

**Journée de formation organisée par l'OCCE du Lot
Mercredi 4 février 2009**

« Autorité éducative et pratiques coopératives »

par Bruno Robbes

*Maître de conférences en Sciences de l'éducation
à l'Université de Cergy Pontoise,
formateur en pédagogie institutionnelle, ancien instituteur*

La journée de formation a été articulée en deux temps de travail :

- de 9h à 12h : travail en ateliers entre Bruno Robbes et les maîtres formateurs et conseillers pédagogiques
- de 14h à 17h :
 - conférence de Bruno Robbes
 - intervention des participants aux ateliers du matin pour exposer leurs travaux et réflexions à partir de monographies
 - échanges avec les auditeurs

Plan de la conférence :

1. Qu'est-ce que l'autorité éducative ?
 - 1.1. L'autorité autoritariste et l'autorité évacuée
 - 1.2. L'autorité éducative

2. La pédagogie institutionnelle et la pédagogie coopérative
 - 2.1. Quelques repères
 - 2.2. Pédagogie de l'autorité éducative
 - 2.3. Exercer une autorité éducative en s'appuyant sur les pratiques coopératives

1 - Qu'est-ce que l'autorité éducative ?

Depuis les années 2000, la question de l'autorité redevient d'actualité.

La première difficulté lorsqu'on emploie le terme d'autorité, c'est de s'entendre sur ce dont on parle. Les chercheurs qui s'y sont intéressés disent que l'autorité est un concept complexe et polysémique. Lorsqu'on examine de près les différents discours qui circulent sur l'autorité actuellement, on s'aperçoit que même s'ils ne datent pas tous d'aujourd'hui (loin de là !), ils coexistent, voire même qu'ils s'imbriquent très souvent dans les propos de tel responsable ou acteur social. Afin d'y voir plus clair, je vous propose tout d'abord de passer rapidement en revue ces différents discours, ces conceptions de l'autorité que j'ai nommé dans mes recherches « autorité autoritariste », « autorité évacuée » et « autorité éducative »¹.

1.1. Autorité autoritariste et autorité évacuée

¹ Un article plus détaillé est consultable sur Internet. Robbes, B. (2006, 28 mars). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Site du CRAP Cahiers pédagogiques* [En ligne].
www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2283

Tout d'abord, définir ce dont on parle lorsqu'on emploie le terme d'autorité est indispensable. Trop souvent encore, l'autorité est confondue avec un pouvoir de contrainte, associée à un recours possible à la force.

En ce sens, j'ai nommé « autorité autoritariste » la relation où le détenteur d'une fonction statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission.

J'ai également qualifié d' « autorité évacuée » la tendance, fréquente dans les métiers de l'éducation, à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, justifiée par son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif. Ces deux postures se traduisent par l'abandon de la relation éducative.

1.2. Autorité éducative

Des recherches menées dans diverses disciplines des sciences humaines permettent d'établir que l'autorité n'est pas un « mal nécessaire » de la relation humaine. Le pédopsychiatre Daniel Marcelli nous dit au contraire qu'elle est un lien anthropologique consubstantiel de l'existence de l'espèce. La relation d'autorité est fondatrice de l'humanisation, en même temps que principe régulateur du lien social².

Pour ma part, je considère qu'à partir de sa socio-psychogénèse et de son étymologie, l'autorité se révèle au fondement de l'humain comme un phénomène à la fois personnel et relationnel, qui comporte trois significations indissociables : être l'autorité (autorité statutaire), avoir de l'autorité (autorité de l'auteur qui s'autorise et autorise l'autre) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence).

Quant à l'autorité, que j'ai appelé « éducative » pour la différencier des deux autres conceptions, je l'ai définie comme une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Cette reconnaissance constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative, car elle ouvre au consentement. Elle passe par l'identification de compétences et de savoirs dans l'action.

C'est en ce sens, et en référence à la définition que Philippe Meirieu donne de l'éducation (« *une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* »)³, que je considère qu'autorité et éducation sont synonymes.

Du point de vue des modalités d'action de l'éducateur ou de l'enseignant, être, avoir et faire autorité sont à penser ensemble (voir schéma). En effet, chacun sait bien qu'il ne suffit pas d'affirmer sa position statutaire (je suis ton éducateur, ton enseignant, ton père ou ta mère...) pour que les enfants ou les jeunes obéissent. L'autorité s'établit dans un réglage constant entre les trois sens que j'ai indiqué plus haut, et deux tensions sont constitutives de son exercice :

² Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.

³ Meirieu, P. (non daté). Penser l'éducation et la formation (pp. 1-7). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf> (Page consultée le 20 janvier 2006).

- la tension « soumission, contrainte/autonomie, liberté » dont le dépassement permet d'identifier les conditions d'une influence favorable (obéissance, consentement), puisque l'autorité (on peut dire à mon sens aussi l'éducation) a pour but l'émergence du sujet auteur de lui-même ;
- la tension « nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité » qui inscrit le processus de légitimation de l'autorité dans un rapport à la durée⁴ : l'autorité se construit. Elle n'est jamais acquise une fois pour toutes.

2 - La pédagogie institutionnelle, une pédagogie coopérative

2.1. Quelques repères

Selon Fernand Oury (1920-1998), l'analyse du milieu éducatif comporte trois dimensions indissociablement liés, qui lui donnent équilibre et stabilité :

- une dimension **matérialiste** (Marx, Freinet) : l'apport de Freinet est d'abord technique. Le matériel dont l'enseignant dispose détermine les conditions (non suffisantes) d'une transformation pédagogique véritable en termes d'activité, de situations, de relations.
- une dimension **sociologique** (Lewin, Moreno) : il existe dans le groupe-classe des phénomènes dynamiques non réductibles à la somme des individus qui le composent : phénomènes de leader, de prises de pouvoir, ou comportements de suiveurs, de soumission, jeux d'alliances qui créent des sous-groupes. Ces effets de groupe génèrent des conflits qui doivent être élucidés, pour favoriser la vie sociale et pour que la place de chacun soit reconnue.
- une dimension **psychanalytique** (Freud, Lacan, Dolto) : reconnu ou nié, l'inconscient est présent dans la classe. Quand la parole s'arrête, le symptôme « parle ». Bien que l'enseignant ne comprenne pas tout, qu'il se garde d'interpréter, il accueille la personne de l'élève dans sa globalité, en aménageant des lieux d'expression, de parole (place déterminante du langage), en permettant au sujet d'exister à part entière dans sa classe.

Les lignes directrices de la pédagogie institutionnelle, en dix points :

- 1 – Utiliser les techniques Freinet.
- 2 – Substituer aux « motivations-ersatz » (concurrence, notes, classements) une pédagogie de la réussite individuelle et collective.
- 3 – Remplacer la discipline de caserne par la discipline de chantier.
- 4 – Admettre que tous les enfants sont différents, que la classe homogène est un rêve.
- 5 – Aménager les progressions didactiques pour que l'école soit « sur mesure », pour que l'élève y retrouve le désir d'apprendre : chacun travaille à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles.
- 6 – Reconnaître qu'en éducation, toute relation duelle, bonne ou mauvaise, est nocive. **Des médiations** entre l'enseignant et l'élève sont indispensables.
- 7 – Soutenir les échanges matériels, affectifs et verbaux, qui sont la condition de tout progrès (échange implique réciprocité).
- 8 – Accepter que les tensions et conflits sont non seulement inévitables mais encore nécessaires, et qu'ils se résolvent en passant par la parole.
- 9 – Concevoir **l'institution** comme une réponse à des besoins ressentis et exprimés, donc créée et modifiable par le collectif : il s'agit de construire une loi qui permette à chacun d'être respecté (« la simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une

⁴ Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.

institution »). On appelle aussi « institution » les différents outils et techniques mis au point par la pédagogie institutionnelle.

10 – **Les quatre « L » – lieu, limite, loi, langage** – ou cadre éducatif de la pédagogie institutionnelle : une classe institutionnalisée se construit sur des paramètres topologiques, temporels, sur des repères. Pour exister vraiment comme sujet, l'élève doit d'abord pouvoir s'inscrire quelque part, investir des **lieux** qui lui permettent d'être « je » au milieu des autres. Mais ce « je » ne peut exister dans la toute-puissance, car les autres existent eux-aussi. Marquer des **limites** (de lieu, de temps, de pouvoir) qui fassent repère s'avère indispensable, pour que la garantie que chacun ait sa place soit possible. La **loi** matérialise ces limites, qui vont me permettre d'exister, distinct de l'autre. Elle prend ainsi son sens, car elle n'est pas dans « le bon vouloir » de l'adulte. Elle est une condition de l'instauration de l'échange, au sens symbolique de l'accès au **langage** (inter-dit). Ainsi, la loi protège et permet. Elle libère la parole.

2.2. Une pédagogie de l'autorité éducative

Pour illustrer cette idée, je partirai des trois thématiques transversales suivantes :

- les statuts de l'enseignant et de l'élève ;
- l'attention particulière à l'accueil, à l'inscription et à l'existence singulière de l'élève en classe ;
- se construire comme auteur de soi-même, en prenant des responsabilités.

Les statuts de l'enseignant de l'élève

De ce point de vue en pédagogie institutionnelle, les choses sont claires. L'asymétrie de statut entre l'enseignant et les élèves est posée (« degré zéro institutionnel » et dimension statutaire de l'autorité : l'enseignant n'est pas l'élève) et c'est non-négociable. C'est une loi affichée en classe dès le premier jour : « ici, c'est une classe, le maître est là pour enseigner et chacun est là pour apprendre ». De même les lois humaines fondatrices qui sont la condition de toute vie sociale possible (interdit de violence, interdit de parasitage, interdit de l'inceste, ce qu'on appelle le « degré zéro culturel ») sont affichées avec des mots que les élèves peuvent comprendre. Par exemple l'interdit d'inceste était formulé ainsi dans ma classe : « ici, je ne suis l'instituteur d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves ». Son sens est donc, au-delà de l'acte sexuel, celui de l'interdit de la confusion des places, de l'interdit d'une relation privilégiée qui pourrait s'installer entre maître et élèves⁵.

En conséquence, dès les premiers jours de classe, la première tâche du maître va consister à se positionner statutairement, à se démarquer des rôles habituels, des images antérieures, des pratiques autoritaires que les élèves ont pu connaître. Et là il y a des savoirs d'action en œuvre :

- paroles signifiant à l'élève l'asymétrie des positions (« je ne suis pas ton copain », « je ne suis pas ta maman », « c'est ton travail, pas le mien ») ;
- distinction entre la loi sociale et celle du quartier ou de la maison (« ici, tu es à l'école ») ;
- refus explicite de jouer certains rôles (pas de punition arbitraire, non justifiée, « tu en parleras au conseil » ; ce qui n'empêche pas l'enseignant d'intervenir si un élève est en insécurité).

⁵ Jubin, P. (1988). *L'élève « tête à claques »*. Paris : E.S.F. ; Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : E.S.F.

Une fois posé ce non-négociable, il est plus facile de repérer ce sur quoi maître et élèves ont le pouvoir d'agir dans la classe. Et l'on va pouvoir parler d'institution au sens de la pédagogie institutionnelle.

Cela a à voir avec l'autorité, puisqu'il va s'agir de travailler l'influence et le détachement en se posant la question : qu'est-ce qui va permettre à l'élève d'exister comme sujet, de se construire progressivement comme auteur de lui-même ?

Deux réponses sont apportées par la pédagogie institutionnelle :

- premièrement, accueillir l'élève, lui faire sa place – singulière parmi les autres – lui permettre d'exister tel qu'il est, comme il est, là où il en est de ses apprentissages didactiques et de ses comportements sociaux ;
- deuxièmement, lui permettre d'accéder à cette position d'auteur de lui-même, progressivement, par la prise de responsabilité.

L'attention particulière à l'accueil, à l'inscription et à l'existence singulière de l'élève en classe

S'agissant de l'accueil, **la notion de lieu** est déterminante. Les lieux peuvent être des espaces physiques (classe, coin atelier...) ou psychiques (texte libre, moments de parole, responsabilités...) dans lesquels chacun cherche à trouver sa place. L'accueil (« fonction hôtelière de l'école » selon Jacques Pain⁶) est ainsi particulièrement soigné par l'enseignant, dès les premières minutes :

- être accueilli, c'est être nommé, pouvoir se présenter chacun son tour devant la classe, voir son prénom inscrit quelque part dans la classe pour signifier que ce n'est pas que la classe de l'enseignant ;
- c'est aussi disposer d'une table, d'une chaise, être installé le plus confortablement possible ;
- c'est enfin pouvoir investir un coin à soi (case ou boîte personnelle) pour y déposer ses affaires (scolaires ou non), un endroit où l'on ne sera pas dérangé.

Ainsi, l'élève « sujet » existe ; il est reconnu ; il est inscrit dans les lieux, des temps, des espaces et commence à avoir une place dans le groupe, même si au début, c'est l'enseignant qui est porteur de tout le dispositif. Petit à petit ensuite, il va progressivement se repérer dans les dispositifs, accéder à une position d'auteur de lui-même par la parole (par exemple, en repérant dans quel lieu telle ou telle parole pourra être entendue), demander à prendre des responsabilités. Et il peut avoir confiance puisque toute décision (dont le maître est garant) est inscrite dans le cahier de décisions.

Se construire comme auteur de soi-même, en prenant des responsabilités

S'agissant de la responsabilité en pédagogie institutionnelle, il faut bien préciser que ce n'est pas l'enseignant qui la donne mais l'élève qui la demande... A la condition que l'enseignant accepte de partager un peu de son pouvoir.

⁶ Pain, J. (1995, 11, 12, 13 décembre). *Des violences institutionnelles en milieu scolaire. De la maltraitance scolaire*. Séminaire conjoint C.I.E.-O.M.S. « Adolescence et violence ». Paris, France.

Meirieu, P. (2008, 9-10 février). *L'école mise au pas*. Conférence lors du Forum des Psys, « Quelle politique de civilisation ? « Réhumaniser » la société : comment ? Cognitivism ou psychanalyse, vivre sous Sarkozy » (pp. 1-8). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/colloque_psys.pdf (Page consultée le 1^{er} avril 2008).

Prendre une responsabilité peut se décomposer en six temps :

- c'est d'abord avoir évalué ses propres capacités à assumer la responsabilité qu'on sollicite et le pouvoir qui en résulte ;
- c'est ensuite s'autoriser (être suffisamment auteur de soi-même et avoir suffisamment confiance en soi) pour oser se déclarer⁷ ;
- c'est aussi être capable d'exprimer son désir⁸, dans un lieu de parole suffisamment sécurisée dans lequel l'élève a confiance : en l'occurrence le conseil ;
- c'est en même temps s'engager personnellement devant le groupe, qui reconnaît et autorise ;
- c'est prendre un pouvoir (*potestas*, de l'ordre de l'autorité statutaire), un pouvoir limité mais réel, et en rendre compte ;
- c'est enfin mettre en œuvre les savoirs que l'on possède et que l'on acquiert aussi dans l'exercice de la responsabilité ; autrement dit, faire la preuve « en actes » que l'on est capable de tenir la position statutaire confiée par le collectif.

2.3. Exercer une autorité éducative en s'appuyant sur des pratiques coopératives

- « ... **Un responsable : Yves, le meunier courageux** », in Laffitte, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros, p. 128-132.

- « **La jeune fille, le pédagogue et les autres** », in Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : E.S.F., p. 229-235.

- « **Se planter** », in De Smet, N. (2005). *Au front des classes*. Soignies (Belgique) : éditions Talus d'approche, p. 122-127.

Chaque groupe qui a travaillé en atelier le matin :

- lit la monographie ;
- propose sa synthèse écrite de la question 1 (*Qu'est-ce qui fait autorité dans ces « histoires », en termes de dispositifs pédagogiques ?*) ;
- propose sa synthèse écrite de la question 3 (*formuler des invariants qui énonceraient ce qui fait autorité dans des pratiques coopératives : « L'autorité en pédagogie coopérative, ... »*).

Après chaque monographie, questions/réactions de la salle.

⁷ Métaphore du saut à l'élastique, évoquée par Philippe Jubin : « dans la métaphore du saut à l'élastique, ce qui m'intéresse, c'est le saut. Lorsque je suis au bord du parapet, il faut que j'y aille mais moi seul peut prendre la décision. J'ai vu avant moi d'autres se jeter, les anciens, je sais que l'environnement est balisé, j'ai parlé avec ceux qui s'y sont déjà essayé mais je dois la prendre la décision, la première fois, et seul. Et si jamais on me pousse, alors, on m'aura volé quelque chose : ma décision. On aura sacrifié le processus, le passage, au résultat, le saut ».

⁸ Le désir est entendu au sens de la psychanalyse. Quel sens peut avoir le fait de confier une responsabilité à quelqu'un qui n'en exprimerait pas le désir ?