulière quand l'autorité pédagogique opère non seulement de façon latente, sur la base d'une reconnaissance incontestée, mais également manifeste, si bien qu'elle doit compter avec des formes de résistance (Friedhelm BRÜGGEN).

On constatera avec ironie que le discours pédagogiquement et politiquement correct adopte une position négative et pour le moins ambivalente vis-à-vis du pouvoir, qui est souvent diabolisé et dont la productivité pédagogique est sous-estimée. Sans l'asymétrie de pouvoir, les questions d'éthique pédagogique seraient dénuées de validité et le concept de responsabilité pédagogique dénué de force de persuasion. (Roland REICHENBACH).

Un *semblable* mais *autre* : à ce titre, le pouvoir exercé par les éducateurs ne saurait être un pouvoir brut, hiérarchique, transcendant (Daniel MARCELLI & E. PRAIRAT, 2011) : c'est un *pouvoir d'éduquer* qui place l'enseignant en position de supériorité non hiérarchique dans sa relation à l'élève. La relation établie est une relation de différence avec un facteur d'inégalité *temporaire* - dans le contexte du développement humain, le pouvoir est exercé afin d'aider celui qui est en position basse à s'épanouir et à effacer la disparité initiale - ce qui suppose une dimension morale dans la façon dont ce pouvoir est exercé. La notion de temporalité évoquée par Myriam REVAUT d'ALLONES (2006) est à ce titre éclairante : l'enseignant n'est pas « au-dessus », mais « en avance » sur l'élève. Ce n'est pas la hiérarchie qui légitime l'asymétrie de la relation d'autorité éducative mais l'antécédence. Ainsi, élève et enseignant n'occupent pas la même place et sont inscrits dans une relation caractérisée par un dénivelé (Marie BERETTI).

## Diapo 8 (Potestas)

L'enseignant ne détient qu'un pouvoir d'éduquer (un pouvoir d'agir, la *Potestas*) qui est un pouvoir qui ne se cache pas (Alain RENAUT, 2004). Ce pouvoir s'exprime par un devoir de protection limité par la reconnaissance de l'élève comme un *égal*, encore en construction : ainsi l'asymétrie éducative n'est pas sans limite. Le risque d'un pouvoir tout protectionniste serait de légitimer la toute-puissance de l'enseignant (ou de l'institution) au-delà du pouvoir d'éduquer.



La limite de l'asymétrie éducative se trouve donc dans cette reconnaissance de l'élève comme un égal en droits fondamentaux, principe inscrit dans la symétrie démocratique qui *contient* l'asymétrie éducative, au double sens de *renfermer* et de *délimiter* (M. BERETTI).

La différence ainsi reconnue, cependant, s'efface devant la symétrie démocratique (comme toute autre différence : sociale, ethnique, culturelle, sexuée, etc.) : la différence ne saurait justifier un rapport de domination entre les deux. Car ils appartiennent tous deux à un monde commun, enseignant et élève sont des *alter ego*, semblables en humanité (A. RENAUT, 2004). La différence est reconnue, mais sur fond d'identité partagée : cette identité est leur humanité et elle garantit entre eux un égal respect de leur dignité. L'égalité s'incarne sur le plan juridique et éthique dans la relation, limitant ainsi le pouvoir d'éduquer de l'enseignant, circonscrivant sa posture à des pratiques éducatives qui ne mettront en danger, ni l'intégrité physique et morale, ni la dignité de l'élève. Quels que soient les droits et le pouvoir que l'asymétrie éducative lui confère sur l'enfant, l'éducateur ne peut exercer aucune violence, aucune forme d'humiliation sur l'enfant en tant qu'il est humain, et en tant qu'il a droit au respect comme tout autre humain, y compris l'enseignant (...) La symétrie démocratique apporte ainsi une limitation à l'asymétrie éducative qu'elle contient : lorsqu'il exerce son pouvoir d'éduquer, l'enseignant doit toujours être en mesure de justifier que dans l'interaction qu'il déploie au nom de la relation éducative, il respecte la dignité et les droits fondamentaux de l'élève, c'est-à-dire qu'il l'envisage comme une *personne* au même titre que lui-même (M. BERETTI).

Ainsi la symétrie démocratique contient l'asymétrie éducative, dans le sens où elle la limite, en limitant les pouvoirs de l'enseignant. Les manques sont d'autant plus éclatants : paroles blessantes, humiliation, brutalité physique ou psychique. La symétrie démocratique est plus conceptuelle que pratique. Elle s'incarne dans la théorie pédagogique de la classe : aucun élève ne peut être forcé à apprendre, à comprendre, à savoir, à obéir, à s'engager, etc.

Mais cette symétrie démocratique s'incarne surtout dans l'éthique de l'enseignant qui bricole une autorégulation de sa pratique entre textes institutionnels peu explicites et textes de lois lointains et contradictoires. La part d'interprétation subjective du praticien n'est alors qu'un faible rempart pour protéger les élèves d'une asymétrie éducative insidieusement autoritariste : où commence la maltraitance morale ? Où se trouve la limite, dans le vocabulaire utilisé à l'adresse des élèves, qui signerait un manque de respect de leur dignité ? Ceux-ci peuvent-ils se protéger eux-mêmes, seuls face à un enseignant dont la toute-puissance n'est limitée que par sa prétendue déontologie ? Qu'est-ce qui protège *effectivement* et *concrètement* les élèves de ce type de rapport, à part l'éthique de l'enseignant ?

Pour Hannah ARENDT, cependant, cette symétrie éducative est le symbole de la « *crise de l'éducation* ». L'argumentation (le fait qu'une autorité non explicitée, non discutée voire non négociée soit considérée comme un pouvoir), signe d'égalité, signe la mise à mort de l'autorité. Si l'« autre » est un « semblable », c'est un égal : il n'y a alors pas d'éducation, et cela place les enfants dans une position plus pernicieuse encore que la hiérarchie traditionnelle éducateur-éduqué, en les livrant à eux-mêmes, ou à la tyrannie de leur groupe.

Pour A. RENAUT, en revanche, cet excès de fatalisme doit être modéré : outre les difficultés engendrées, la marche des sociétés démocratiques va vers toujours plus de progrès. Il faut penser et accompagner cette transformation sans renoncer à exercer le pouvoir d'éduquer (2004). La première difficulté est donc d'arriver à rendre ce pouvoir légitime au regard de ceux sur lesquels il s'exerce.

Pour E. PRAIRAT, en effet, « *L'autorité est nécessaire mais il ne suffit pas qu'elle soit nécessaire pour s'exercer ; encore faut-il qu'elle soit perçue comme légitime. Toute la question est là aujourd'hui : l'autorité est posée comme objectivement nécessaire et subjectivement vécue, de plus en plus souvent, comme illégitime* ». Dit autrement : pour être légitime, une autorité contemporaine doit désormais se traduire sous la forme d'une relation dans laquelle le détenteur du pouvoir d'éduquer se préoccupe d'obtenir, d'une manière ou d'une autre, l'adhésion de ses destinataires (M. BERETTI).

## Diapo 9 (Tiercéité)

Souvent représenté par *le savoir* en pédagogie, savoir qui n'est pas la propriété de l'enseignant, mais que celui-ci rend accessible aux élèves par sa compétence didactique, le tiers est plutôt envisagé en psychologie comme le tiers séparateur, qui permet à la dyade fusionnelle mère-enfant de se séparer afin de permettre le plein développement de l'enfant. En sociologie ou en philosophie, on retrouvera également le tiers sous les traits de la loi, sociale et morale, dont éducateur et éduqués sont l'un et l'autre à distance : l'enseignant n'est pas la loi, il n'en est que le représentant ou le médiateur, et il lui est assujéti lui aussi.

Ainsi, c'est lorsque l'enseignant se confond (ou est confondu) avec la loi, la morale, la culture, ou le savoir, qu'une relation duelle s'établit et que la relation d'autorité est pervertie, au point de verser dans une forme de relation contraignante et soumise à l'arbitraire : le rapport à l'élève n'est alors plus une relation d'autorité éducative, mais une relation de séduction ou d'autoritarisme, voire de pouvoir (M. BERETTI).

Cependant, quand l'adulte laisse tomber le pouvoir, il y a toujours un petit chef pour le ramasser... et pour l'exercer d'une manière infiniment moins éclairée et beaucoup plus tyrannique ! Mais, *a contrario*, que l'adulte s'accroche au pouvoir comme à un privilège, qu'il confonde éducation et assujettissement, et il favorise chez les enfants la soumission, la dissimulation ou le double jeu. De la même manière, que l'adulte renonce à tout impératif de transmission culturelle et il laisse les enfants démunis, incapables de résister aux emprises affectives, idéologiques et marchandes qui le guettent de toutes parts. Mais, *a contrario*, qu'il confonde transmission et imposition, oublie que seul un sujet libre peut décider d'apprendre et de grandir, et il suscite immanquablement le rejet et la violence. Ou encore, que l'adulte oublie les fins de l'activité éducative et perde de vue les intérêts supérieurs de l'enfant et il bascule dans le fatalisme. Mais, *a contrario*, qu'il cherche à faire le bien de l'enfant au forceps et lui impose de l'extérieur une nourriture dont ce dernier ne veut pas, et il bascule dans l'illusion de celui qui croit pouvoir soigner l'anorexie par le gavage.

- Pouvoir pédagogique :

Le pouvoir pédagogique, dans la mesure où il ne recourt pas à la force ni à des ressources matérielles, est d'abord un *pouvoir de persuasion*, qui s'appuie essentiellement sur des biens symboliques tels que connaissances, savoir-faire ... tous éléments appartenant à la culture.

Suite aux nombreuses modifications apportées au système scolaire, l'enseignant ne semble pas avoir su ou avoir pu resituer son pouvoir pédagogique (à savoir le contrôle des connaissances et celui de la façon de les transmettre.). En effet, au cours des années 60, au moment où s'amorçaient la réforme et la démocratisation de l'enseignement, il était permis de s'attendre à ce que les enseignants aient le premier rôle dans la construction de ce nouveau système éducatif. Pourtant, quand on regarde la situation actuelle, on est porté à croire que petit à petit l'enseignant a perdu son pouvoir pédagogique au profit d'agents extérieurs comme le ministère, la direction de l'établissement, les associations de parents, voire les syndicats. La démocratisation et la syndicalisation n'ont pas assuré à l'enseignant la possibilité de se reconnaître (et de se faire reconnaître) comme un professionnel, c'est-à-dire celui qui a un plein pouvoir sur l'acte éducatif (H-P. ROSS).

Ce pouvoir s'exerce certes en respectant ce qu'une collectivité considère comme minimal dans les apprentissages (socle commun de connaissances et de compétences), mais il ne devrait pas s'exercer sans que l'enseignant soit conscient des valeurs qui orientent son action et qu'il transmet par celle-ci. L'enseignant véhicule par et à travers elle une conception de l'homme inscrit dans une réalité sociale. Le savoir et l'accepter font partie du pouvoir pédagogique ; l'éducateur doit assumer les choix et les responsabilités inhérents à une action éducative. Le pouvoir pédagogique comprend aussi la capacité de constamment remettre en question ses choix comme celle de les défendre. Sans cette capacité, l'enseignant risque de considérer sa compétence comme parfaite ou de considérer comme miraculeux tout nouvel apport des sciences humaines. La compétence est faite de connaissances, celles qui viennent des sciences et de l'expérience ; le pouvoir pédagogique consiste alors à utiliser cette compétence de façon avertie et critique.

La perte de ce pouvoir pédagogique vient peut-être aussi du fait qu'on a trop investi dans les contenus et dans les méthodes sans traiter clairement du sens et de la valeur de ces éléments et de leurs rapports avec le développement personnel et social de l'apprenant.

Un autre facteur, enfin, susceptible d'avoir érodé le pouvoir pédagogique est sûrement la somme d'énergies consacrée aux conditions de travail. Les enseignants ont progressivement été confinés à des problèmes quantitatifs : nombre de périodes (même nombre de minutes !), nombre d'élèves, nombre de congés, nombre de journées pédagogiques, nombre de jours de travail, nombre d'années d'expérience, présence physique obligatoire, etc. Il n'est pas question de nier l'importance de ces éléments, mais il faut reconnaître qu'ils ont surtout été traités en vue d'un bien-être qui n'avait pas toujours un rapport bien explicite avec le pouvoir pédagogique qu'ils auraient donné aux enseignants. On pourrait même affirmer que certains gains ont été faits au détriment de ce pouvoir.

- **Corps de l'enseignant :**

Là où, pour CONDORCET, faire taire les élans du corps était le préalable à l'éducation et à la scolarisation, le rejet de l'institution scolaire par ROUSSEAU trouve l'une de ses justifications dans le rejet de la soumission du corps de l'enfant qu'il entendait, à l'inverse, associer, en harmonie avec le développement de son sens moral, à son éducation (Yannick MEVEL).

Le seul à se présenter dans son intégralité (les élèves sont réduits à des demi-corps ; qui plus est en position inférieure : l'enseignant peut donc s'adresser à la partie noble du corps, la partie supérieure qui contient notamment le cerveau, siège de la raison, et le cœur, considéré comme celui des émotions, et ignorer la partie basse du corps, plus triviale, et les besoins naturels qui y sont liés) et à se mouvoir dans l'espace de la salle. A la limite, l'élève sera requis de demeurer immobile, dépouillé de sa propre existence corporelle... La différence de taille, manifeste et accentuée marque aussi la différence d'âge et une supériorité intellectuelle, qui illustre la dissymétrie de cette relation pédagogique, vécue parfois comme injuste, inégale et partielle, en particulier chez les jeunes en difficulté.

Le corps de l'enseignant est alors un vecteur, un moyen de médiation dans l'espace de travail représenté par la classe. Son appropriation conditionne l'activité en facilitant ou au contraire en limitant les interactions. Son corps, considéré comme un outil de travail, est central dans la classe par ses déplacements, son expression, ses postures, la façon dont son regard se porte et se déplace (Marie GAUSSEL).

Selon Claude PUJADE-RENAUD, « la relation enseignant-enseigné semble se structurer moins dans l'échange que dans cette figuration théâtralisée où l'un s'affirme dans une positivité écrasante et l'autre se dilue dans une négativité fantomatique ». En effet, l'application stricte des normes scolaires d'immobilité peut mener à une quasi-absence : l'élève est là, mais son esprit est ailleurs (Élève-zombie).

## Diapo 10 (Le corps)

De la recherche de la docilité des élèves (et donc des corps) (M. FOUCAULT, 1975), aux pédagogies « nouvelles » reposant sur « l'autonomie » des élèves (William GASPARINI, 2000), la « forme scolaire de socialisation » (G. VINCENT, 1980) engage toujours et partout un travail sur le corps et du corps, combiné à des procédures cognitives spécifiques (Sylvia FAURE).

Le corps de l'enseignant est un corps exposé, toujours en proie aux regards, dans une situation d'attaque et de défense. Mais s'y ajoute ceci, que la classe étant perçue elle-même comme un corps animal, éventuellement dangereux, l'enseignant vit sa propre corporalité en fonction de ce corps-classe, par une sorte d'« interpénétration », avec un risque d'éparpillement, de dispersion dans cette masse. L'enseignant se trouve alors comme condamné à donner constamment de sa personne « physique », pour capter l'attention des élèves, les séduire, les fasciner, par l'utilisation du regard (dont la force, la pénétration veut faire « pénétrer » le savoir), sa manière de circuler, d'étayer sa parole par des gestes, de faire varier la hauteur de son corps, l'intensité de sa voix — une voix « professionnelle » différente de la voix « personnelle ». Car la voix enseignante doit être forte, en tout cas en « imposer ».

Les attitudes ou postures adoptées par le maître sont aussi porteuses de sens pour les enfants. Il s'imposera par des postures élevées (station debout ou assis sur une table) qui lui permettent d'avoir de la hauteur et de dominer physiquement ses élèves, ou au contraire s'effacera (assis à son bureau ou au fond de la classe) lorsque ses élèves ont un travail à faire en autonomie (Jean-François MOULIN).

La gouvernance de l'ordre scolaire s'effectue par la contrainte sur les corps et par conséquent leur placement dans l'espace. Face au placement imposé par les professeurs les élèves adoptent des réactions défensives, la géographie de la classe correspondant à un arrangement social aux règles précises bien que tacites.

Les négociations que la répartition des corps dans l'espace de la classe déclenche permettent de manifester les divergences d'intérêt autour de cet enjeu : contrôle de la dynamique du groupe, conditions nécessaires à la mise en œuvre de sa pédagogie pour l'enseignant. Certaines places permettent d'être à distance physique de l'espace d'émission du savoir (la zone tableau-bureau de l'enseignant) et de pouvoir quitter l'espace clos de la salle par le regard.

## Diapos 11 et 12

Les corps permettent à l'élève d'entrer dans l'activité cognitive plus aisément, lorsqu'ils se conforment aux attitudes et comportements attendus : la position assise et les postures de soumission sont privilégiées, en particulier pour les élèves en réussite. Mais les corps d'élèves peuvent également se plaindre, s'opposer et revendiquer. Les mains sur les oreilles, l'élève tend à rejeter le discours de l'enseignant, le bruit des élèves, dans un espace vécu comme nuisible. La bouche adulte devient humiliante, marquant la dévalorisation de l'élève et le mépris implicite ou explicite du professeur (Carole DOLIGNON).

Quel paradoxe donc que ce corps assis, de l'enfant que l'on est supposé élever ... Priés de s'adapter, bon gré mal gré, à la longueur du temps et à la réduction de l'espace : être assis, ne pas bouger, se tenir droit... On sent confusément que l'essentiel est là, l'élémentaire despotique (P.-J. GALTAYRIES, 1982). Ce faisant, là où l'empathie « cognitive » s'exerce de professeur à élève (l'enseignant préparant son cours peut anticiper la façon dont il sera reçu par la classe), s'élève un obstacle, de par cette distorsion entre les corps, à l'empathie « émotionnelle » (langage du corps, selon Omar ZANNA) qui, elle, ne peut s'anticiper mais intervient in situ. Ne serait-ce pas une volonté « institutionnelle », de façon à ce que l'empathie ne prenne pas le pas sur l'emprise ?

Cependant, ce qui est en jeu dans les comportements de chahut et d'indiscipline à l'école (qui se manifestent par une exacerbation des attitudes corporelles), surtout au collège, est moins une question de prise en compte des corps, qu'une question « de distance entre les logiques scolaires et les dispositions des collégiens produites par la socialisation et les conditions sociales d'existence » (S. FAURE) : il y a loin de l'appréhension de son corps, par l'élève, dans le cadre familial et/ou sociétal, au regard du cadre scolaire, rigide, ordonné ...

### Exemple de la mise en rang :

Non seulement elle permet l'exercice du regard panoptique mais également de celui que l'on ne peut voir, dans son dos, contrôle social qui s'applique à une partie de notre corps et qui, si elle ne peut être saisie, nous saisit, dans la relation.

Outre le corps, la façon de se vêtir est d'importance sur la scène pédagogique. Comme pour la voix, il existe un véritable clivage entre le professionnel et le « personnel » : le vêtement, dans la classe, doit à la fois cacher et montrer, être emblème de statut et de pouvoir, mais aussi être instrument de séduction. Il arrive que l'enseignant perçoive d'ailleurs les vêtements des élèves en résonance (ou par identification ?) avec les siens propres, ce qui peut donner lieu à de curieux effets Pygmalion, lorsque, par exemple, il infère le niveau de l'élève à partir de la façon dont il est vêtu...

*« Ce n'est ni un déguisement ni un uniforme. C'est un costume au sens propre, un vêtement, une apparence, mais aussi une métaphore qui représente un rapport à l'autre et au savoir, c'est une posture, une attitude intérieure et extérieure dans l'école et face aux élèves... Un vêtement qui cache le corps sans le faire disparaître, un vêtement qui autorise que le professeur soit détenteur d'un savoir et d'une autorité qui, par principe, sont désincarnés ou, du moins, ne doivent pas s'incarner dans un être singulier » (Hélène CHELZEN).*

- **Déplacement ou le maître en mouvement :**

La mobilité de l'enseignant assure un pouvoir. Elle lui permet d'assurer la maîtrise de son autorité, non seulement en marquant l'espace par sa présence, mais aussi en lui donnant une échappatoire lorsqu'il craint de la perdre. Car le corps de l'enseignant est exposé sur la scène pédagogique, sans cesse atteint par les regards, et il faut être capable de les soutenir. En effet, la mobilité lui offre le moyen de se soustraire aux regards qui peuvent être pesants lorsqu'il se trouve dans une posture statique, exposé à tous ces yeux qui le dévisagent.

Car lorsqu'on se trouve dans une classe pour la première fois et donc qu'on ne connaît pas, ou au contraire dont on sait la difficulté d'y enseigner en toute sérénité, il est rassurant de savoir qu'on peut -si l'on ne se sent pas tout à fait à son aise- éviter le regard fixe des élèves. En se déplaçant, l'enseignant n'a plus à affronter ces regards droits dans les yeux, il balaye le champ des élèves et se trouve alors moins exposé au risque d'afficher un regard, ou une posture corporelle fermée, qui trahiraient son malaise ou son manque d'assurance par exemple. Si tel était le cas, les élèves d'une classe difficile sauteraient en effet sur l'occasion pour tester la « résistance » de l'enseignant.

Quel pouvoir que celui de l'enseignant, maintenant ses élèves dans l'incertitude de lieu où il se trouve (particulièrement quand il est derrière la classe, éventuellement en fond de salle) ? En circulant entre les rangées de table, il joue avec la variation des distances par rapport à certains élèves. Il existe dans la classe des itinéraires stratégiques que le maître parcourt et qui lui permettent, en fonction des situations, soit de contrôler l'agitation de certains (le seul fait de se rapprocher imperceptiblement d'un élève peut suffire à faire cesser cette agitation), soit de stimuler la participation des autres. La proximité du maître entraîne toujours pour l'élève une charge affective forte : c'est le cas, par exemple, lorsqu'il se penche au-dessus de l'élève assis à sa table pour contrôler son travail. La présence rapprochée, la chaleur de son corps, son souffle peuvent être ressentis par l'élève. Se rapprocher ainsi c'est symboliquement entrer dans son territoire, c'est envahir sa sphère privée ; ce qui n'est pas sans conséquence sur l'état émotionnel de l'élève et sur son comportement. L'activité de l'élève peut être ainsi stimulée mais elle peut aussi être inhibée. Ému par la présence rapprochée du maître l'élève se met à bafouiller et ne parvient plus à organiser ses idées de façon cohérente. Il existe des emplacements privilégiés : chacun a le souvenir du rituel d'entrée en classe qui permet au maître, posté à la porte, d'exercer un contrôle sur le comportement des élèves par sa proximité physique, les élèves passant un par un devant lui. Ce rituel peut aussi être considéré comme un rituel d'accueil ou « d'accès » au savoir.

Un autre mode de gestion de l'espace de la classe, par l'enseignant consiste à placer les « mauvais élèves » devant, au premier rang, pour les avoir le plus souvent près de lui et au contraire à disperser les bons élèves à la périphérie; à séparer ceux qui ont des affinités mais qui ont trop tendance à discuter ou, au contraire, des élèves qui manifestent des comportements agressifs les uns vis-à-vis des autres. La gestion des places des et des espaces occupés par lui-même fait aussi partie des moyens qu'il a d'agir sur le groupe (J.-F. MOULIN).

- **Discours pédagogique** : l'enseignant donne la parole à ...

### **Diapo 13 (Le discours)**

Il s'impose aux apprenants, non seulement comme instance du discours scientifique, mais aussi comme voix autoritaire. L'enseignant, le chef d'orchestre des échanges, organise la classe, alloue la parole, la retire selon son gré, évalue les productions des apprenants. A travers ces différents rôles, l'enseignant accapare la parole réduisant les apprenants au silence. C'est le modèle interactionnel de la parole unique gouvernée par une seule personne, acteur plus responsable et puissant que les autres, à la fois joueur et arbitre.

L'éthos, représenté dans ce contexte, est typique des systèmes autocratiques et n'a rien de commun avec la vision d'une école démocratisante, promotrice de la liberté d'expression et de la pensée plurielle. Au lieu de donner aux apprenants la chance de s'exprimer, de découvrir leurs forces créatrices et leurs potentialités, le discours pédagogique, pour reprendre les termes de Marie-Claude HAMID-LAUGA (1990), « cadennasse » l'apprenant et le réduit à un rôle de réceptacle. La circulation de la parole est une circulation du pouvoir et la classe offre une opportunité d'en saisir les manifestations « *ici et maintenant* » (Carl ROGERS, 1973). Même si le silence est l'antithèse de la parole, il est des silences expressifs qui participent à la circulation de la parole.

La parole du maître n'est pas seulement un moyen d'expression qui se limiterait à véhiculer des contenus d'enseignement, c'est aussi un mode d'action exercée sur les élèves, comme l'a bien montré John AUSTIN à propos des fonctions du discours dans son ouvrage *Quand dire c'est faire* : lorsque le maître donne la consigne, il transmet une information sur les caractéristiques de la tâche mais dans le même temps il impose à l'élève de l'exécuter. Le maître use du langage verbal pour agir sur le comportement des élèves en classe : il ordonne, il contraint ou il essaie de convaincre, de retenir l'attention, d'impliquer les élèves dans telle ou telle démarche intellectuelle (Jean-François MOULIN).

- **Le (registre du) langage du maître : côté cours vs côté cour** (Je te tutoie toi qui me vouvoies ...)

Étymologiquement, l'enfant, *l'infans*, est celui qui est privé de parole, cette parole dont le prive le maître, pour mieux le dévaloriser, plutôt que de prendre le risque de la critique et/ou du constat de non-compréhension. Le priver n'est pas seulement le réduire au silence, c'est aussi l'inonder d'un langage incompréhensible, non à sa portée (à tous les sens du terme ...).

Les conflits de légitimité et l'épreuve suprême pour les élèves passent souvent par les problèmes de langage. Ces encore-enfants n'ont pas toujours la maîtrise des sentiments et des codes qui permettrait les paroles jugées légitimes :

## Diapo 14 (Parole d'enseignante)

« Langage commun » ou « langage formel », « code restreint » ou « code élaboré » », « code universaliste » ou « code particulariste », il y a bien le « logos », mode d'expression de la langue scolaire légitime et le « babil », forme réservée à l'interstitiel privé des élèves et une tension entre ces deux types de codes et un effort s'impose pour être capable, en situation de cours ou de face à face avec un enseignant, de structurer son langage, le logos remplissant la fonction forte de « symbole médiatisant », qui tente une certaine mise en adéquation entre la pensée et le monde pour rendre accessible, à un autre sujet, son expérience intérieure. D'où la contestation de son hégémonie car elle contraindrait à une vision et à une vie unidimensionnelle ainsi qu'à l'acceptation d'une suprématie de l'adulte. En fait, le langage de ce dernier uniformise, fossilise toute motivation des personnes dans des formes indéfiniment répétées et fait disparaître le rapport immédiat, affectif, au vécu de chacun et l'authenticité qui garantit de vrais rapports humains entre pairs (*diviser pour mieux régner ?*). Ce pouvoir de l'enseignant qui, consciemment ou non, appréhende le conflit de l'élève, pris entre le désir de lui dire d'un coup ses « quatre vérités » et la très coûteuse nécessité de les énoncer dans la langue de celui à qui il les destine (Patrick RAYOU).

On n'échappe pas à la nécessité de se soumettre aux règles de la langue : contraintes de prononciation, usage du vocabulaire, maîtrise des règles de construction des phrases, contraintes pragmatiques, etc. L'autorité serait plutôt à penser à partir du pouvoir du symbolique en tant que tel (P. FORAY).

Que dire, par ailleurs, du tutoiement (le tu « tue ») que s'autorise le maître à l'égard de l'élève qui, lui, par contrainte et/ou par déférence, utilise le vouvoiement. Sans oublier le sens accordé à ce « vous », marque de respect mais aussi d'un collectif imaginaire, au nom duquel le maître, interpellé, ne se sent plus seul mais membre d'un groupe réifié (bien que non réel) par la locution « vous » (le corps enseignant par exemple).

- La gestion du temps et de l'espace :

## Diapo 15 (Contrôle du temps)

Le temps est une composante majeure de l'ordre scolaire (fractionnement entre les matières, horaires, emploi du temps, durée des cours ...) et les jeux possibles sur son contrôle ou son détournement sont au cœur des tactiques de résistance des élèves.

- Savoir :

## Diapo 16 (Savoir et Pouvoir)

Selon l'observation célèbre de Francis BACON, « *scientia est potentia* », souvent traduite de façon quelque peu trompeuse par « savoir est pouvoir ». BACON soutient que le savoir tire son utilité de sa capacité à mettre quelque chose en mouvement. Il emploie le terme *potentia*, qui veut dire *force* ou *efficacité*, pour décrire le pouvoir du savoir.



Selon I. KANT, il existe des savoirs de type professionnels ... nécessaires à l'exercice d'une autorité : théologie, droit, médecine par rapport à des savoirs qui ont le mérite de connaître quelque chose : psychologie, histoire, géographie, humanités, mathématiques (M. LE DŒUFF).

Dans le champ pédagogique, le savoir est à la fois fondateur de relation pédagogique et à la fois enjeu de légitimité, de conflits selon les forces, les tensions, les oppositions de désirs. Par ailleurs, le savoir que détient l'enseignant et dont il est le représentant, lui donne une position de force. La « sacralisation » scolaire du savoir lui confère une puissance lui permettant de s'imposer comme tel (M. LIÉVAIN). Dans l'articulation désir-plaisir d'enseigner, se retrouve la présence de la domination de l'enseignant à l'égard de l'élève : « *Être enseignant, c'est investir dans le savoir afin d'exercer un pouvoir sur l'enfant* » (Jacques NATANSON, 1973). Cela signifie que le savoir se présente, dans les fantasmes de l'enseignant, comme une substance orale à accaparer ou à sauvegarder et lui confère, ainsi, un *pouvoir*.

Avoir le savoir pour l'enseignant, c'est avoir la possibilité d'exercer une action sur autrui. Sous le masque du contenu de la matière, de la rationalité du programme et du temps imparti pour le boucler, de même sous l'apparence de méthodes pédagogiques originale, s'établit une *relation d'emprise* chez l'enseignant. Selon J. NATANSON, la tâche pédagogique se situe à la fois entre une fascination de l'enseignant pour l'élève et le désir ambigu qu'il devienne ce que l'enseignant veut qu'il soit (M. LIÉVAIN) (cf. enseigner du latin *insignire* : signaler, désigner, comme une enseigne). Roger DOREY distingue *emprise* et *maîtrise* : cette dernière est contrôle, organisation, joue sur soi comme sur l'autre ; l'emprise est à la fois appropriation, volonté de graver son empreinte. Elle implique une « atteinte à l'autre comme sujet désirant », une neutralisation du désir de l'autre, elle est de l'ordre d'une violence. Autrement dit, dans le champ pédagogique, être maître, c'est plus qu'exercer une maîtrise, c'est dominer, marquer, régir le désir de l'autre-élève, voire le ravir, c'est le capturer ... On peut parler alors d'un fantasme d'*engendrement* qui prendrait la forme, selon J. NATANSON, d'un désir de paternité culturelle, d'un *pouvoir d'engendrer dans le savoir* : « *une forme de paternité culturelle et spirituelle qui est liée à la fois au désir du pouvoir et au désir d'immortalité* » (M. LIÉVAIN).

Le savoir peut, par ailleurs, être considéré comme pouvoir de par son antériorité au regard de l'individu. Une forme de respect pour l'ancienneté, au même titre que le respect qui s'impose à celui qui détient ce savoir. Actuellement, les relations entre autorité et savoir sont examinées du point de vue de la domination de l'enseignant, de l'obéissance et de la soumission de l'élève. Pour Bernard REY (2004), « *si l'autorité de l'enseignant est destinée à mettre les élèves au travail, elle ne saurait s'exercer pour faire accepter par les élèves les affirmations inhérentes à un savoir. L'autorité de l'enseignant ne doit pas le conduire à utiliser l'argument d'autorité pour imposer le savoir* ». L'accès de l'élève au savoir véritable ne peut donc que passer par « *des preuves tirées de l'expérience et de la raison* » de l'élève lui-même, certainement pas par la domination d'un enseignant qui voudrait qu'il se soumette à sa personne. Alain MARCHIVE (2005) approfondit ce raisonnement : « *l'autorité épistémique est insuffisante lorsqu'elle est fondée sur la seule détention de savoirs, car si la dissymétrie dans l'ordre des savoirs est le fondement même de l'acte d'enseigner, cette seule différence ne saurait constituer une dimension suffisante pour légitimer, aux yeux de l'élève, le pouvoir de l'enseignant et engager son adhésion. (...) L'autorité épistémique est plus que jamais soumise à la nécessité du didactique : un enseignant ne peut pas ne pas s'interroger sur les modalités de la transmission des connaissances, et donc sur l'organisation des situations d'enseignement rendant possible l'engagement de l'élève dans la situation d'apprentissage* ».

L'auteur va encore plus loin, lorsqu'il indique que « *l'autorité de l'enseignant, dès lors qu'elle implique des conduites de soumission, peut être considérée comme génératrice des difficultés de l'élève* ». Il souligne ainsi le « *caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : nécessaire pour engager la relation didactique, elle devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître* » (B. ROBBES).

- **L'évaluation :**

Elle consiste à contrôler l'activité par le biais de l'emploi du temps : rationalisation, capitalisation, limitation des pertes, répartition ... et par l'application des recommandations pédagogiques (horaires disciplinaires, temps maximal journalier et hebdomadaire, succession des disciplines ...) ainsi que par les démarches d'évaluation : « *le pouvoir s'articule directement sur le temps ; il en assure le contrôle et en garantit l'usage* » (M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*). La procédure reine de cette opération sera « l'exercice », qui, d'une part, permet de situer l'individu par rapport au but à atteindre et par rapport aux autres (ce qui, dans ce cas, transfère le pouvoir du maître sur le collectif-classe) et, d'autre part, tend vers un assujettissement perpétuel de la part du maître (du temps ainsi aménagé).

### **Diapo 17 (parole de lycéen)**

Une autre forme d'évaluation se trouve être le questionnement ou "assèment" moral qui intervient dans les séquences interro-informationnelles, c'est-à-dire les séquences au cours desquelles l'enseignant sollicite, par l'acte de question, un apport d'information (une réponse) de la part des apprenants (Erwing GOFFMAN, 1992). Ce type de séquence instaure les interactants dans une relation verticale avec le questionneur en position haute et le répondeur en position basse. L'analyse de ces séquences témoigne d'un recours systématique à la répétition, à l'insistance. L'interrogation pédagogique s'apparente alors à un harcèlement. L'impératif de réponse, mais davantage d'une bonne réponse est omniprésente et pèse de son poids sur l'interaction.

Le silence des apprenants est parfois synonyme de cette peur de donner une mauvaise réponse. La quête de la bonne réponse ou plus du mot juste est vue comme une emprise psychologique énorme. Tout se passe comme si l'apprenant était un savant et qu'il lui suffisait de restituer fidèlement un savoir acquis. La question interrogation pédagogique devenant parfois lancinante, harcelante, sur la personne de l'apprenant, qui n'est désormais plus considérée dans son statut de celui qui est en quête de savoir.

Évaluer, pour l'enseignant c'est aussi apprécier sa « capacité » à l'aune de celle de ses élèves, de leurs ressources propres dans le domaine qui le concerne (et donc de tout faire pour qu'ils ne le dépassent pas en termes de compétences: *du 0/20, décourageant au 20/20 qui n'autorise plus de distinction entre enseignant et élève ...*) ; Il s'agit donc d'une capacité, d'un « pouvoir relatif » et par conséquent subjectif, voire étayé sur de fausses considérations : ainsi la recherche de Robert ROSENTHAL et Lenore JACOBSON (*Pygmalion in the Classroom*), qui met en évidence une évaluation « fautive » de la capacité de certains apprenants, évaluation qui, par la suite, conditionne l'action de l'enseignant auprès de ces mêmes apprenants.

En 2000, l'évaluation est revenue dans l'actualité avec une circulaire de Claude ALLÈGRE. Le texte s'aventurait sur un terrain clandestin : la fonction répressive de l'évaluation. Le ministre entendait qu'on distingue bien évaluation des travaux et sanction disciplinaire. Sa circulaire, qui est toujours en usage, a été immédiatement présentée en salle des profs comme "interdisant le zéro". En se focalisant sur le zéro, le débat a illustré que l'évaluation renvoie aussi au pouvoir du professeur et pas uniquement à sa mission (François JARRAUD).

- **Valider :**

Par l'examen, hautement ritualisé (en ce qu'il reconduit et rappelle où se trouve et qui détient le pouvoir), cérémonie du pouvoir, où la superposition des rapports de pouvoir et des relations de savoir prend tout son éclat visible. « *Dans cette mince technique se trouvent engagés tout un domaine du savoir, tout un type de pouvoir* » (M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*). L'examen n'est pas, n'est plus le lieu de l'expression de la puissance du pouvoir, il est le lieu et le temps de l'objectivation : *les « sujets » y sont offerts comme « objets » à l'observation d'un pouvoir qui ne se manifeste que par son seul regard* (M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*). Outre et par le « pouvoir d'écriture », l'examen fait de l'individu un « cas » décrit, jaugé, mesuré, comparé à d'autres et cela dans son individualité même, à (re)dresser, classer, normaliser, voire exclure (là où le cas n'est plus un ensemble de circonstances qualifiant un acte). Par cette nouvelle modalité de pouvoir, « *chacun reçoit pour statut sa propre individualité ... liée aux traits, aux mesures, aux écarts, aux « notes » qui le caractérisent* » (M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*). L'examen devient le médiateur reliant la discipline comme voie de pouvoir et les disciplines comme secteurs de savoir. On serait ainsi dans la configuration du triangle pouvoir-examen-savoir, clef de la relation d'enseignement (Jean-Claude FILLOUX).

- **Discipliner :**

La discipline, à la fois branche de connaissance et système de correction, de contrôle (*la discipline rend possible la discipline*) consiste à répartir les individus dans l'espace par *la clôture* (la classe, voire l'internat), non sans rappeler le *grand renfermement* du Moyen-Âge ; par le *quadrillage* (contrôle des absences, place attribuée dans la salle de classe ...) ; par les *emplacements fonctionnels* (salles et/ou lieux spécialisés) ; par le *rang* (hiérarchie de savoirs, valeurs, âge, genre ...) ou la rangée. L'enseignement frontal, à une classe plutôt qu'à des groupes d'élèves est la jauge mesurant le pouvoir enseignant, sa capacité à « tenir sa classe » et, contradictoirement, là où « diviser pour mieux régner » prend du sens, l'enseignant évite la dispersion, les conciliabules et/ou les tâches disparates entre groupes. C'est aussi une façon de ne pas être confronté à des questions « hors-sujet » car non programmées, voire susceptibles de le mettre en difficulté.

### **Diapo 18 (en quoi cette notion fait aussi référence au corps)**

Le premier pouvoir du maître, comme le rappelle O. REBOUL, est un pouvoir de discipline : « car le maître, devant sa classe, doit d'abord assurer l'ordre. L'ordre, sans lequel il n'existe ni liberté, ni justice, ni créativité ; sans lequel la classe devient une foule aveugle, anxieuse, infantile, vouée à l'ennui et se livrant d'elle-même aux meneurs » (Charles HADJI).

Dans ses réflexions sur l'éducation, KANT insiste sur la fonction non plus sociale (police) mais individuelle (éducation) de ce qu'il appelle la discipline. Selon lui l'homme a besoin de soins et de culture. Les soins (alimentation, entretien) permettent à l'enfant de survivre et lui évitent de faire un usage nuisible de ses forces. La culture comporte deux aspects : la discipline et l'instruction. La discipline est la partie « négative » de l'éducation ; l'instruction sa partie « positive ». La discipline, en effet, « transforme l'animalité en humanité », en délivrant de la « sauvagerie ». « L'état sauvage » se caractérise par « l'indépendance envers les lois ». En faisant « sentir la contrainte des lois », la discipline fait entrer en humanité. C'est en entrant dans l'ordre de la loi que l'homme devient pleinement homme. C'est pourquoi il convient de résister aux caprices des « élèves » pour leur permettre de devenir « écoliers ».

Le « manque de discipline » est de ce point de vue un mal pire que le défaut d'instruction. Il concerne, pourrait-on dire, l'infrastructure de l'homme. Plus l'enfant grandit, plus il sera difficile de « chasser la sauvagerie ». KANT prône ainsi, pour ce qui concerne la nécessaire dimension « négative » de l'éducation, une pédagogie de la résistance : résistance aux « penchants brutaux » ; résistance aux « caprices » (Charles HADJI).

Dans l'institution éducative, la transmission des savoirs est, hier comme aujourd'hui, inséparable de l'ordre scolaire : à partir d'un certain niveau de chaos et de désordre, le professeur ne peut plus exercer son activité. Depuis longtemps, de nombreux chercheurs ont souligné de façon récurrente que l'ordre dans la classe constitue une dimension particulièrement ardue du métier d'enseignant si bien que les difficultés rencontrées peuvent finir par être une source de stress considérable et empiéter très sensiblement sur l'activité d'enseignement. Au pire, le professeur a le sentiment que son métier se réduit essentiellement à une activité de gardiennage et de maintien de l'ordre scolaire. Cette relation fonctionnelle entre ordre scolaire et enseignement est au centre des préoccupations professorales et des formes de pouvoir mises en œuvre pour assurer un certain niveau de silence pendant les cours. L'analyse sociologique de cette question, et plus largement celle du pouvoir, dans la classe et hors de celle-ci, a fortement mobilisé les pères fondateurs de la sociologie : E. DURKHEIM (analyse normative : sanction, discipline) ou M. WEBER (domination par la légalité des règlements et directives) (Pierre MERLE).

- Punir et/ou sanctionner :

## Diapo 19

C'est parce qu'on ne peut pas proprement parler de problèmes d'autorité mais plutôt tenir que l'Autorité est un problème, que celle-ci fait problème (J. HOUSSAYE). Les pratiques coercitives actuelles, moins physiques mais tout autant humiliantes, même si une distinction est établie entre punition et sanction (pour peu qu'elle soit suffisamment comprise des personnels), les pratiques donc relèvent toujours davantage du pouvoir du maître que de son autorité personnelle. Emmanuel MOUNIER parlerait de « Maîtres autoritaristes ».

### Rappel :

Il n'était pas rare en Europe, au XVIème siècle, que l'on remette au professeur, le jour de son installation, un fouet pour le consacrer dans l'exercice de sa nouvelle fonction. Ce n'est que beaucoup plus tard que le livre imposera son prestige pour se substituer au fouet comme symbole de la régence (E. PRAIRAT).

Puisque l'école se caractérise (comme l'armée d'ailleurs) par « *une micropénalité du temps (retards, absences, interruptions de tâches ...), de l'activité (inattention, négligence, manque de zèle ...), de la posture (impolitesse, désobéissance ...), des discours (bavardages, insolence ...), du corps (attitudes, gestes, malpropreté ...), de la sexualité (indécence)* » (M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*), le tout formalisé dans un règlement intérieur ou contrat de vie scolaire ... Le professeur devient alors le maître de la sanction-gratification (note, appréciation, classement, passage dans la classe supérieure ...) de l'individu plutôt que de l'acte concerné. Pouvoir de la Norme qui se substitue (en tentant, à travers ses structures spécifiques : conseils de classe, de discipline ... de les imiter) à celui de la Loi, de la Parole, du Texte, voire de la Tradition. « *Le Normal s'établit comme principe de coercition dans l'enseignement avec l'instauration d'une éducation standardisée* » ... « *La normalisation, comme la surveillance et avec elle, devient un des grands instruments de pouvoir, dès la fin de l'âge classique* » (M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*).

Le champ pédagogique peut encore être analysé comme un lieu de rapports de pouvoir, de négociations implicites, de transactions. L'adulte, dit Mireille CIFALI (2005), a perdu sa légitimité sociale. Sentant son pouvoir inopérant, il se défend de la blessure narcissique infligée par celui qui lui échappe. Menaces, chantage, parole humiliante, rejet, absence de gratification et de reconnaissance, deviennent des armes face à celui qui n'obéit pas. Aussi, sanctions, punitions, exclusions, renvois, signes ostensibles du pouvoir, semblent ne plus avoir les effets escomptés, pour s'enfoncer toujours un plus dans l'escalade de la violence. On assiste alors à des *rivalités duelles*, dans une position phallique, que rien ne *médiate*. Une rivalité imaginaire, dit Francis IMBERT par défaillance de toute médiation symbolique. C'est le registre du « ou moi, ou toi » (jacques LACAN, 1978) et/ou un emmêlement transférentiel voyant passé et présent se fondre dans l'autre (F. IMBERT, 2005).

A noter que la forme scolaire se caractérise par la soumission à des règles impersonnelles (on n'obéit plus à une personne mais à des règles supra-naturelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres) et donc à une dé-personnalisation du pouvoir (*l'instituteur devient un agent interchangeable qui entre dans des rapports institution-nels objectivés* : « *dans l'univers clos et quadrillé par le programme (écrit), le maître est « désacralisé et en un sens dépersonnalisé* » selon Guy VINCENT, 1980). Peut-être peut-on trouver là cette forme de "médiation symbolique" qui fait défaut à l'enseignant et lui permettrait de se sortir de cette *rivalité duelle* ?

L'usage répété des sanctions et des menaces, s'il participe du pouvoir d'action professoral contre les pratiques perturbatrices ou a-scolaires, constitue aussi une faiblesse de l'autorité pédagogique parce qu'il montre que la chance d'être écouté est fortement déterminée par l'exercice de mesures de rétorsion. L'autorité pédagogique doit ainsi se montrer, de manière réitérée, réduite au pouvoir de sanction qui en est le dernier rempart et l'expression ultime, expression qui érode cette autorité en même temps qu'elle la défend et qui la sape d'autant plus qu'elle est conduite à se répéter.

On est ainsi loin de l'idéal pédagogique qui voudrait que l'autorité pédagogique s'exerce sans jamais exhiber le rapport de forces qui la fonde et que le travail pédagogique s'effectue sans coercition, par adhésion des élèves (Daniel THIN).

C'est aussi sur le corps que s'exerce le pouvoir de l'enseignant qui sanctionne : « *La sanction singulière qui définit la frontière entre ceux qui sont « dedans » et ceux qui sont « dehors », l'inclusion ou l'exclusion, est parmi les plus lourdes : elle a pour enjeu de retirer, de fait, le statut d'élève ou de personne à part entière* » (P. MERLE, 2002).

A l'extrême limite, cette notion, à travers le châtement corporel donne au pouvoir non seulement un caractère illégal (châtiment corporel interdit depuis un arrêté de 1890), mais également un caractère pathologique hier encore toléré, voire promu (combien de parents, défailants quant à leur pouvoir, demandent encore à l'enseignant de « corriger » comme il se doit, leur progéniture ...).

- Séduction :

## Diapo 20 (désir ou besoin ?)

Ceux sur qui la conduite s'exerce ne peuvent distinguer que de façon limitée, en particulier dans le domaine pédagogique, et notamment quand la conduite est subtile, le fait de conduire (*Führung*) et celui de séduire (*Verführung*). Celui qui se laisse – « volontairement » – conduire fait confiance à la personne qui le conduit. Les rapports pédagogiques ne sont pas seulement des rapports de pouvoir *et* de confiance, mais la confiance dans le pouvoir et le pouvoir de la confiance sont des éléments constitutifs de toute relation durable asymétrique et pas seulement pédagogique (Roland REICHENBACH).

Le savoir peut-être lui-même séduisant en tant que facilitant la progression de l'autre mais surtout par la pédagogie mise en œuvre pour le transmettre, que ce soit un cours ex cathedra, un cours où parlent non seulement la voix (avec humour, distanciation, hésitation ...) mais également le corps et son jeu, à tel point qu'il n'est plus possible de savoir ce qui, du savoir ou de celui qui le transmet, crée le charme et donc le pouvoir.

Selon Mireille CIFALI (2005) la séduction est à présent le sel de la relation pédagogique. Souveraine dans notre société, elle est « séduction obligée » dans le rapport qu'entretient l'enseignant avec les élèves. Car séduire veut dire plaire, pour amener l'autre à aller dans le sens de son désir. Mais cela signifie également tromper l'autre, pour exercer un pouvoir - le *pouvoir de séduction*. L'*emprise séductrice* est alors avec la *domination*, un élément « obligé » du maintien du *pouvoir* enseignant. « Il faut plaire aux élèves », dit l'enseignant, pour qu'ils puissent s'y accrocher et *s'identifier* à lui. Aussi, dans son discours, l'enseignant privilégiera les termes « plaire », « accueillir avec sourire et bienveillance », « accompagner » à celui de « séduire ». Le bénéfice que l'enseignant retirera de ce pouvoir de fascination à deux ou à plusieurs qui imprime l'autre de sa marque, il en retirera de la jouissance narcissique, du « plaisir » qu'il avouera ou duquel il se défendra. Avec R. DOREY, elle affirme que l'emprise séductrice traduit « *une tendance très fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui, c'est-à-dire à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l'abolition de toute spécificité, la visée étant de ramener l'autre à la fonction et au stade d'objet entièrement assimilable* ».

Ici-même, rejaillit la question du pouvoir et de la séduction et de leur articulation dans la figure même du maître charismatique.

Ces situations de domination-soumission se fondent autour d'un chef (réel ou imaginaire), qui idéalement aspire à canaliser les sentiments hostiles et les transformer en des sentiments de respect, d'admiration, soit la capacité du maître à séduire, suggestionner, assujettir. L'image du chef séduisant une foule capable de la fédérer et de la mener « comme un seul homme » se présente alors dans le discours comme l'idéal de l'enseignant.

Parler de séduction, dans l'enseignement, paraît dangereux. Cependant, quel enseignant n'a pas cherché à mettre en scène le savoir et à provoquer ainsi une adhésion de ses élèves ? Lequel ne s'est jamais mis en scène lui-même dans une théâtralité magistrale pour obtenir l'engagement des élèves dans son projet, et éviter ainsi une opposition difficile à contrôler ? Il paraît idéaliste de bannir toute séduction et dangereux de lui laisser champ libre. Comme contre-exemple et dans le registre des dérapages toujours possibles, Hervé HAMON (2004), commentant le film *Le Cercle des poètes disparus* de Peter WEIR, décrit le héros comme celui qui « fascine ses élèves, monte sur les tables, conduit ses cours comme on joue SHAKESPEARE, entraîne l'auditoire dans un tourbillon qui, d'abord, paraît fantaisiste et libre, puis se donne pour ce qu'il est: non point l'éveil de l'esprit critique mais une longue et impitoyable séance de dressage assez analogue à ce que John WAYNE peint, en pleine guerre du Vietnam, chez les *Bérets verts*. Dans les deux cas, à la fin du film, le maître obtient du disciple un regard non seulement fixe mais hypnotisé, une soumission ivre d'elle-même, une renonciation à faire appel de quoi que ce soit ». De cette séduction-là, portée par une autorité charismatique destructrice, chaque enseignant se doit de prendre de la distance.

Enseigner, c'est ruser avec les élèves, pour contourner leurs résistances; c'est persuader et donc parfois séduire (Clermont GAUTHIER et Stéphane MARTRINEAU, 2001). Un pouvoir qui ne veut pas se cantonner dans la coercition y est *condamné*, même de manière inconsciente. Le film de Peter WEIR nous impose de veiller à tous les dérapages possibles, et de garder un cap compatible avec les règles éthiques, déontologiques et légales.

Ce processus est d'autant plus admis qu'il passe pour un compliment lorsque le « séducteur » en est avisé (même par ses interlocuteurs). D'autant plus admis qu'il est parfois justifié par le fait que l'apprenant (surtout adolescent) étant lui-même séducteur, voire provocateur, lui est « rendue la monnaie de sa pièce » et qu'ainsi le pouvoir est partagé. D'autant plus justifié qu'il apparaît, à notre époque, comme le seul moyen de motiver l'apprenant (hors la contrainte ou/et la menace, la récompense, la douceur, la persuasion, la bonne volonté). Il étouffe alors toute velléité d'émergence d'un « Je » chez l'objet de la séduction.

Derrière la séduction, il y a non seulement pouvoir mais aussi destruction (en tout cas non-construction) et l'enseignant doit veiller à ne pas être « séduit par la séduction ». Il y aurait dans la séduction, « tout un continent noir, une manutention très habile et fine du pouvoir ... une clé cachée, un chiffre, connu de l'un et ignoré de l'autre, une *entreprise* » (F. LEVY). L'élève du maître charismatique est en fait un élève subjugué, et donc aliéné. Les connaissances qu'il acquiert par l'effet de la fascination et de la séduction exercées par le maître sont ambiguës. Car l'important n'est pas tant dans ce qu'il saura que dans la façon dont il l'aura appris. Or si la destination finale de l'éducation est la Liberté, ce qui n'est pas appris au moyen de la liberté est donc nul à l'égard de cette fin.

Bref, le maître charismatique est d'autant plus dangereux qu'il "réussit" souvent dans ses entreprises et que l'on porte à son crédit cela même qui devrait inquiéter : il détourne l'instruction de sa finalité éducative (Yves LORVELLEC).

Un des exemples les plus connus est celui de SUMMERHILL : à en croire Bruno BETTELHEIM, qui a longuement fréquenté le site, la réussite d'Alexander-S. NEILL ne tient pas tant à une forme de pédagogie « attentiste » (celui qui veut lire le fera quand il le jugera nécessaire) qu'au charisme du pédagogue, pour lequel les participants sont prêts à tout, dès l'instant où s'est instaurée une forme de démarche, consciente ou inconsciente, de séduction entre le psychanalyste et ses élèves (P. MEIRIEU).

- **En conclusion :**

Dans la forme scolaire habituelle, l'enseignant, membre d'une communauté éducative, se trouve engagé dans une relation avec un groupe d'élèves sur une longue durée. Il est mandataire d'une mission qui lui est confiée par l'État, du moins dans l'enseignement public. Les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'instruction, de socialisation et de qualification du système scolaire relèvent de sa liberté pédagogique toujours en tension avec les programmes, objectifs et cibles de l'institution. Cette liberté s'accompagne d'un pouvoir qui n'est pas seulement le pouvoir disciplinaire qui sanctionne et réprime. Il est aussi un pouvoir d'agir, une action sur une action. C'est pourquoi, dans la perspective d'une pédagogie émancipatrice, il importe de repérer, dans le contexte de l'école, des points de résistance, « *saillies pour une prise* » (G. BOUCHARD), dans l'exercice de la profession, au premier chef concerné par le dispositif savoir-pouvoir. Ils concernent l'enseignant-même, car suivant en cela Paulo FREIRE, il ne saurait y avoir de projet émancipatoire pour les autres, s'il n'est à l'œuvre pour soi.

Les expériences pédagogiques, elles-mêmes, qu'elles soient non-directives ou anti-autoritaires ont montré leurs limites : conservation d'un désir de domination de l'enseignant sur l'élève, d'une rivalité agressive mortifère avec un enjeu passionnel de maîtrise de l'autre, de maintien dans la dépendance en répondant à la demande de l'élève, recherche de fusion et de l'identique (BAÏETTO, 1982), renforcement du pouvoir en dissimulant le savoir (PUJADE-RENAUD et ZIMMERMANN, 1976), refus d'assumer la fonction enseignante, pouvoir excessif ou prolongé (Marcel POSTIC, 1979), impuissance à maîtriser ses propres conflits (HANNOUN, 1989), négation des conflits dans le groupe (GLOTON, 1974), instauration de relations basées sur la domination (MUCCHIELLI, 1976), la contrainte, la soumission voire la tyrannie, impossibilité d'accéder à une autonomie véritable (A.-M. et F. IMBERT, 1973), difficultés du dégagement. La récente recherche de Marie-Laure VIAUD (2005) conclut à la prépondérance des relations fusionnelles, à un affectif mal maîtrisé et finalement à un exercice souvent charismatique des relations de pouvoir (B. ROBBES).

Travailler son autorité, c'est ouvrir un chantier demandant d'abord des prises de conscience. Cela peut se faire seul, cela peut se faire collectivement, par exemple dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles. Ce travail ne peut se faire sans aborder la dimension subjective et intersubjective, au cœur de tout exercice du pouvoir. Quel est mon rapport au pouvoir ? A la domination ? A la séduction ? Aux conflits ? A la norme ? Suis-je relativement constant ou imprévisible ? Suis-je fiable aux yeux des élèves ?

Contrairement à l'adage voulant que tout se joue le jour de la rentrée, la légitimité demande du temps pour se gagner dans la classe. Souvent les élèves testent à leur manière l'enseignant et tentent de trouver une réponse à la question : « Qui es-tu, toi, pour m'imposer une règle ? » Question cruciale, que le statut ne permet plus d'éviter.

Question qu'il s'agit d'affronter en y voyant non pas un geste d'agression, mais l'expression d'une demande attendant une réponse cohérente et responsable. Question à laquelle l'enseignant ne peut répondre qu'en se montrant fiable, juste et respectueux dans l'exercice de son pouvoir (B. ANDRÉ).

C'est dans leur capacité à articuler deux types de droits (droits-protection et droits-liberté) que les éducateurs (les parents et les maîtres) trouveront un nouveau fondement, puiseront une nouvelle légitimité, pour leur pouvoir sur les enfants (les élèves) (Roger MONJO).



## Le pouvoir de l'élève :

### Diapo 21 (le consentement)

Si, selon l'Unicef (2003) « *la participation démocratique ... suppose que les adultes partagent avec eux (les enfants) la gestion, le pouvoir, la prise de décision et l'information* », il revient aux enseignants non seulement de prévoir les moyens, l'espace, la possibilité et le soutien pour que soit réelle cette participation, mais aussi et surtout de se demander quel sera le partage de pouvoir qu'ils détiennent, après s'être demandé sur quoi ils ont véritablement un pouvoir ; sur le mode et les procédures de décision : négociable, non-négociable, codécision ; sur l'éventuel partage des responsabilités ; sur la transgression et la sanction ... (Jean LE GAL).

Pour Véronique GUÉRIN (2001), les nouvelles découvertes sur le développement de l'enfant vont changer les mentalités et les pratiques autoritaristes vont être condamnées. Les révolutions de mai 68 en sont un exemple pertinent. Nombreux sont ceux qui se rebellent contre un autoritarisme qui leur semble déplacé et les personnes qui détiennent un pouvoir se trouvent dans une situation difficile. Ces révolutions vont permettre aux jeunes rebelles de se faire entendre et d'affirmer leurs droits. Comme elle le met en évidence, cette affirmation de la jeunesse et cette rébellion contre l'autorité va métamorphoser la dynamique existante dans les relations entre les enfants et provoquer un basculement de l'autorité des adultes en faveur des enfants. " Les adultes ont perdu du pouvoir, les enfants en ont gagné ".

Ce changement quant à la place de l'enfant dans la société a donné du pouvoir aux enfants et a mis les adultes dans une situation délicate. L'évolution du statut de l'enfant, qui est la conséquence de l'évolution de l'autorité dans la société, a donc elle aussi un rôle quant à la difficulté qu'éprouvent certains enseignants à se faire respecter en classe (Melissa CRUCIATO).

Le pouvoir implique la relation : sans relation, pas d'influence possible. On peut même aller plus loin : le pouvoir est davantage une caractéristique de la relation qu'une caractéristique personnelle. De plus, si le pouvoir implique une relation dissymétrique, cette dissymétrie n'est que rarement totale : dans la classe, l'enseignant influence le cours des événements, mais les élèves, par leur réponse ou leur absence de réponse, influencent en retour la conduite de l'enseignant. Il y a la plupart du temps des ajustements réciproques, des négociations implicites impliquant un pouvoir réparti dans la classe.

Comme le rappellent Maurice TARDIF et Claude LESSARD (1999) : « *(Les élèves) sont dotés de liberté, d'autonomie et donc de pouvoir, c'est-à-dire de la capacité d'agir sur le monde et sur les autres personnes afin de les modifier et de les adapter à leurs projets, besoins et désirs. En tant que profession en interaction avec des êtres humains, l'enseignement est d'emblée confronté à la problématique du pouvoir, c'est-à-dire la coordination des actions collectives entre des individus différents, autonomes et capables d'initiatives, dont certaines sont potentiellement menaçantes pour les projets de l'enseignant* ».

Plus généralement, et au-delà de la question même de l'apprentissage, l'engagement de l'élève dans une relation de confiance induit une autre dimension : « *celle de la déférence, qui a un pôle personnel - le renoncement à sa compétence de jugement et sa délégation à autrui -, et un pôle impersonnel - la soumission à des faits, des croyances, des présuppositions, des significations, des institutions, des règles, des normes ou des standards indépendants de soi, dont on reconnaît l'autorité, au pouvoir et à la validité desquels on s'en remet, et envers lesquels on se sent obligé* » (QUÉRÉ).

Cette délégation de pouvoir, et le sentiment d'obligation qui lui est corrélé, trouvent effectivement une illustration dans la classe : l'élève qui a confiance en son enseignant se rend (librement) vulnérable en lui reconnaissant et en lui accordant un pouvoir sur lui, donc en renforçant de fait son autorité. Ainsi, l'élève qui fait confiance choisit *plus volontiers* d'adhérer dans la relation d'autorité éducative. Cette confiance, construite dans l'expérience, par l'élève, se fonde en particulier sur les preuves de progrès qu'il constate, venant ainsi augmenter la confiance qu'il porte à son enseignant et de ce fait renforcer encore l'autorité de celui-ci à son encontre.

La pratique pédagogique peut donc s'appuyer sur la prescription, autoritaire ou sur l'engagement : dans le 1<sup>er</sup> cas, il s'agit de la transmission de normes, portées et représentées par l'adulte et/ou son environnement. Dans le second cas, il s'agit d'*intériorisation*, dans la mesure où le « dominé » en vient à considérer comme siennes ces mêmes normes et valeurs (qui ne sont autres que celles du dominant). Là où l'enfant est confronté à des valeurs auxquelles il peut adhérer ou s'opposer, se révèle un enfant qui fait parler sa nature de sujet libre, oublieux de sa soumission, autonome et responsable (Robert-Vincent. JOULE et Jean-Louis BEAUVOIS).

Ainsi, le système n'abrite pas une réciprocité des autorités, mais bien une réciprocité des pouvoirs. Réciprocité qui peut s'incarner dans un cercle vertueux. La réciprocité des pouvoirs peut ainsi servir la relation d'autorité lorsque ceux-ci sont exercés avec respect, comme elle peut l'entraver lorsque le respect fait défaut. Ce sont donc bien les modalités de l'interaction qui déterminent la qualité de la relation d'autorité éducative (M. BERETTI)

La relation enseignant-enseigné en est même paradoxale puisque celui qui accepte l'autorité d'un autre sur lui-même, qui « met en veilleuse » son « pouvoir d'acteur » en est fier ! Fier d'avoir été accepté par l'Homme d'autorité, sécurisé et pouvant se permettre d'aller explorer des contrées nouvelles et de revenir en parler, solliciter approbation et conseil. Sachant que l'enseignant s'efforce de développer chez l'élève des compétences afin que celui-ci, devenu autonome, ne soit plus obligé de lui obéir pour apprendre et s'adapter au monde, le paradoxe tient au fait que l'ordre autoritaire dans le processus d'enseignement se construit au service de sa propre disparition (Louis CALENDREAU).

En aucun cas, l'autonomie ne correspond à une perte de pouvoir de l'enseignant mais à une phase terminale de l'acte éducatif dans lequel l'autorité n'est plus nécessaire, puisque les élèves ont intériorisé les règles d'organisation du groupe, les modalités d'interaction avec les professeurs, et maîtrisent les compétences méthodologiques qui leurs permettent de ne plus dépendre de l'enseignant pour s'adapter. Pour dire la chose en latin, ce n'est plus un *dominus* mais un *magister*.

M. FOUCAULT se révèle attentif à une pédagogie qui se ferait l'instrument d'une incitation à une quête de la « gouvernementalité de soi », qui initierait le sujet à la maîtrise de soi, à l'autonomisation individuelle et l'inviterait à « se construire soi-même », de façon à faire de sa vie une « œuvre d'art » (le « grand et glorieux chef-d'œuvre » cher à MONTAIGNE). Une procédure, voire une éthique de la subjectivation qui se substitue à l'objectivation.

Fi alors de « *la centralité du maître et du cours magistral où l'enseignant est perçu comme se distinguant radicalement des élèves et leur faisant face comme un souverain fait face à ses sujets, comme un savant fait face à des ignorants, comme un être civilisé fait face à des êtres en voie de civilisation (sauvages)* » (Bernard LAHIRE).

Affirmer que les enfants existent bel et bien n'est donc pas un simple truisme : c'est le moyen de se prémunir contre la tentation de la confusion entre l'éducation et la fabrication... tentation permanente qui traverse l'histoire des hommes et assimile obstinément parentalité et causalité. De Pygmalion à Pinocchio, du Golem aux films de science-fiction, c'est bien le même mythe, en effet, qui se rejoue de mille manières. Le docteur Frankenstein en est, de toute évidence, une des incarnations les plus saisissantes : il croit pouvoir fabriquer un homme en cousant des morceaux de cadavres et en envoyant une décharge d'électricité... à la manière de ces éducateurs qui imaginent pouvoir fabriquer un élève en ajoutant des connaissances et en lui donnant, comme Gepetto à son pantin, un bon coup de pied au derrière. Or, *nous ne pouvons fabriquer personne*. Frankenstein a cru pouvoir inscrire l'éducation dans la *poiesis*, alors que cette dernière ne peut être, comme l'explique Francis IMBERT, que *praxis* : « *Si la poiesis réclame une Figure d'Auteur, Maître du sens, capable d'assurer la prévisibilité et la réversibilité de ses tâches de production, la praxis se propose de faire avec des acteurs, des sujets singuliers qui s'engagent et se rencontrent sur la base de leur non-maîtrise du sens, et de l'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre.*

Inscrire l'éducation dans la *praxis* suppose d'accepter l'éducation comme « rencontre » et l'enfant comme « résistance ». Car, si l'enfant existe, l'enfant résiste : l'enfant est là, je ne le contrôle pas, je ne sais pas, même au moment de sa plus grande soumission apparente, ce qui se passe dans sa tête, et je peux tout imaginer : qu'il échappe à mon pouvoir, résiste au projet que j'ai pour lui et s'envole par la fenêtre avec l'oiseau de PRÉVERT. Posons donc que cette résistance-là, je dois « faire avec ». Quand il ne récuse pas, tout simplement, la légitimité de mon action, voire la compétence ou même la bienveillance - pourtant attestée par ma fonction - de ma propre personne. Le choix, alors, est de s'obstiner, de s'engager dans un conflit de volontés, de chercher à briser l'autre, à le séduire ou à le circonvenir... ou bien d'accepter de reconfigurer la situation elle-même, d'interroger son propre savoir et son propre comportement, d'entendre la résistance de l'autre comme un appel à réélaborer la relation éducative, à y prendre soi-même une autre place.

Ainsi, par la reconnaissance de la résistance de l'autre, peut-on sortir de ce qu'Albert THIERRY nomme « la vanité, l'enivrement d'autorité et le délire ». Car, tout éducateur est menacé par le délire et doit être rappelé à l'ordre de la *praxis*. Comme s'il suffisait, par exemple, de « décréter l'élève » pour abolir *de facto* toutes ses « adhérences », en faire un être abstrait totalement disponible à notre pouvoir, une raison sans corps, un esprit sans histoire, une cire molle sur laquelle nous n'aurions qu'à apposer notre sceau, soit, étymologiquement, à l'enseigner.

Du point de vue d'une situation de formation, celui qui maîtrise le savoir et celui qui doit transmettre semblent être en position de supériorité par rapport à celui qui apprend. Mais, dans la mesure où celui qui apprend est le seul à pouvoir décider d'apprendre et où c'est son apprentissage qui fait loi ou qui fait foi ou, en tout cas, qui est la pierre de touche de son évolution, c'est lui qui dispose du pouvoir. Ainsi se crée un double jeu de pouvoir : le pouvoir de celui qui enseigne est un pouvoir de la compétence, de la maîtrise du savoir, et le pouvoir de celui qui apprend est le pouvoir d'accepter ou de refuser d'intégrer ou de ne pas intégrer, d'inscrire cette connaissance dans une construction personnelle ou de l'intégrer comme un réflexe provisoire pour satisfaire à des exigences sociales du moment.

J.-J. ROUSSEAU a fondé l'essentiel de son œuvre, à tout le moins *L'Émile*, sur une manière de penser cette double dissymétrie : comment le formateur, tout en conservant le pouvoir de définir les objectifs, d'identifier les bonnes méthodes, rend-il au formé le pouvoir d'apprendre, de décider de ses propres apprentissages et de les intérioriser, de les construire dans sa dynamique propre ? *L'Émile*, c'est l'affirmation claire que la formation c'est la ruse (avec le désir, avec l'intelligence) : « *qu'il ne fasse pas un pas que vous n'avez prévu, qu'il n'ouvre pas la bouche et qu'il ne dise pas un mot que vous n'avez préparé, mais que tout ce qu'il fasse, il ait le sentiment de le faire seul et de sa propre initiative* » (Livre II).

### Pouvoir du groupe-classe :

## Diapo 22 (entre pairs)

Quelle notion, ambigüe, que celle-ci : ni un groupe au sens des psychosociologues et selon la définition sartrienne du terme (ensemble d'individus réunis pour un but commun - *praxis adverse*- et entrant en relation au nom de cet objectif), ni une classe tel que l'entendent les taxinomistes (la Classe se situe entre l'Embranchement et l'Ordre : Plantes à fleurs, Mammifères, Oiseaux ...). Ainsi, l'apprenant ne procéderait pas d'un but commun, élaboré par l'ensemble du groupe et d'autre part, ne serait pas (ou plus) "hiérarchisé" (car défini par des critères issus d'une antériorité plus vaste et à l'origine d'une postériorité plus réduite) selon tel ou tel critère ...

Alors que chez l'adulte, la problématique consiste à observer le « passage » de l'autorité au pouvoir, chez l'enfant, il s'agit d'une problématique inverse : comment passer du pouvoir (je peux, en termes de capacité) à l'autorité (je m'autorise à...) sauf que l'environnement « groupe-classe » complexifie le principe. Le « je peux » de l'enfant est également soumis, consciemment ou non, à l'autorisation du groupe.

D'un point de vue sociologique, le groupe-classe, selon la dénomination de Didier ANZIEU et Jean-Yves MARTIN, pourrait faire partie de ce que les auteurs appellent le « groupe primaire ou restreint » (...) Ainsi dans un groupe-classe, il y a mixité des rôles des élèves et des comportements. Les relations et les échanges sont intenses. De plus, le groupe a conscience des buts communs et les actions communes étant importantes et spontanées, le pouvoir du groupe sur les croyances et le comportement de l'élève en tant qu'individu est très fort.

Ces caractéristiques du groupe-classe en tant que groupe restreint influencent donc fortement le comportement des élèves (D. MOOR).

Janine FILLoux conçoit un groupe-classe fonctionnant à la fois comme *groupe primaire*, lieu de structuration des phénomènes « affectifs et instinctuels » autour d'une *personne centrale* et comme *groupe secondaire*, renvoyant au mode d'organisation rationnelle des liens entre élèves et enseignants. Dans le discours des enseignants et des élèves, dit-elle, "l'image de l'enseignant leader du groupe de travail renvoie à celle de l'enseignant leader du groupe primaire". Aussi, par « personne centrale », elle désigne avec REDL « celui ou celle qui suscite chez les membres du groupe par des relations émotionnelles à son égard des processus de formation de groupe ».

Le pouvoir du groupe est d'assurer à l'individu une sécurité et une force que celui-ci ne possède pas lorsqu'il est seul, ou de *l'obliger* par l'imposition de normes internes au groupe auxquelles l'individu ne peut ou ne veut pas se soustraire. Lorsque ces normes entrent en concurrence avec celles véhiculées par l'école, l'élève est dans un conflit interne qui l'oblige à « choisir » entre les codes et les lois du groupe ou les codes et les lois de l'école (M. BERETTI).

Selon Wilfred-R. BION, et donc d'un point de vue psychanalytique, le groupe s'attend à être protégé par un leader dont il se sent dépendre pour sa nourriture intellectuelle ou spirituelle. Si le leader accepte son rôle, les pouvoirs et devoirs associés, le groupe peut subsister sans conflit mais ne progresse pas foncièrement. En revanche, si le leader refuse d'assumer son rôle, le groupe se sentant abandonné, développe un sentiment d'insécurité. Cette dépendance selon W.-R. BION est une régression vers le stade de l'enfance où étant totalement à la charge des parents, l'individu n'a plus aucune action sur la réalité. Cette dépendance est un rêve éternel des groupes d'avoir un chef intelligent, bon et fort qui assume toutes les responsabilités (à leur place) (...) Les théories relatives à l'autorité apprennent que l'individu et donc l'élève se « fonderait » dans le groupe-classe et que la puissance de l'autorité incarnée soit par le professeur soit par un autre élève peut, si elle est perçue comme légitime, conduire l'individu (l'élève) à perdre ses capacités de jugement et à se soumettre sans esprit critique à cette autorité. Cette soumission s'explique par un besoin d'appartenance ou par crainte d'isolement par exemple (Dana MOOR).

L'appareil éducatif, quant à lui, a une perception rudimentaire du groupe : il est communément détesté à cause des fameux *effets de groupe*. On le présente le plus souvent comme une *bande*, un *groupuscule* dont le pouvoir de nuisance est redouté... Cette approche tératologique apparaît nettement à travers les plaintes des professeurs sur les « mauvaises ambiances de classe », l'existence de « clans rivaux », le poids des « meneurs », la présence de « chahuts » ... Cette vue étroite n'est pas anodine, il s'agit d'une culture profonde qui secrète une imagerie naïve composée essentiellement de leaders négatifs, entourés de pairs plus ou moins soumis.

On conçoit que des débordements agressifs aient pu provoquer ou renforcer la peur du groupe, toujours suspecté de conspirer contre le pouvoir en place, celui de la classe, de l'école, ou plus généralement de l'État. La peur du groupe a, semble-t-il, inspiré dans l'institution scolaire un ensemble de mesures destinées à empêcher celui-ci d'exister, à lutter contre sa constitution, voire à le fragmenter pour en contenir ou limiter les effets.

Il est vrai que le groupe est reconnu d'emblée comme l'ennemi de la visée pédagogique du maître. Celui-ci ne peut remplir sa mission qu'à prévenir les effets que le groupe opposerait à son entreprise. Le groupe contrecarre les procédures d'apprentissage (Jean-Pierre VIDAL).

Karl LEWIN a suffisamment montré que le pouvoir d'un groupe excède la somme des pouvoirs individuels de chacun de ses membres. Ce pouvoir s'exerce à deux niveaux :

- Celui de l'enseignant :

La classe a le pouvoir de mettre à l'épreuve l'enseignant, de mesurer et de fixer les limites, les frontières, les normes de comportement. L'enseignant, de ce fait, ne peut traiter un membre du groupe-classe comme un individu isolé. Par ailleurs, bien des pratiques ou des choix méthodologiques en matière de pédagogie ne témoignent que de la crainte que le groupe fait naître chez beaucoup d'enseignants qui s'accommodent mal d'être en groupe. Si le groupe est souvent un obstacle à l'entreprise et à leur projet, les dérives vers toutes les formules de division, de fragmentation ou d'atomisation ne sauraient constituer une alternative pédagogique dès lors qu'elles témoignent d'une difficulté à affronter le groupe. Il est illusoire de croire que cette crainte échapperait aux élèves, lesquels recréent le groupe divisé, par la récréation. Ici, l'occupation de l'espace sonore, les turbulences, désordres et chahuts non seulement restaurent l'unité groupale compromise, mais surtout stigmatisent le désordre groupal interne du maître contre lequel il se défend. Il est pour le moins chimérique de penser que la décomposition du groupe-classe en une pluralité de petites unités permettrait de s'affranchir de certains effets de la groupalité. Si le groupe reste l'impensé de la pédagogie, on ne peut douter que cette attitude d'évitement épistémologique tende à entretenir des handicaps ou des difficultés responsables de biens des échecs et déconvenues. Il ne peut qu'être préjudiciable à l'exercice du métier que cet impensé en demeure l'impensable.

On ne peut se dispenser de rompre cette résistance épistémologique et, pour ce faire, se donner les moyens d'en comprendre les causes et les raisons. Il est peut-être rédhibitoire à l'exercice d'une fonction éducative que celui qui l'exerce ait du mal à se saisir et à se penser *sujet du groupe*, tant il est vrai que pour s'admettre comme tel il faut pouvoir renoncer à « l'omnipotence infantile » et refuser toute attitude de flatterie fondée sur une prétendue pertinence de cette omnipotence (Jean-Pierre VIDAL).

Notons que chez les enseignants, l'énoncé de formations imaginaires, telles que le fantasme de dévoration, le maître en proie aux enfants, ou l'énoncé du désir d'une maîtrise totale de la scène pédagogique - sous la forme d'un Pygmalion tout-puissant - doivent être appréhendés dans ce qui se joue au niveau du fonctionnement du *groupe primaire*. Il en ressort l'image d'un maître décrivant les attentes des élèves en termes exclusifs de besoin de dépendance, se voulant comme pôle d'identification pour l'ensemble des membres du groupe, et formulant ainsi une demande d'identification selon la catégorisation de REDL, d'une *identification basée sur l'amour*, avec un « devoir complémentaire de séduction ».

Au niveau du groupe primaire, sous l'idée d'un pouvoir « innocent », la représentation qu'ont les maîtres de leur « pouvoir légitime s'étaie en dernier ressort sur un refoulement de l'agression et de l'hostilité », les enseignants comme les enseignés, participant de la représentation d'un inéluctable rapport de domination-soumission, caché sous le contrat implicite d'un « ordre identificatoire » fondé sur la rationalité pédagogique.

Dans un premier cas, il s'agit de l'identification de certains élèves à d'autres par rapport à des rôles, des comportements et ce, en vue de trouver leur place. Dans un second cas, il s'agit de l'image de l'enseignant qui doit sans cesse rappeler le respect de la loi fondamentale qui régit le rapport enseignant-enseigné (les statuts réciproques) et qui fait l'objet d'empathie de la part d'un groupe d'élèves. Dans un troisième cas, il s'agit de l'image de l'enseignant estimé représentant une valeur supérieure à l'ensemble de la collectivité et qui devient pôle d'identification pour les membres du groupe. Dans un quatrième cas, le groupe qui cherche les possibilités de transfert et d'identification au leader, à savoir chez qui saura répondre aux attentes des élèves. Cela nécessite de la part de l'enseignant leader, en l'occurrence ici d'avoir conscience et de se mettre en sympathie avec les pulsions, les exigences instinctuelles du groupe d'élèves.

Au regard du discours des enseignants, notons également que la personne centrale dans un groupe n'est pas nécessairement le leader-enseignant institué. La présence d'un élève occupant la position centrale et unique de leader affectif interne au collectif de pairs, peut constituer pour l'enseignant une source de préoccupations et d'irritation. Tout se passe dans le concret comme si un(e) tel(le) leader était vécu(e) sur le mode d'un rapport de force, de compétition voire de lutte par l'enseignant, afin de préserver son pouvoir de centralisation, de rassemblement de chacun des membres du groupe. L'enseignant se présente ici comme leader social *détenteur*, dans le microcosme de la classe, des modes de lien à instaurer avec les élèves. En s'instituant comme étant « LA référence » de leur classe, le maître semble témoigner d'un idéal de cohésion des membres du groupe, sous forme de relation de connivence et d'esprit de collaboration.

Une autre dimension du pouvoir au sein du groupe-classe apparaît lorsque l'enseignant ne répond plus aux attentes des élèves: plus que par opposition au statut de l'adulte, c'est par abandon apparent, défection réelle ou supposée, de ce même statut que s'exerce une forme de pouvoir intrinsèque au groupe, particulièrement dans les temps informels (couloirs, cours de récréation, salle de restaurant ...) où la violence, non seulement ne connaît plus de limites institutionnelles mais, en outre, elle est d'autant moins signalée à l'autorité légitime que représente l'adulte que les élèves sont plus âgés: alors que plus de 73 % des écoliers de CE1 font appel à l'adulte, ils ne sont plus que 33 % en CM2 (Clémence BOXBERGER).

Le groupe semble avoir adopté ses propres règles et principes, faisant alors passer l'enseignant comme une "autorité secondaire" (quand il n'a pas prêté le flanc à cette construction enfantine par ignorance et/ou permissivité et/ou démission). C'est d'abord l'âge qui détermine, désigne celui qui exercera le pouvoir sur le groupe, s'autoproclamant comme "chef" avant d'appliquer d'autres normes (à l'image de celles pratiquées dans l'établissement : conseils, votes ...) (Clémence BOXBERGER).

- Celui de l'élève : se pose alors la question des apports réciproques d'élève à groupe-classe : à partir de quand, d'où, le pouvoir du groupe est-il un frein à la réussite, à l'épanouissement de l'un de ses membres ? La classe peut se montrer cruelle ou indulgente envers un élève sensible ou « modèle ». Le groupe-classe a en effet le pouvoir de récompenser ou de punir ses membres (Joseph LUFT).

La classe a également ce pouvoir de répondre au « besoin d'estime » de ses membres (quelque soit le critère apprécié ...) surtout quand ce besoin ne trouve pas de réponse au niveau de l'enseignant et/ou se limite à un savoir formel à acquérir. L'élève, en effet, n'éprouve pas que des besoins intellectuels (comprendre le monde, les adultes, les phénomènes qui le régissent ...) mais aussi des besoins sociaux d'appartenance, voire de statut, d'acceptation de ses pairs, de sécurité, de prise de risque (ordalie), d'exploration ... bref auxquels l'école, formellement, ne peut répondre.

Ainsi marmonner en classe au lieu de répondre distinctement c'est bien signifier qu'on existe, en tant qu'élève, aux yeux de l'enseignant, tout en ne trahissant pas l'homogénéité, la cohésion du groupe ; qu'on est présent même si on ne s'engage pas dans une interlocution où il faudrait donner de soi (ce soi étant d'abord réservé au groupe-classe).

<b>Que et comment faire ? (deux exemples)</b>
---

### Diapos 23 et 24

- **La classe renversée (ou inversée) :**

"*La meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner*" (Jean-Claude CAILLIEZ) rejoint le "*learning by doing*" de John DEWEY :

Un des moyens qui sera mis en œuvre pour atténuer, à défaut de résoudre cette difficulté de reconnaissance du groupe, sans pour autant imposer le concept de classe, consistera à « transférer » ce pouvoir de l'enseignant au groupe-classe : la « classe-renversée » (Jean-Claude CAILLIEZ). Ce dispositif, comme l'indique son nom, prend à "contre-pied" le pouvoir du maître dans nombre de ses composantes: le savoir est fabriqué par la classe (en termes de contenus opportuns, de structuration de cours, de démarche, de rythme, de matériels ...); l'évaluation, éventuellement la sanction appartient au groupe (modes d'interrogation, barèmes, correction ...); la parole-discours de l'enseignant est annihilée puisque chacun des membres de la classe est reconnu en tant qu'élocuteur, sans distinction aucune; la notion de groupe réapparaît sans crainte puisque la classe se fragmente en conséquence; la posture d'assise devient totalement verticale et mouvante dans l'espace mis à disposition ...

- **La pédagogie institutionnelle :**

Comment alors évoluer d'un gouvernement de la classe basé sur l'autorité du maître à une organisation en autonomie ? Comment passer d'une classe organisée sur le modèle d'un cristal pyramidal à une classe qui aurait les propriétés d'un liquide ? Dans la première configuration, chaque molécule représentant un élève se trouve reliée aux autres au sein d'une structure figée où tout converge vers l'enseignant situé au sommet de la pyramide. Dans la seconde modalité, la classe peut être représentée sous la forme d'un liquide dans lequel l'autorité du maître est dissoute. Dans cette deuxième configuration, les élèves prennent en charge leurs apprentissages et la gestion des modalités relationnelles qui les sous-tendent sans qu'il soit nécessaire que le maître n'intervienne.



Les principes et les règles sont intériorisés et n'ont plus besoin d'être énoncés, comme le substrat qui, une fois dissous, n'est plus visible dans le mélange, mais reste actif. La présence du maître n'est plus nécessaire pour que les valeurs qu'il incarnait s'appliquent.

Pour que l'élève puisse progressivement se détacher de son professeur et développer son autonomie, il est nécessaire que la source de l'autorité soit, le plus possible, une force extérieure à l'enseignant lui-même. Finalement, l'autorité, c'est la personnalisation des enjeux éducatifs et des contenus d'enseignement dans le corps de l'enseignant. L'autonomie ne correspond pas à une négation du maître, mais à la nécessaire rupture du lien entre la personne de l'enseignant et les valeurs, démarches et contenus d'enseignement qu'il incarne. La différence entre la tyrannie et l'autorité, c'est que le tyran gouverne conformément à sa volonté et à son intérêt, tandis que l'autorité positive de l'enseignant s'exerce en référence à des règles. Ses actes et ceux des élèves sont contrôlés par un code. Les règles organisant les relations entre le professeur et ses élèves ne sont pas indépendantes des règles relatives aux apprentissages. Elles permettent à l'élève de ne plus réguler son comportement à partir de références qui se rapportent à la personnalité du maître, mais à son rôle dans la classe et à celui tenu par le professeur. Le code permet l'intériorisation des règles, à partir du moment où c'est lui qui " fait autorité " et non plus la personne du maître.

De nombreux éléments de ce " code de bonne conduite " ne sont certes pas négociables. Ils relèvent des principes qui organisent les relations sociales propres à la société démocratique et s'institutionnalisent dans différents écrits : déclaration des droits de l'enfant, code de l'éducation, règlement intérieur ou impératifs liés à la sécurité. Il est nécessaire que l'enseignant en explicite la logique et justifie les raisons de leur mise en œuvre. D'autres modalités de l'organisation de la vie de la classe et des apprentissages sont à construire et peuvent varier d'un cycle à l'autre. L'éducation à l'autonomie impose que ces règles n'apparaissent pas artificielles, mais comme nécessaire aux apprentissages. Il est plus intéressant, pour éduquer à l'autonomie, de permettre aux élèves de définir eux-mêmes les différentes figures et les critères permettant de les hiérarchiser lors d'un cycle de saut de cheval que de se contenter de faire juger les élèves par leurs pairs en référence à un code proposé par l'enseignant. C'est en se référant à ce code, dont ils comprennent la logique après en avoir exploré les limites et les difficultés, et non plus à l'omniscience du maître, que les élèves vont apprendre à devenir autonome. Ce processus nécessite d'apprendre à élaborer soi-même des règles, ce qui n'est pas incompatible avec le fait d'en respecter d'autres.

<b>Sources :</b>
------------------

**ANDRÉ Bernard**, *Autorité et pouvoir à l'école* (Prismes, *Jalons pour une éthique*, 2005) ;  
**ANZIEU Didier, MARTIN Jean-Yves**, *La dynamique des groupes restreints* (PUF, 1968) ;  
**AVODO Joseph**, *De la violence à l'école à l'école de la violence. Essai d'analyse de la pratique pédagogique comme forme de violence* (Sociétés et jeunesses en difficulté, 2010) ;  
**BEAUVOIS Jean-Louis et JOULE Robert-Vincent**, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens* (PUG, 2002) ;  
**BERETTI Marie**, *La relation éducative au prisme de la confiance* (Éducation. Université de Lyon, 2019. Français. NNT : 2019LYSES004. tel-02141843) ;  
**BOXBERGER Clémence**, *"J'suis pas une poucave"* (Les Cahiers pédagogiques, n° 557, 2019);  
**BRÜGGEN Friedhelm**, *L'autorité, le pédagogique* (<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-27.htm>);

- BRUNEAU Nathalie, COTTET David et SABY Mathilde, *Une pédagogie anti-autoritaire* (Les Cahiers pédagogiques n° 557, décembre 2019) ;
- CALENDREAU Louis, *Pouvoir et autorité en éducation* (L'Harmattan, PARIS, 2009) ;
- CHELZEN Hélène, *Le costume du prof* (Cahiers pédagogiques n° 497, mai 2012) ;
- CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (PUF, PARIS, 1994) ;
- CIFALI Mireille, *L'infini éducatif : mise en perspectives (Les trois métiers impossibles)*, Les Belles Lettres, PARIS, 1987) ;
- COURNUT Jean, *La tentation éducative dans l'analyse et par l'analyse* (Les trois métiers impossibles, Éditions « Les belles lettres » PARIS, 1987) ;
- CRUCIATO Melissa, *L'autorité des enseignants : entre la férule et la permissivité* (2014) ;
- DOLIGNON Carole, *L'école, quelle tête elle a ?* (Cahiers pédagogiques n° 497, mai 2012) ;
- DROUIN-HANS Anne-Marie, *L'éducation au cœur de l'autorité* (<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-41.htm>) ;
- DUBET François, *FOUCAULT et l'école : une étrange absence* (Sciences Humaines, 2014) ;
- ENRIQUEZ Eugène, *La notion de pouvoir (Les figures du maître)*, Arcantère Éditions, PARIS);
- FAURE Sylvia, GARCIA Marie-Carmen, *Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique* (Revue française de pédagogie n° 144, 2003) ;
- FILLOUX Jean-Claude, *Étude critique : Michel FOUCAULT et l'éducation* (RFP n° 99, 1992) ;
- FILLOUX Jean-Claude, PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe* ([https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807)) ;
- FORAY Philippe, *Trois formes de l'autorité scolaire* (<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-73.htm>) ;
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir* (Collection tel, GALLIMARD, 1975) ;
- GAUSSEL Marie, *Que fait le corps à l'école ?* (ifé n° 126, novembre 2018) ;
- GAUSSEL Marie, *Corps et interactions au collège* (Les Cahiers pédagogiques n° 556, 2019) ;
- GRASSO Grazia, *Le bon climat de classe. Un problème d'autorité ou de gestion des émotions?* (<http://skhole.fr>, 2020);
- HADJI Charles, *L'autorité aujourd'hui : du nécessaire au légitime* (É&Devenir 1991) ;
- LE GAL Jean, *L'enfant est-il citoyen ?* (Cahiers pédagogiques n° 555, 2019) ;
- LELIÈVRE Claude, *Quel pouvoir à l'École ?* (Mediapart.fr, octobre 2017) ;
- LELIÈVRE Claude, *Supprimer les notes, "c'est le contraire du laxisme"* (Le Figaro.fr, 2014) ;
- LIÉVAIN Marie, *La question du transfert dans la relation pédagogique : pour une prise en compte des processus psychiques inconscients dans les pratiques enseignantes* (mémoire de recherche en Sciences de l'Éducation, Université de ROUEN, 2011-2012) ;
- LORVELLEC Yves, *Savoir et Autorité* (Revue de l'Enseignement Philosophique, 2004) ;
- LUFT Joseph, *Introduction à la dynamique des groupes* (éditions Édouard PRIVAT, 1968) ;
- MARCELLI Daniel, *Autorité et obéissance* (Conférence-débat de l'Ésen, 2012) ;
- MARCHIVE Alain, *Autorité de l'enseignant, difficultés de l'élève* (Université V. Segalen Bordeaux 2) ;
- MEIRIEU Philippe, *Le paradoxe de l'apprentissage* (Éduquer et Former, 2001) ;
- MEIRIEU Philippe, *Lettre à un ami chef d'établissement* (2015) ;
- MEIRIEU Philippe, *Prendre soin et rendre libre* (Cahiers pédagogiques n° 555, 2019) ;
- MEIRIEU Philippe, *Le pédagogue et les droits de l'enfant : Histoire d'un malentendu ?* (2002) ;
- MEIRIEU Philippe, *Le paradoxe de l'apprentissage* (Éduquer former, 2001) ;

- MERLE Pierre**, *L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves* ([https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_139\\_1\\_2880](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_139_1_2880)) ;
- MEVEL Yannick**, *Le corps animal* (Cahiers pédagogiques n° 497, mai 2012) ;
- MONJO Roger**, *Quelle philosophie de l'autorité aujourd'hui ?* (<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-49.htm>) ;
- MOOR Dana**, *La dynamique du groupe-classe* (CREG 2017) ;
- MOULIN Jean-François**, *La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe* (Carrefours de l'éducation n° 17, A. COLIN, 2004) ;
- NORDMANN Jean-François**, *Formation à l'autorité : "l'assujettissement" scolaire, une visée impensée ?* (Recherche et formation n° 72, 2013) ;
- OURY Fernand**, *Institutions : de quoi parlons-nous ?* (Institutions n° 34, mars 2004) ;
- PAIN Jacques**, *La subversion s'imposait* (Les Cahiers pédagogiques, n° 557, 2019)
- PRAIRAT Eirick**, *La sanction en éducation, voyage au cœur des pratiques punitives* (RIES, 2019) ;
- PRAIRAT Eirick**, *Ouvrir au monde, en douceur* (Les Cahiers pédagogiques n° 557, 2019) ;
- RAYOU Patrick**, *La Cité des lycéens* (éditions L'Harmattan, PARIS, 1998) ;
- REICHENBACH Roland**, *Domination masquée-soumission douce : remarques sur les formes subtiles de l'autorité pédagogique* (<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-87.htm>) ;
- REY Olivier**, *Pilotes et pilotage dans l'éducation* (ifé n° 128, février 2019) ;
- ROAUX Cécile**, *Débat : Directeur d'école, un métier à part entière ?* (The Conversation, 2019) ;
- ROAUX Cécile**, *Directeur d'école, un statut source de mal-être* (The Conversation, 2019) ;
- ROBBES Bruno**, *Les trois conceptions actuelles de l'autorité* (Cahiers pédagogiques, 2006) ;
- RCELENS Camille**, *Indifférence paisible et indifférence pénible* (Cahiers pédagogiques n° 555, 2019) ;
- RCELENS Camille**, *Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence* (<https://doi.org/10.7202/1059243ar>) ;
- THIN Daniel**, *L'autorité pédagogique en question. Le cas des collègues de quartiers populaires* ([https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_139\\_1\\_2879](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_139_1_2879)) ;
- VIDAL Jean-Pierre**, *Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants* (<http://www.cairn.info/revue-connexions-2001-1-page-29.htm>) ;
- ZANNA Omar**, *Définition de l'empathie* (climat scolaire, réseau canopé, avril 2015) ;
- Guide la rentrée 2019* ([www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)) ;