

MASTER	
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
1 ^{er} degré	Professeur des écoles Disciplines contributives (Sciences de l'éducation)
Site de formation :	INSPE Toulouse, Site Croix-de-Pierre

MEMOIRE

Le type d'autorité exercé par les enseignants de l'école élémentaire lors d'une discussion à visée philosophique à l'école élémentaire.

SERGENT Emma 21908327

Directrice de mémoire	Co-directeur de mémoire
DURAND-TERREAUX Martine, Formatrice INSPÉ Toulouse, Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation.	
Membres du jury :	
<ul style="list-style-type: none"> - DURAND-TERREAUX Martine, Formatrice INSPÉ Toulouse, Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation. - HITIER Philippe, Formateur INSPÉ Toulouse, Coordonnateur pédagogique Master MEEF 1^{er} degré. 	
Remis le :	
27/05/2020	

Remerciements

Je voudrais remercier ma directrice de mémoire, Martine DURAND-TERREAUX, Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation, pour sa disponibilité, son écoute, ses remarques et ses encouragements qui m'ont permis de réaliser cette recherche, et de développer ma réflexion sur ma future profession. Je vous remercie pour votre bienveillance et votre soutien.

Je souhaite aussi remercier les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche, par le biais du questionnaire, pour leurs réponses pertinentes et pour le temps qu'ils m'ont accordé.

INTRODUCTION	5
PRESENTATION DU CADRE THEORIQUE.....	7
I. L'AUTORITE A TRAVERS L'HISTOIRE.....	7
1. <i>L'évolution de l'autorité dans nos sociétés</i>	7
2. <i>L'évolution de l'autorité à l'école</i>	9
3. <i>Les représentations de l'autorité par les enseignants d'aujourd'hui</i>	11
II. QU'EST-CE QUE L'AUTORITE ?.....	13
1. <i>Autorité et pouvoir</i>	13
2. <i>Autorité et discipline</i>	14
3. <i>Autorité et autonomie</i>	15
4. <i>La relation d'autorité</i>	16
5. <i>Trois conceptions de l'autorité</i>	16
III. QU'EST-CE QUE L'AUTORITE EDUCATIVE ?.....	18
1. <i>Le référentiel et la bienveillance</i>	18
2. <i>Notion d'influence éducative</i>	19
3. <i>Définition de l'autorité éducative</i>	21
4. <i>Les caractéristiques d'une autorité éducative</i>	22
a) Caractéristiques qui définissent l'autorité éducative	22
b) Caractéristiques pour reconnaître une autorité éducative.....	23
IV. COMMENT CONSTRUIRE UNE AUTORITE EDUCATIVE ?.....	24
1. <i>Installation du cadre et du climat de classe</i>	24
2. <i>Elaboration de sanction éducative</i>	26
a) Différence entre sanction et punition	26
b) Les finalités de la sanction éducative.....	26
3. <i>Mise en place de dispositifs pédagogiques pour former les élèves</i>	26
a) La réparation éducative.....	26
b) Le message clair.....	27
c) Le conseil coopératif.....	27
V. QU'EST-CE QU'UNE DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE ?	27
1. <i>Définition de la discussion à visée philosophique</i>	27
a) Les exigences philosophiques	28
2. <i>La discussion à visée philosophique dans les programmes d'EMC</i>	29
3. <i>Présentation du dispositif</i>	29
a) Les démarches.....	29
b) Les fonctions.....	30
c) Les règles.....	30
d) Rôles de l'enseignant	31
VI. LIEN ENTRE AUTORITE EDUCATIVE ET DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE	32
PRESENTATION DE L'ETUDE	33
I. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	33
II. CONDITIONS DE L'EXPERIMENTATION.....	34
1. <i>Les sujets</i>	34
2. <i>Le recueil de données</i>	35
a) Les outils de recueil de données.....	35
3. <i>Conditions de passation du questionnaire</i>	38
a) Questionnaire : questions et critères	38
b) Tableau récapitulatif des questions en fonction des hypothèses	40

III.	ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS DE LA RECHERCHE.....	41
1.	<i>Analyse des données par question</i>	41
2.	<i>Résultats de la recherche</i>	50
a)	Hypothèse spécifique 1.....	50
b)	Hypothèse spécifique 2.....	51
c)	Hypothèse spécifique 3.....	52
d)	Hypothèse spécifique 4.....	53
e)	Hypothèse générale.....	53
IV.	CONCLUSION.....	54
V.	BIBLIOGRAPHIE.....	57
VI.	ANNEXES.....	60
1.	<i>Annexe 1 : Questionnaire</i>	60
2.	<i>Annexe 2 : Tableau des données de l'enquête</i>	64

Introduction

L'étymologie latine du terme « éduquer » suggère que le processus d'éducation permet d'accéder à un statut d'humain. En effet, *ex-ducere* qui signifie « guider, faire sortir », indique que le rôle de l'éducateur est de guider l'enfant vers un état d'humanité. Emmanuel Kant¹ a d'ailleurs dit que « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. ». L'institution scolaire a donc donné pour mission à l'enseignant d'éduquer et d'enseigner aux élèves pour les préparer à devenir auteur de leur avenir. Le statut qui a été délivré aux enseignants leur a par la même occasion attribué une autorité vis-à-vis des élèves. Cette autorité a longtemps été désignée comme naturelle et charismatique car elle était propre à son détenteur. Son caractère dominant a été légitimé car il fallait amener les élèves à apprendre, parfois par la contrainte, pour leur permettre de s'insérer dans la société. Mais les pensées des philosophes des Lumières, ainsi que le mouvement de l'Education nouvelle qui a suivi ont remis en question le bien-fondé de cette autorité. Une crise a vu le jour, tant au niveau du sens attribué à l'école, qu'au niveau de la légitimité de l'autorité enseignante. Cette crise n'a jamais pris fin, puisqu'elle persiste encore aujourd'hui. Les nombreux auteurs qui ont soulevé la question de l'autorité enseignante ont pour la plupart dégagé l'idée que l'autorité à l'école doit être repensée.

En tant que future professeur des écoles, j'ai eu l'occasion de réaliser plusieurs stages qui m'ont permis de me confronter à la question de l'exercice de l'autorité par les enseignants. En effet, les enseignants doivent assurer une nécessaire gestion de classe pour permettre aux élèves d'apprendre dans de bonnes conditions. Mais comment construire cette autorité indispensable au bon fonctionnement de la classe ? La question de l'autorité enseignante me paraît être une notion essentielle pour l'exercice de ma future profession, mais elle fait naître en moi bien des questions sur la manière de l'instaurer. Je percevais, au début de

¹ KANT, E. (1967). *Réflexions sur l'éducation*. (Traduction A. Philonenko). Paris : Vrin, (1^{re} édition 1803)

ma formation, l'autorité comme étant liée à une personnalité, et je pensais donc rencontrer des difficultés à « figurer » cette autorité par moi-même. Au cours de mes stages, je me suis rendu compte que l'autorité ne provenait pas uniquement des enseignants (de leur personne) mais surtout des dispositifs qu'ils mettaient en place dans leur classe. J'ai donc voulu réaliser mon mémoire de recherche sur la question de l'autorité enseignante, afin de me documenter et de trouver des moyens de mettre en œuvre une autorité qui favorise les apprentissages des élèves par la mise en place d'un climat de classe positif. De plus, lors de ma formation, j'ai été amenée à travailler autour de la discussion à visée philosophique. Ce dispositif pédagogique m'a paru être un moyen intéressant de recentrer mes recherches autour de l'autorité enseignante puisque sa mise en œuvre nécessite la mise en place d'un cadre par l'enseignant, mais aussi d'un espace de discussion qui soit assez souple pour permettre à chacun de s'exprimer.

J'ai donc souhaité dans le cadre de ce mémoire interroger les représentations des enseignants sur la place de leur autorité au sein de la relation éducative, et plus particulièrement me concentrer sur son lien avec la mise en œuvre d'une discussion à visée philosophique.

Présentation du cadre théorique

I. L'autorité à travers l'histoire

1. L'évolution de l'autorité dans nos sociétés

Bruno Robbes revient sur la place de l'autorité dans nos sociétés à travers des périodes historiques¹. Il explique que l'autorité a toujours oscillé entre l'exercice d'un pouvoir qui contraint, domine, et soumet ceux auxquels il s'applique et entre l'augmentation de celui qui la détient et de celui sur qui elle s'exerce. Dans cette deuxième signification, l'autorité est une sorte d'héritage car elle vient des ancêtres et enrichit les vivants.

Par son étude de l'évolution de l'autorité, Robbes montre qu'à travers l'histoire c'est l'autorité comme exercice de pouvoir qui s'est imposée.

Au temps de la République romaine (Cicéron) l'autorité est synonyme de prestige personnel, elle est « signe du mérite »² de celui qui la détient. Sous Auguste, au temps de l'« auctoritas impériale »², le détenteur de l'autorité est vénéré. « La relation politique devient personnelle et familiale »³, ce qui va créer une confusion entre auctoritas (pouvoir partagé) et potestas (pouvoir d'un seul homme).

Au Moyen-Âge l'autorité se situe au-delà de l'homme, elle est supérieure à l'homme car elle le dépasse. Les individus qui ont l'autorité sont une « incarnation du pouvoir divin »³. L'autorité ne s'applique plus à la collectivité, mais elle concerne spécifiquement chaque individu car ce sont leurs âmes qui sont jugées.

Au début de la Renaissance, l'autorité va se calquer sur les découvertes scientifiques. Ce ne sont plus les discours qui font autorité, mais les preuves scientifiques, les connaissances, c'est ce que Robbes appelle « l'autorité fondée sur le principe de rationalité »³.

¹ ROBBES, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. 12 situations pour apprendre à l'exercer (p.15-19). Issy-les-Moulineaux, France : ESF Editeur.

² Ibid., p.15

³ Ibid., p.16

C'est la Révolution française (1789) qui va constituer une « refondation de l'autorité moderne »¹. L'autorité provient de l'application des Droits de l'homme : « l'idée que le consentement du peuple est une condition de l'exercice de l'autorité légitime fonde la démocratie »⁴. C'est ici l'idée de négociation qui prend forme, pour que l'autorité soit vécue comme étant légitime, elle doit être négociée et prendre en considération le consentement du peuple sur qui elle s'exerce.

Cette idée de démocratie naissante sera trop fragile pour résister aux travers de l'autoritarisme. Durant la révolution industrielle, le capitalisme va transformer les relations d'autorité, les individus sont de plus en plus contrôlés. Max Weber va mettre au point une typologie de l'autorité² selon laquelle il existe une autorité légale qui est légitimée par le code, l'autorité traditionnelle qui est légitimée « par la tradition et le droit divin »⁵ et l'autorité charismatique qui est légitimée par ce qu'une personne renvoie aux autres.

Après les deux guerres mondiales, un grand changement prend forme, le peuple se refuse au totalitarisme et remet en question l'autoritarisme. Pour Robbes, il s'agit là d'une crise de l'autorité³ qui subsiste encore aujourd'hui.

Le mouvement social de 1968 est une révolte contre l'autoritarisme. Elle concerne toutes les instances : « politique, école, famille, armée, entreprise »⁴. À partir de cette période, la société va se modifier et devenir ce que Robbes nomme « une société d'individus individualisés »⁵. Les individus se regroupent en fonction de leurs intérêts et de leurs croyances, ils sont à la recherche de leur appartenance, de leur place dans la société : « les questions globales sur la société ne l'intéressent que si elles le concernent personnellement »⁵. Le lien social est mis en danger par l'apparition de cet individualisme, les individus se refusent aux normes existantes et peuvent même décider de créer leurs propres normes, les normes existantes doivent être négociées pour que les individus y adhèrent.

¹ Ibid., p.17

² Ibid., p.18

³ Ibid., p.23

⁴ Ibid., p.19

⁵ Ibid., p.20

Par les études d'opinion menées par la SOFRES en 1999, Robbes montre qu' « une nouvelle demande d'autorité sociale » ¹ voit le jour. Les individus réclament une autorité plus légitime « plus de libertés dans la sphère personnelle, mais plus de règles collectives », et l'éducation est le moyen d'instituer cette autorité.

2. L'évolution de l'autorité à l'école

Robbes explique que l'autorité en éducation est en lien avec la manière dont la société perçoit l'enfant. Il permet de retracer l'évolution de l'autorité à l'école à travers des périodes historiques².

De l'Antiquité au XX^e siècle l'école a seulement une fonction sociale, elle vise à établir et faire adhérer l'enfant à des règlements collectifs. Il s'agit plus pour Robbes de discipline que d'autorité, nous reviendrons plus tard sur la manière dont il définit ces deux termes. L'école veut donc moraliser l'enfant de sorte à le faire adhérer à des normes communes. Il s'agit ici d'une autorité autoritariste puisqu'elle est exercée sur les enfants par la contrainte. L'autorité de l'enseignant lui est attribuée par nature, elle est personnelle et charismatique. Il existe dans cette relation d'autorité un rapport de domination et de dépendance entre l'enseignant et l'élève.

Les philosophes des Lumières vont permettre de faire entendre les premières critiques concernant l'autorité dans l'éducation. Leurs écrits permettront de faire bannir les pratiques violentes à l'école. À partir de la fin du XIX^e siècle, le mouvement de l'Education nouvelle fait son apparition. L'enfant est désormais considéré comme un sujet, un « petit homme », dont l'éducation « doit reposer sur des principes démocratiques » ³.

En 1960, l'autorité des enseignants est remise en question, car elle est perçue comme un abus de pouvoir. L'autorité statutaire dont usaient les enseignants perd sa légitimité, l'autorité traditionnelle n'est plus acceptée. La pédagogie

¹ Ibid., p.22

² Ibid., p.27-53

³ Ibid., p.60

institutionnelle, instituée par Fernand Oury¹, appuie l'idée que l'autorité de l'enseignant doit s'exercer d'une autre manière.

En 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant permet de construire une nouvelle conception de l'autorité à l'école selon deux principes : « les droits de l'enfant doivent être reconnus par l'adulte, et garantir sa protection ; une différence d'âge entre l'adulte et l'enfant limite naturellement le processus d'égalisation des droits ». Robbes explicite « une crise du sens de l'école »² qui perd sa légitimité. Elle tient de moins en moins ses promesses égalitaires et démocratiques, et sa fonction sociale est remise en question. Cette crise va affaiblir l'autorité statutaire des enseignants. Erick Prairat ne parle pas de crise de l'autorité mais plutôt « d'érosion de l'autorité »³, car selon lui une érosion « enferme l'idée d'une dégradation qui est aussi une transformation »⁴. En parlant d'érosion de l'autorité, Prairat indique un réel changement de la forme de l'autorité dans le champ de l'éducation. Il explique cette érosion selon trois analyses. La première est sociologique. D'après Prairat, la réputation de l'institution scolaire s'est dégradée aux yeux de la société, ce qui a eu pour conséquence d'affaiblir l'autorité de cette institution et de son personnel enseignant. En effet, les études ne garantissant plus aux diplômés de trouver un emploi dès la sortie du système éducatif, l'école a perdu de son prestige car elle ne répond plus aux attentes des élèves. Le système scolaire est une institution décevante, ce qui a engendré des répercussions sur l'école et ses enseignants car les élèves et leurs familles ont perdu confiance en cette institution. La fonction sociale de l'école auparavant était de permettre aux élèves d'évoluer dans la société grâce à leur mérite, désormais l'école n'est plus en mesure de remplir ce rôle primordial. Prairat explique qu'il n'y a pas que l'institution scolaire qui déçoit, et qu'il y a une véritable érosion « des institutions républicaines en général ».² D'un point de vue philosophique, Prairat

¹ JEANNE, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28(2), 113-117. doi:10.3917/reli.028.0113.

² Ibid., p.61

³ PRAIRAT, E. (2012). L'autorité malmenée. *Enfances & Psy*, 54(1), 109-117. doi:10.3917/ep.054.0109.

⁴ Ibid.,

explique que l'objectif de formation des élèves par l'école traditionnelle a évolué. Il ne s'agit plus seulement de former des élèves dans le but de leur donner un métier et une place dans la société. L'école moderne vise désormais le but de former les élèves pour qu'ils deviennent responsables et qu'ils s'intègrent dans une société où les autres leur sont égaux : « L'avancée des valeurs démocratiques engendre (...) un affaiblissement des relations traditionnelles d'autorité »². Pour ce philosophe de l'éducation, l'école ne peut plus suivre les modèles traditionnels de l'autorité éducative. Elle doit évoluer et se moderniser comme le fait la société, ce qui signifie que le modèle d'autorité statutaire n'est plus légitime comme le disait Robbes plus haut. Enfin, en se plaçant d'un point de vue anthropologique, Prairat montre que l'homme moderne vit dans le présent car son passé est lointain et ne lui parle plus, et son futur lui semble incertain. Ce fait fragilise l'autorité, en effet l'éducateur faisait autorité car il était antérieur aux élèves. Il avait pour rôle de transmettre ses savoirs et savoir-faire, sa culture. Mais désormais, l'homme est trop attaché au présent, et l'antériorité de l'adulte ne lui donne plus son autorité d'autrefois. L'autorité traditionnelle n'est donc plus légitime et l'enseignant doit trouver cette légitimité autrement.

3. Les représentations de l'autorité par les enseignants d'aujourd'hui

Selon Robbes, la société ne partage plus la même acception du mot « autorité ». En effet, l'enseignant dans le cadre de sa fonction doit faire preuve d'autorité, mais il ne sait pas à quoi elle se réfère. L'auteur explique que le concept d'autorité est intériorisé comme étant un sujet tabou durant la formation du futur enseignant, ce qui pousse ce futur professionnel à considérer l'autorité comme étant naturelle. La subjectivité de ce terme en fait donc une notion floue sujette à interprétation, et pour l'enseignant elle est « une obligation non choisie, mal assumée »¹.

¹ROBBES.B (2006). Quelques représentations et significations inconscientes de l'autorité chez les enseignants aujourd'hui. INRP, n°221, p.2. Repéré à : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/221.pdf>

L'autorité est pour beaucoup associée à une vision péjorative car elle est confondue avec l'autoritarisme. Robbes revient donc sur la définition de différents termes : autorité, autoritarisme et autoritaire.

L'adjectif « autoritaire » qualifie soit l'enseignant, soit « une réponse au besoin limite de l'enfant »¹. Ce mot est en lien direct avec l'autorité, et il est souvent utilisé comme l'équivalent de l'autoritarisme, ce qui explique que beaucoup d'enseignants refusent d'être caractérisés par ce terme. En définitive, le mot « autoritaire » rejoint l'image négative de l'autoritarisme, et l'autorité se voit attribuée une connotation plus positive si elle est exercée de manière non autoritaire. Ainsi, l'autoritaire et l'autoritarisme confondus permettent de définir une personne qui impose « unilatéralement des points de vue, des idées, des ordres sans explication, sans échange mais surtout sans consentement »². Le terme « autoritaire » reflète un enseignant qui rejette la faute sur l'élève car il culpabilise de devoir exercer une contrainte. L'autoritarisme véhicule « une volonté de créer, d'utiliser et d'entretenir un sentiment de "peur" - voire de "terreur" - chez les élèves »³. Robbes présente les moyens communicationnels qui caractérisent ces deux termes : le silence des élèves, l'absence de discussion, de dialogue ou encore d'explication sont « la preuve manifeste qu'un enseignant a de l'autorité ». De plus, l'enseignant tient des propos qui visent à « atteindre l'intégrité psychique de l'élève »⁴.

Robbes revient aussi sur la signification de l'autorité naturelle, et la définit comme une autorité qui ne s'exerce pas, et il explique qu'elle fait son apparition lorsque les signes de l'exercice de l'autoritarisme disparaissent. L'auteur démystifie l'autorité naturelle, elle est pour lui une idée qui naît chez l'enseignant car il idéalise son propre vécu d'élève.

Robbes revient sur la définition de l'autorité pour montrer que le terme de « respect » lui est de plus en plus préféré par les enseignants. Ce terme se décline en trois acceptions.

¹ Ibid., p.2

² Ibid., p.2

³ Ibid., p.2

⁴ Ibid., p.2

Le « respect unilatéral », comme son nom l'indique, ne concerne qu'un seul côté de la relation d'autorité. Il définit l'autorité comme le respect de l'adulte. L'enseignant exige de ses élèves qu'ils écoutent « la parole professorale »¹ et qu'ils utilisent un langage scolairement admis.

Le « respect initié » par l'enseignant est plus en adéquation avec l'idée d'une relation symétrique. L'enseignant est alors un exemple pour les élèves, il met lui-même en oeuvre l'ensemble des comportements respectueux qu'il exige de la part de ces élèves. L'enseignant initie le respect, car il le met en pratique avant de demander à ces élèves de le faire. Cette forme de respect « conditionne la reconnaissance véritable de l'autorité enseignante par les élèves, parce qu'il ouvre au respect mutuel »². Le respect initié par l'enseignant vise à atteindre cette troisième forme, appelée « respect mutuel », où les élèves ont autant de respect et d'exigences envers leur enseignant, que lui en a envers eux.

II. Qu'est-ce que l'autorité ?

1. Autorité et pouvoir

Pour Olivier Reboul³, l'autorité est définie comme un pouvoir que possède une personne et qu'elle met en pratique sans violence, son pouvoir étant dû à son statut, sa compétence ou son ascendance.

Prairat donne deux formes à l'autorité. La potestas est le pouvoir qu'on attribue à une personne par rapport à sa fonction, son statut. Le professeur a du pouvoir au sens où on lui reconnaît dans sa fonction d'enseignant le droit de sanctionner un élève. Son pouvoir lui vient directement de son statut d'enseignant. Au contraire, l'autoritas n'est pas accordée par le statut de la personne elle-même, mais par l'ascendance de cette personne sur les autres. Pour Prairat, l'autorité ne

¹ Ibid., p.3

² Ibid., p.3

³ REBOUL, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

«recommande plus qu'elle ne commande»¹, c'est-à-dire qu'une personne faisant preuve d'autorité n'a pas besoin de faire appel à la menace pour être écoutée de ceux à qui elle s'adresse. L'autorité « recommande » parce que l'ascendance qu'elle procure permet d'être écouté des autres. Cependant, Prairat explique que la potestas et l'auctoritas ne sont pas forcément liées. L'auctoritas donne une certaine influence, alors que la potestas contraint celui sur qui elle s'exerce. On peut avoir un statut qui nous donne de la potestas, c'est ce que Prairat appelle l'autorité légale, sans avoir d'auctoritas. Et on peut n'avoir aucune autorité légale, mais avoir une influence sur les autres, c'est l'autorité. Toutefois, pouvoir et autorité ne sont pas opposables, puisque l'un n'exclut pas l'autre. Pour l'auteur, l'autorité ne provient pas de la contrainte ni de la persuasion, mais bien de l'influence. Nous reviendrons sur la question de l'influence de l'enseignant dans la définition de l'autorité éducative.

Pour Robbes, l'autorité se distingue du pouvoir car elle nécessite un consentement, alors que le pouvoir contraint celui sur qui il s'exerce : « l'autorité se définit plutôt comme ce qui augmente, à la fois celui qui la détient (l'enseignant) et celui sur qui elle tend à s'exercer (l'élève, l'enfant, l'étudiant) »². Ici il montre que l'autorité est bénéfique autant à l'enseignant qu'à l'élève, il lui ôte tout rapport de pouvoir qui contraindrait l'élève, et il lui refuse l'idée d'autorité naturelle qui serait une autorité charismatique qui se référerait au statut de l'enseignant.

2. Autorité et discipline

Robbes distingue l'autorité de la discipline scolaire. Pour lui, la discipline est « l'ensemble des règlements et des règles, des dispositifs et des méthodes destinés à permettre le bon déroulement de l'activité d'enseignement »³. Il explique que l'autorité reprend cette définition, mais il y ajoute une dimension psychologique pour donner son acception finale ; l'autorité nécessite le

¹ PRAIRAT, E. (2012). L'autorité malmenée. *Enfances & Psy*, 54(1), 109-117. doi:10.3917/ep.054.0109.

² ROBBES, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. 12 situations pour apprendre à l'exercer (p.65). Issy-les-Moulineaux, France : ESF Editeur.

consentement de l'élève sur qui elle s'exerce et la remise en question de l'enseignant dans sa relation avec l'élève.

Pour Sylvain Connac, qui reprend cette distinction faite par Robbes, « la construction de l'autorité permet d'aboutir à une forme précise de discipline »¹. La discipline est une organisation, un cadre auquel les élèves peuvent se référer. Ce cadre participe à sécuriser les élèves puisqu'il leur permet de trouver une stabilité qui est « d'autant plus nécessaire qu'elle s'adresse à des êtres en plein changement »².

Pour Prairat, la discipline régit le comportement des personnes en mettant en place des codes de conduites et des statuts (enseignant/élève). Il oppose la discipline au droit, qu'il définit comme un ensemble de règles qui interdisent et posent des limites pour permettre la mise en oeuvre de l'idée d'égalité.

3. Autorité et autonomie

Pour Camille Roelens, l'autorité est un moyen d'action, elle permet aux élèves de devenir responsables et ainsi de gagner ce qu'elle appelle « un pouvoir d'agir »³. Pour elle, l'autorité n'est pas à restaurer (autorité traditionnelle), ni à bannir (autorité évacuée), mais elle doit être repensée. L'autorité est pensée par Roelens comme un outil qui permet aux élèves d'apprendre à assumer des responsabilités, elle est une condition de l'éducation « il y a éducation car il y a autorité »³. Roelens reprend le travail de Philippe Foray⁴ qui définit l'autonomie individuelle comme « la capacité qu'a une personne à se diriger elle-même dans le monde »⁵. Pour Foray, l'autorité ne favorise pas seulement l'obéissance des élèves, elle permet « d'augmenter l'autre dans ses capacités (...) de permettre la transmission des

¹ CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri* (p. 173-191). Paris, France : ESF Editeur.

² CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri* (p. 173-191). Paris, France : ESF Editeur.

³ ROELENS, C. (2019). L'autorité éducative : bienveillance envers l'autre, vigilance envers soi. *Éducation et socialisation (en ligne)*, n°51, <http://journals.openedition.org/edso/5585>, doi:10.4000/edso.5585.

⁴ FORAY, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*. Paris, France : ESF.

⁵ Ibid., p.19

savoirs »⁴. Roelens explique que l'autorité participe à « rendre l'autre auteur de lui-même et à être un membre à part entière de la société des individus »².

4. La relation d'autorité

Robbes présente les travaux de Daniel Marcelli¹ au sujet de l'existence d'une relation d'autorité. Cette théorie se décline en trois temps dès la naissance d'un bébé à l'âge de quatre ans. Ces trois temps permettent la construction du lien d'autorité.

Le premier temps est celui du « regard partagé »². C'est le temps où le bébé assimile son parent comme un protecteur qui lui signifie « les limites au-delà desquelles il y a menace ».

Le deuxième temps est appelé « phase d'opposition ». C'est un temps où l'enfant est limité par l'autre dans l'accès à son désir, l'autre devient un obstacle.

Le troisième temps est « le temps de l'œdipe » où l'enfant limite lui-même ses propres désirs pour prendre en compte les désirs de l'autre.

Par ces travaux, Marcelli a montré que l'autorité doit être entendue comme « la reconnaissance réciproque d'un lien social »³. Pour lui l'autorité n'est ni une transmission intergénérationnelle qui soumet, ni une tradition. Les problèmes que peuvent poser l'autorité se trouvent dans l'abus ou le manque de celle-ci, pas dans l'autorité elle-même. Pour Marcelli, l'autorité est donc un fondement du lien social.

5. Trois conceptions de l'autorité

Robbes décline l'autorité sous trois formes⁴.

« L'autorité autoritariste » : il existe une relation entre le détenteur de l'autorité et celui sur qui elle s'exerce, cette relation est fondée sur la domination, la

¹ MARCELLI, D. (2003). L'enfant chef de famille. L'autorité de l'infantile. Paris, France : Albin Michel.

² ROBBES, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. 12 situations pour apprendre à l'exercer (p.69). Issy-les-Moulineaux, France : ESF Editeur.

³ Ibid., p.85

⁴ ROBBES, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. 12 situations pour apprendre à l'exercer (p.72-83). Issy-les-Moulineaux, France : ESF Editeur.

soumission de l'autre. Cette autorité est donnée au détenteur par son statut, c'est ce qu'on nomme l'autorité statutaire. Connac¹ décrit cette relation comme un abus de pouvoir. Il n'y a ici aucune relation éducative, puisque les échanges entre l'enseignant et l'élève n'existent pas. Il compare l'enseignant au prêtre, l'enseignant est « l'intermédiaire direct avec le savoir », ce qui lui donne le droit d'avoir une ascendance sur les autres. Cette autorité est exprimée par « de la force physique, de la culpabilisation, du chantage à l'amour (en réactivant l'angoisse de l'abandon du sujet), des manipulations, des pressions psychologiques qui jouent sur la séduction »². Ce point sur la séduction renvoie à une autorité charismatique, selon laquelle l'autorité serait naturelle, c'est-à-dire que certaines personnes en seraient dotées alors que d'autres non, elle serait perçue comme un don. Robbes dit que « sa finalité reste de soumettre l'autre à ses volontés en engendrant la dépendance, non l'autonomie »². Connac explique que cette autorité serait très répandue dans l'enseignement, et qu'il s'agirait même d'un « idéal professionnel ».

« L'autorité évacuée » : « elle se définit comme le refus de toute situation conflictuelle »². L'enseignant fuit les situations de conflit, il évite au maximum d'intervenir lorsqu'il y a un problème entre les élèves. Cette autorité « proviendrait de la peur de ne plus être aimé des enfants ». L'autorité est alors perçue comme illégitime et anti éducative car elle est confondue avec l'autoritarisme. Les élèves sont alors abandonnés à eux-mêmes, l'adulte n'est pas là pour les guider, il fait preuve d'un « déficit d'autorité ». Cet abandon de l'enseignant se produit soit car il ne se fait pas confiance et doute de sa légitimité de transmetteur de savoirs, il rencontre des difficultés à établir un cadre et des limites, c'est pour cela qu'il évite les conflits ; soit car il considère que l'autorité ne fait pas partie de ses missions, il se considère uniquement comme transmetteur de savoirs (il postule ainsi que les élèves sont en capacité de recevoir des connaissances sans qu'un cadre

¹ CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri* (p. 173-191). Paris, France : ESF Editeur.

préalable soit institué). On peut d'ailleurs citer l'ouvrage de Jean Houssaye¹ dans lequel il explique que toute forme d'autorité n'a pas sa place dans l'enceinte de l'école, il va même jusqu'à ajouter que « l'autorité n'existe pas ».

« L'autorité éducative » : elle se définit selon une triple signification : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité.

III. Qu'est-ce que l'autorité éducative ?

1. Le référentiel et la bienveillance

Selon le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation², les enseignants « agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité ». En effet, le professeur des écoles doit « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (item 6). Il doit porter une attention et un accompagnement à tous les élèves de manière appropriée, et il ne doit pas dévaloriser les élèves ou tout autre membre de la communauté. Il doit contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves.

D'après Jean-Michel Blanquer³, l'école doit être lieu de bienveillance : « le plaisir d'apprendre à l'école est la condition du succès des élèves. Pour créer cet environnement favorable, l'école doit offrir un cadre bienveillant à même d'inspirer confiance aux élèves ».

Roelens revient sur l'étymologie du terme « bienveillance ». L'enseignant doit « bien veiller » : il doit porter une attention aux vulnérabilités des élèves. Pour cela il doit être attentif afin d'être en mesure d'agir si besoin. Il doit aussi « bien veiller sur » : il doit veiller à prendre soin de chaque élève et de la relation qu'il a avec

¹ HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* (p.181). Paris, France : ESF Editeur.

² Arrêté du 1^{er} juillet 2013, *Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, paru au B.O.E.N. n°30 du 25 juillet 2013 et au J.O.R.F. du 18 juillet 2013. [NOR : MENE1315928A].

³ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2017). L'école de la bienveillance. Construire l'école de la confiance. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/cid119317/annee-scolaire-2017-2018-pour-l-ecole-de-la-confiance.html>

chacun d'entre eux. Enfin, l'enseignant doit « bien veiller à » : il doit accompagner l'élève dans son parcours de formation et lui permettre de s'approprier « un monde de culture ». L'enseignant est un transmetteur de savoirs qui permet l'accès de l'élève à sa compréhension.

2. Notion d'influence éducative

Prairat souligne « qu'il n'y a pas d'éducation sans initiative, sans proposition ou suggestion. Refuser de proposer et d'influencer, c'est tout simplement refuser d'éduquer. »¹

Cet auteur donne une définition de l'autorité éducative, qu'il nomme « influence éducative », pour cela il la décompose en quatre parties.

La première est ce que qu'il nomme « influence libératrice » : l'autorité a pour but de faire grandir. Il cite Gérard Guillot² : « elle a pour fonction première d'autoriser : à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer... ». Prairat explique ensuite que l'influence éducative a une action indirecte sur l'élève qui vise à susciter une activité de sa part. Elle accompagne l'élève pour « l'aider à vouloir ». Elle lui permet d'accéder progressivement à l'autonomie et à la responsabilité, l'enseignant est là pour proposer des étayages et des médiations. L'influence éducative a une action temporaire, elle fait tout son possible pour mener à bien sa mission et disparaître. Elle a donc pour but d'amener l'élève à devenir auteur de lui-même.

Enfin, Prairat explique que l'influence éducative est une « action qui présuppose la reconnaissance »³. L'influence éducative n'est pas une influence manipulatrice car elle ne vise pas la soumission. Elle vise la reconnaissance, c'est-à-dire que pour être réellement influente, l'influence éducative doit être reconnue par l'élève. L'autorité n'existe que si elle est légitime pour celui sur qui elle s'exerce.

Prairat explique qu'on pense souvent que l'éducation fait intervenir l'autorité par

¹ PRAIRAT, E. (2012). L'autorité malmenée. *Enfances & Psy*, 54(1), 109-117. doi:10.3917/ep.054.0109.

² GUILLOT, G. (2006). L'autorité en éducation : sortir de la crise (p.15). Paris, France : ESF Editeur.

³ PRAIRAT, E. (2012). L'autorité malmenée. *Enfances & Psy*, 54(1), 109-117. doi:10.3917/ep.054.0109.

nécessité, or il faut renverser cette idée. C'est grâce à l'autorité qu'il est possible de donner du sens à l'éducation. Le monde et sa culture nous sont contemporains car ils étaient présents avant nous. Il est donc du rôle de l'enseignant de permettre aux élèves de s'ouvrir au monde. L'autorité permet à l'enseignant de rendre le monde plus accessible aux élèves, et « la culture plus lisible ». L'auteur utilise les mots de Marcel Gauchet pour expliquer que l'enseignant « modèle l'autorité de manière à la rendre plus familière et moins écrasante »¹.

Pour Prairat, l'influence éducative est un moyen de médiation qui permet à l'enseignant d'autoriser l'élève à entrer dans le monde de la culture. Il explique « qu'on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde »¹ et donc que l'élève ne pourrait pas entrer dans le monde et sa culture sans qu'on l'y autorise. L'autorité de l'enseignant est une référence, l'élève s'y réfère lorsqu'il a besoin d'être orienté : « la référence est la nécessaire sortie hors de soi, le détour qui permet de se construire »¹. Ce philosophe souligne qu'il n'existe pas d'autorisation sans interdiction. Le rôle de l'enseignant est donc de permettre l'émancipation de son élève en posant un cadre, en lui signalant ses difficultés et en empêchant ses régressions.

Robbes est en accord avec cette définition de l'autorité éducative donnée par Prairat. Elle est une relation d'influence, qui vise l'autonomie de l'élève et la disparition de l'éducateur. L'autorité éducative est une influence mutuelle entre l'enseignant et l'élève, elle est légitimée par l'élève : « L'élève reconnaît que l'enseignant est le détenteur légitime de l'autorité statuaire, il l'accepte car il comprend les bénéfices de l'influence de l'enseignant sur lui. »². L'autorité éducative est définie comme « une relation statutairement asymétrique » puisque l'enseignant met en action ses savoirs et exerce sur l'élève une influence non violente de sorte que celle-ci lui permette de devenir à son tour auteur de lui-même. Cette relation est aussi symétrique, puisqu'elle fait appel à un respect

¹ GAUCHET, M. 2002. « Démocratie, éducation, philosophie », dans M.-C. Blais ; M. Gauchet, D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, p. 11-42

² ROBBES, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. CRAP-Cahiers pédagogiques. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

mutuel entre l'enseignant et l'élève. C'est cette relation de reconnaissance et de respect partagés qui permet aux élèves d'accepter sans réserve l'autorité enseignante.

3. Définition de l'autorité éducative

Connac explique que certaines formes d'autorité « développent inégalement l'attention, la confiance en soi, l'autonomie et la responsabilité »¹. Une autorité autoritariste « inhibe et angoisse », et une autorité évacuée n'est pas assez structurante car elle ne fixe pas d'interdit. La construction d'une autorité éducative est pour Connac un véritable projet d'enseignement que doit tenter « de compenser des biais de vie auxquels certains enfants ont été confrontés »².

Pour expliquer le terme d'autorité éducative, Robbes revient sur son étymologie.

« Être l'autorité » : cette première signification provient du « potestas » aussi appelé « autorité statutaire ». Cette dimension fait appel au pouvoir, celui qui la détient est légitime car il possède un pouvoir légal. Il s'agit d'une position asymétrique car seul le détenteur dispose de l'autorité. Dans l'enseignement, le détenteur est l'enseignant, et c'est son pouvoir de transmission du savoir qui légitime son autorité. L'asymétrie est intergénérationnelle, elle est assimilée à l'autorité. La différence d'âge entre l'adulte et l'enfant permet à l'enseignant de légitimer son autorité sur l'élève, son âge lui permettant de transmettre des savoirs. Mais si l'enseignant utilise seulement cette asymétrie pour exercer son autorité, il prend le risque que celle-ci se fige et tombe dans la violence (abus du pouvoir). Pour éviter cet écueil, l'enseignant doit devenir un modèle pour les élèves. Il doit « amorcer la reconnaissance de l'autorité enseignante »³ en mettant en place un respect mutuel entre lui et ses élèves, et en leur donnant de la considération. Il doit exiger autant de la part de ses élèves que de la sienne en tant qu'enseignant (réciprocité).

¹ CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri* (p. 173). Paris, France : ESF Editeur.

² Ibid

³ ROBBES, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. CRAP-Cahiers pédagogiques. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

« Avoir de l'autorité » : cette seconde signification provient de « l'auctor » (acteur) et se relie à « augere » (faire croître, augmenter). Son but est de permettre à l'élève de devenir son propre auteur par l'acquisition de connaissances et compétences, il doit devenir capable d'être responsable dans sa relation aux autres. Celui qui devient un « sujet auteur », doit être en mesure de prendre des responsabilités individuelles et autonomes dans sa relation aux autres, il doit être capable d'adapter son autorité au public, à la situation. Devenir son propre auteur, c'est « s'autoriser » à être responsable. Cette autorisation de « l'auctor » est liée à l'« augere », l'auteur s'ouvre à l'autre, dans un but de le guider vers une autonomie qui lui permette de « devenir à son tour auteur de lui-même ». Son autorité permet de faire grandir l'autre afin qu'il devienne son propre auteur. « L'auteur autorise, tout en se portant garant de cette autorisation »². Pour Robbes il s'agit là « de l'objectif ultime de l'autorité de l'enseignant que d'élever ses élèves »¹, c'est ce qu'on appelle une autorité éducative qui « soutient l'autorisation de chaque sujet et développe une relation humaine de confiance »¹.

« Faire autorité » : cette troisième signification montre que l'autorité n'est pas naturelle, ni charismatique. Elle doit être construite progressivement selon les situations, selon les élèves. L'enseignant doit s'autoriser à apprendre et à construire des « savoirs d'action » qui lui permettront de construire et d'adapter son autorité aux situations. Les savoirs d'action sont des compétences dont l'enseignant dispose et qu'il utilise pour mettre en oeuvre ses savoirs en terme de dispositifs d'enseignement et ses savoirs en terme de communication (verbale ou non verbale). Les savoirs d'action sont contextualisés car chaque situation est unique et singulière, l'enseignant doit être en mesure de mobiliser des savoirs d'action en terme de communication qui soient adaptés aux différentes situations qu'il rencontre.

4. Les caractéristiques d'une autorité éducative

a) *Caractéristiques qui définissent l'autorité éducative*

Robbes donne quatre caractéristiques pour définir en pratique une autorité

éducative. Tout d'abord, l'enseignant utilise une influence non violente, car il s'interdit formellement d'utiliser toute forme de violence. Il fait preuve de reconnaissance et de respect envers ses élèves, et il attend d'eux la même chose en retour. Son autorité doit prendre en considération les intérêts des élèves vis-à-vis de l'intérêt général. Enfin, l'autorité éducative doit avoir pour but de disparaître pour permettre à l'élève de devenir son propre auteur.

b) Caractéristiques pour reconnaître une autorité éducative

Robbes élabore deux catégories pour reconnaître la mise en oeuvre d'une autorité éducative.

Un enseignant qui met en oeuvre une relation d'influence avec ses élèves doit se montrer capable « d'assumer les rôles et fonctions répondants aux besoins du groupe »¹. Il doit faire appel à des savoirs d'action en terme de communication, il « privilégie l'écoute et la parole pour gérer les relations »². Il met en oeuvre des savoirs en terme de dispositifs d'enseignement qui sont définis autour d'objectifs communs, et il doit être en mesure de vérifier leur réalisation. L'enseignant doit être en mesure de prendre des décisions qui vont permettre à chaque élève de devenir auteur à son tour.

Un enseignant dont l'autorité statutaire est reconnue et légitimée par ses élèves doit prendre en compte les connaissances et la parole de chacun d'entre eux, et il doit mettre en oeuvre « une méthode démocratique ». Cette méthode doit donner de la considération à chaque élève dans sa singularité pour lui permettre d'être reconnu par le groupe-classe, elle doit mettre en place des outils pour permettre le traitement et la résolution de conflits.

¹ ROBBES, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. 12 situations pour apprendre à l'exercer (p.72-83). Issy-les-Moulineaux, France : ESF Editeur.

² ROBBES, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. CRAP-Cahiers pédagogiques. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

IV. Comment construire une autorité éducative ?

Pour Claire Napporn¹, l'autorité éducative doit être une autorité démocratique. Elle cite d'ailleurs Martine Fournier² qui parle d'une « autorité co-construite et négociée » avec les élèves.

1. Installation du cadre et du climat de classe

Sylvain Connac explique que pour pouvoir travailler, les élèves ont besoin d'être conduits par des règles, mais que celles-ci doivent être instituées avec leur accord. Pour lui, les élèves doivent participer à l'organisation de l'école et aux décisions concernant leur travail en classe. Cette participation des élèves à la définition des règles a un « rôle émancipateur et motivationnel »³. Ils donnent du sens à ces règles et savent pourquoi ils doivent les respecter, ils ont conscience qu'elles leur permettent de travailler dans de bonnes conditions. Connac explique que « la discipline en classe se veut donc la conséquence d'un ordre établi pour favoriser le travail motivé de chaque élève »⁴. Les règles en classe permettent aux élèves de se sentir en sécurité et en confiance pour découvrir le monde, elles fixent des limites qui sont les « prémices aux règles de vie en société ».

Pour Connac, les règles participent à l'élaboration d'un « cadre d'échanges sécurisant », d'un réel « climat d'autorité éducative »¹. C'est ce climat qui permet de développer une confiance réciproque non seulement avec les élèves, mais aussi avec les familles. À partir des recherches réalisées par Benjamin Moignard⁵,

¹ NAPPORN, C. (2016). La relation maître-élève et la question de l'autorité, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 57-66.

² FOURNIER M. (2011) : « Autorité : où sont passés les modèles ? », dans *Éduquer et former*, Auxerre, éditions Sciences Humaines.

³ CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri* (p. 173-191). Paris, France : ESF Editeur.

⁴ Ibid

⁵ MOIGNARD, B., SAUVADET, T. (2016). Espaces scolaires et éducatifs : les liaisons nouvelles entre l'école et le champ éducatif. *Espaces et sociétés*. Paris, France : Erès, 166 (3), pp.7-13.

Connac souligne le fait qu'un climat de classe serein et apaisé est un facteur de réussite des élèves, surtout dans des milieux défavorisés. Le climat de classe, lorsqu'il est positif, permet de motiver les élèves à apprendre, il provoque « de la cohésion au sein du groupe classe, du respect et de la confiance mutuelle »¹. Pour Connac, l'autorité éducative est un facteur de bien-être pour les élèves, mais elle est aussi un facteur motivationnel qui permet la réussite de chacun. L'autorité éducative est pour l'auteur un moyen de « développer une pédagogie qui vise à lutter contre les inégalités scolaires ».

Connac est donc en accord avec la définition de Robbes sur la discipline. Il rajoute cependant que c'est la « construction de l'autorité (qui) permet d'aboutir à une forme précise de discipline »¹. Pour lui la discipline est une organisation, un cadre, auquel les élèves doivent pouvoir se référer.

Le cadre est constitué de règles qui fixent des interdits, des obligations et des libertés. Il doit être composé de rituels qui permettent de sécuriser les élèves. La ritualisation participe à l'autorité éducative et favorise la mise en place du cadre, elle est élaborée autour d'habitudes de travail et de responsabilités données aux élèves (qu'ils vont pouvoir garder sur une période par exemple). Les règles de ce cadre sont construites avec les élèves, le rôle de l'enseignant étant de rappeler ces règles pour permettre aux élèves de se les approprier.

Pour Connac, il existe dans une classe des lois qui sont non négociables et fixées par l'enseignant, pour garantir la sécurité des élèves d'un point de vue physique (interdiction de frapper) et psychologique (interdiction de se moquer). Ces lois sont accompagnées de règles de vie qui sont « propres à chaque groupe et évoluent au fil du temps en fonction des besoins qui émergent »¹. Ces règles sont donc créées par les élèves, pour les élèves. La règle doit donc être construite par les élèves, et ils doivent unanimement être en accord avec celle-ci, la comprendre et se l'approprier. L'enseignant doit être en mesure d'expliquer la règle, et de la rappeler si elle est enfreinte par la mise en place d'une sanction éducative. La règle vise à créer des conditions qui soient favorables pour permettre aux élèves d'apprendre, elle leur permet d'exercer des libertés dans la classe (échanges,

mobilité).

2. Elaboration de sanction éducative

a) *Différence entre sanction et punition*

La punition vise l'expiation, le châtement, l'humiliation et la soumission, elle sous-entend la souffrance. La sanction est non humiliante, elle est une mesure éducative qui a pour unique but de rappeler l'existence de la loi à l'élève. L'enseignant sanctionne une erreur et non la personne, il informe ainsi l'élève « du travail éducatif qui doit encore être accompli »¹. La sanction responsabilise l'élève (assumer ses actes) et participe à la construction de sa personnalité (elle valorise ses efforts).

b) *Les finalités de la sanction éducative*

Prairat a mis au jour trois types de finalités de la sanction éducative. Elle a une fin psychologique qui permet à l'élève de retrouver une estime valorisée de lui-même. Elle a une fin éthique car elle apprend à l'élève à répondre de ses actes, elle le responsabilise. Et elle a une fin politique car elle rappelle à l'élève que la règle existe pour permettre un « vivre ensemble ».

3. Mise en place de dispositifs pédagogiques pour former les élèves

a) *La réparation éducative*

Connac explique que pour institutionnaliser les relations dans la classe, il est nécessaire de former les élèves à la notion de réparation éducative. Elle vise à permettre à celui qui a commis une erreur de s'acquitter de son acte auprès de sa « victime », de son groupe, et de lui-même. De cette manière, celui qui a subi est soulagé car l'autre a compris sa souffrance, et celui qui a commis l'erreur est valorisé dans son estime personnelle.

¹ CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri* (p. 173-191). Paris, France : ESF Editeur.

b) Le message clair

Il s'appuie sur une communication non-violente entre les élèves. Le message clair s'encre dans une logique de médiation mais en autonomie. Le message clair a pour but d'amener l'élève à exprimer son ressenti pour que l'autre soit en mesure de comprendre qu'il a mal agi. Pour Connac, la violence est un « comportement ou une parole qui vise à détruire l'autre ou une partie de ce qu'il représente, elle survient lorsque des conflits d'ordre relationnel ne sont pas réglés »¹. Le message clair vise donc à désamorcer ces conflits pour éviter que ceux-ci prennent plus d'ampleur et viennent s'ancrer dans une « spirale de la violence »¹.

c) Le conseil coopératif

Il a pour but d'amener les élèves à « penser collectivement ce qui concerne la vie du groupe »¹. C'est grâce au conseil coopératif que les règles de vie peuvent être mises en place et évoluer au gré des besoins des élèves. Le conseil coopératif est une « instance démocratique » qui est régie par des règles pour garantir son fonctionnement (les élèves ont des rôles, le conseil a des objectifs précis qui sont fixés). Pour Connac, « La vie de la classe est une responsabilité partagée avec les élèves »¹.

V. Qu'est-ce qu'une discussion à visée philosophique ?

1. Définition de la discussion à visée philosophique

La discussion à visée philosophique (DVP) est un « débat réglé » qui amène les élèves à se questionner et à réfléchir sur des thématiques qui sont en lien avec la vie de la classe et la condition humaine. Ce dispositif pédagogique a un double objectif. Il est démocratique car il est régi par des règles qui régulent les prises de paroles et donnent des responsabilités aux élèves. Il est aussi philosophique car il répond à trois exigences philosophiques.

Pour Connac, l'enseignant est « l'animateur philosophique de la discussion »¹. Les

¹ CONNAC, S. (2017). Des DVP (discussions à visée philosophique en classe coopérative. Diotime, 34. Repéré à : <http://www.educrevues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32847>

travaux de Michel Tozzi¹ ont montré que l'enseignant doit aider les élèves à utiliser ce qu'il appelle des « exigences intellectuelles caractéristiques du philosophe ». Pour qu'une discussion soit à visée philosophique, l'enseignant doit amener les élèves à problématiser, à conceptualiser et à argumenter. C'est seulement en utilisant ces trois exigences lors de la discussion, que la pensée des élèves pourra « grandir » et leur permettra d'élaborer une réelle réflexion philosophique.

a) Les exigences philosophiques

Problématiser

Des affirmations, des certitudes sont soulevées chez les élèves lors de la discussion, l'enseignant doit les amener à formuler ce qui fait naître en eux un doute, une question. Il doit faire naître un questionnement qui concernera l'ensemble des élèves de la classe. L'enseignant doit aussi faire comprendre aux élèves qu'une question n'a pas forcément une unique réponse.

Conceptualiser

Connac explique qu'il s'agit d'amener les élèves à définir les termes qu'ils utilisent pour être certain que les élèves donnent tous le même sens aux mots qui sont utilisés durant la discussion. La conceptualisation permet de préciser les pensées des élèves par la parole.

Argumenter

Les élèves doivent présenter ce qu'ils pensent et expliquer pourquoi ils pensent de cette manière, ou pourquoi ils pensent que telle chose est vraie ou fausse. L'argumentation soulève des doutes et des questionnements chez les élèves, car les autres vont venir remettre en question ce qui est dit.

L'objectif de la discussion à visée philosophique est d'amener les élèves à penser

¹ EVELEIGH, H., TOZZI, M. (2010). Pourquoi débattre en classe ?. CRAP-Cahiers pédagogiques. N°401. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-debattre-en-classe>

par eux-mêmes sur des questions liées « à la condition humaine, au rapport au monde et aux autres ».

2. La discussion à visée philosophique dans les programmes d'EMC¹

Au cycle 2, la discussion à visée philosophique est utilisée pour travailler sur la thématique de « la règle et le droit ». Elle doit amener les élèves à réfléchir autour du respect des autres et des règles pour le bon fonctionnement de la vie collective. Elle vise à créer des règles qui sont communes, et à faire comprendre aux élèves que la « règle commune interdit, oblige mais aussi autorise ». Au cycle 3, la discussion à visée philosophique continue de faire réfléchir les élèves sur la thématique de « la règle et du droit » en abordant le respect des autres et le principe d'égalité. Deux autres thématiques sont travaillées avec la discussion à visée philosophique, « la sensibilité » pour apprendre à accepter les différences, et « le jugement » pour être en mesure de différencier ce qui relève d'un intérêt personnel et d'un intérêt commun.

3. Présentation du dispositif

a) *Les démarches*

Il existe trois démarches. La première a pour but d'amener l'élève à identifier ses propres conceptions pour rechercher leur origine et se demander si ces représentations correspondent aux valeurs dans lesquelles il se reconnaît. La deuxième démarche vise la confrontation des différentes conceptions des élèves, pour cela ils vont être amenés à « trier, classer, repérer les différents éléments qui fondent leur discours »². Cette confrontation va permettre de soulever des questionnements, de faire émerger des distinctions, des ambiguïtés. La troisième démarche vise à structurer les idées de l'élève par « une recherche commune de

¹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Ressources enseignement moral et civique. La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif. Repéré à :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

² Ibid., p. 3

sens »¹. Par la mise en commun les élèves vont pouvoir rassembler leurs différentes interrogations et essayer de philosopher.

b) Les fonctions

La discussion à visée philosophique nécessite de donner des fonctions aux élèves. Le président a pour rôle d'animer la discussion, il va devoir gérer les échanges en distribuant la parole, en rappelant les règles qui régissent la discussion, et en contrôlant le temps. Il ne participe pas à la discussion car il en gère la forme.

Les reformulateurs doivent expliquer ce qu'il vient d'être dit par les élèves pour s'assurer de la bonne compréhension de l'ensemble du groupe.

Le scripteur prend en note ce qui est dit dans le débat, comme les définitions ou les questions qui sont soulevées. Il permet de créer une mémoire de la discussion, il est aussi synthétiseur de la discussion.

c) Les règles

Elles doivent être rappelées par le président à chaque ouverture de discussion. Elles permettent le bon fonctionnement de la discussion, et elles visent à créer un cadre sécurisant pour que les élèves n'aient pas peur d'échanger sur les thématiques abordées.

La parole est régie par des règles qui vont mettre les élèves en confiance : « on n'a pas le droit de se moquer et on écoute celui qui parle, on attend son tour de parole pour parler. On a le droit de ne pas participer. »². Elles concernent aussi le contenu des échanges : « aucune réponse n'est vraie ou fausse. On a le droit d'être ou de ne pas être d'accord avec ce qui est dit ».

¹ Ibid., p.3

² CONNAC, S. (2017). Des DVP (discussions à visée philosophique en classe coopérative. Diotime, 34. Repéré à : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32847>

d) Rôles de l'enseignant

L'enseignant joue plusieurs rôles lors de la mise en œuvre d'une discussion à visée philosophique, et ces rôles représentent les conditions de réussite de la discussion.

Préparation de la discussion

L'enseignant prépare la thématique qui va être travaillée, il doit lui-même être au clair avec les notions qui vont être abordées autour de cette thématique. L'enseignant doit être en mesure de repérer les enjeux de la discussion et ses apports par rapport à la thématique, il repère les différentes questions qui vont pouvoir être soulevées. Il a un objectif qui est fixe, et il intervient comme animateur pour recentrer la discussion en vue de cet objectif.

Reformulateur et correcteur

L'enseignant a un rôle de reformulateur, car il permet ainsi de mettre en évidence la progression des élèves dans la discussion. Il s'assure aussi de cette manière que les notions et définitions données par les élèves sont bien comprises par l'ensemble du groupe. Ce sont les phases de reformulation qui permettent d'avancer dans la discussion, en amenant les élèves à réfléchir sur ce qui a été dit et à y réagir. De cette manière il guide et étaye la discussion, il recadre si les élèves s'égarer et il relance s'ils ne progressent pas. Il doit valoriser ce qui est dit par les élèves. Il est aussi de son devoir d'être correcteur de la discussion, pour ne pas laisser les élèves construire des connaissances sur des idées qui ne sont pas fondées ou sont fausses.

Synthétiseur

Chaque discussion à visée philosophique doit être suivie d'une phase d'analyse qui est conduite par l'enseignant. Grâce aux notes du scripteur, la classe a une « mémoire » de ce qui a été dit lors du débat. L'enseignant doit synthétiser les définitions qui ont été données, et les questions soulevées. Il doit revenir sur les

fonctions des élèves, les amener à verbaliser leurs difficultés, et à proposer des pistes d'amélioration. Il doit permettre aux élèves de prendre conscience des échanges qui ont vu le jour lors des tours de paroles, et de l'avancée qui a été menée par rapport à la question de départ.

VI. Lien entre autorité éducative et discussion à visée philosophique

L'autorité éducative est en lien avec les rôles de l'enseignant lors de la discussion à visée philosophique.

Lorsque l'enseignant assume son rôle de correcteur, il permet aux élèves de ne pas construire des connaissances faussées. Il doit intervenir lorsqu'un élève dit une chose illégale¹, en se référant par exemple aux règles du dispositif. La discussion à visée philosophique ainsi que l'autorité éducative nécessite que l'enseignant corrige les élèves. Si l'enseignant ne corrige pas les élèves, il fait preuve d'une autorité évacuée car il n'intervient pas, et il laisse les élèves se construire des idées/connaissances qui peuvent parfois être illégales. Et si l'enseignant intervient et qu'il décide de tout faire pour convaincre l'élève qu'il a tort sans le référer à un cadre légal, alors il fait preuve d'une autorité autoritariste car il contraint l'élève et le force à être de son avis (son avis est meilleur que celui de l'élève, notion de supériorité).

Lorsque l'enseignant réalise une synthèse de la discussion à visée philosophique, il permet de s'assurer de la bonne compréhension de tous les élèves et il leur permet de prendre conscience de leur progression. La synthèse est nécessaire pour mettre en œuvre une discussion à visée philosophique, et pour permettre aux élèves de s'appropriier les connaissances travaillées, elle est donc aussi la base de l'autorité éducative. Si un enseignant ne réalise pas de synthèse, il laisse les élèves avec des doutes et des questionnements sans réponse. Il ne leur permet

¹ DURAND-TERREAUX, M. (2019). Autorité et enseignement moral : l'adossement nécessaire de deux phénomènes pédagogiques. Communication présentée au colloque internationale l'autorité en éducation : figures, variations, recomposition. St-Etienne.

pas de construire des apprentissages.

Lors de la discussion à visée philosophique, l'enseignant doit prendre en compte et respecter la parole de tous les élèves pour leur montrer qu'il les considère dans leur singularité et qu'ils ont leur place dans le groupe. C'est aussi un pilier de l'autorité éducative puisqu'elle vise à permettre aux élèves de devenir leur propre auteur, ce qui n'est possible que s'ils se sentent reconnus et respectés par l'enseignant et par les autres. Si l'enseignant impose son avis, il ne prend pas en compte celui des élèves, et ne leur donne aucun crédit, il s'agit d'une autorité autoritariste.

Présentation de l'étude

I. Problématique et hypothèses

Par la lecture des différents ouvrages et articles que nous avons consultés, nous avons construit un cadre théorique qui nous a permis de montrer qu'il existe trois types d'autorité : l'autorité autoritariste, l'autorité évacuée et l'autorité éducative. Nous avons cherché à définir l'autorité éducative à travers des caractéristiques reconnaissables dans la pratique des enseignants. Nous avons ensuite défini la discussion à visée philosophique, ainsi que les rôles de l'enseignant lors de sa mise en œuvre.

La problématique générale de notre recherche sera donc de nous demander :

Quel type d'autorité les enseignants de l'école élémentaire cherchent-ils à exercer lors d'une discussion à visée philosophique ?

De cette problématique générale, nous nous posons d'autres questions de recherches : Comment les enseignants définissent-ils l'autorité ? Quelles sont leurs conceptions de l'autorité ? Les enseignants mettent-ils en œuvre une autorité éducative lors d'une discussion à visée philosophique ?

L'étude que nous mettrons en œuvre lors de cette recherche aura pour but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses suivantes :

Hypothèse générale : Les enseignants tiennent des rôles fondamentaux durant une discussion à visée philosophique qui sont liés aux caractéristiques d'une autorité éducative.

Sous-hypothèses :

- Les enseignants ont une conception de l'autorité qui se rapporte à l'autorité éducative.
- L'enseignant tient son rôle de correcteur durant une discussion à visée philosophique : il corrige un élève quand il a des propos extrêmes (discriminants).
- L'enseignant tient son rôle de synthétiseur durant une discussion à visée philosophique : il permet aux élèves d'avoir un retour explicite sur la discussion et de prendre conscience de leur progression vis-à-vis de la question de départ.
- L'enseignant prend en compte les connaissances et la parole de tous les élèves durant une discussion à visée philosophique.

II. Conditions de l'expérimentation

1. Les sujets

Les sujets qui composent cette étude sont enseignants en élémentaire depuis plus d'un an. Il s'agit donc seulement d'enseignants titulaires. Parmi les nombreux enseignants contactés pour cette étude, seulement huit d'entre eux ont répondu au questionnaire. L'étude est donc composée de huit enseignants répartis entre le cycle 2 et le cycle 3.

Répartition des enseignants selon le cycle :

Dans quel cycle enseignez-vous ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Cycle 2 (A1)	4	50.00%
Cycle 3 (A2)	4	50.00%

2. Le recueil de données

Pour recueillir des données en sciences sociales, il existe différentes méthodes dont l'observation, l'entretien et le questionnaire.

Nous avons choisi de réaliser, dans le cadre de notre étude, un questionnaire ainsi qu'un test d'association de mots (intégré dans le questionnaire). Le questionnaire a été réalisé sur une plateforme en ligne, il sera donc à remplir en ligne par les enseignants participants à cette enquête. (cf. Annexe 1 : Questionnaire)

Lien du questionnaire : <https://enquetes.univ-tlse2.fr/index.php/443147?lang=fr>

a) Les outils de recueil de données

Nous avons fait le choix d'utiliser un questionnaire pour recueillir les données de cette recherche, car nous n'avons pas trouvé assez de terrains d'enquête pour réaliser des observations. Cet outil a donc été mis de côté car le recueil de données aurait été très réduit.

Le questionnaire

Il s'agit d'une méthode de recueil des données qui est collective, elle a pour but de réaliser des statistiques en fonction des réponses d'un échantillon. Le questionnaire est une méthode quantitative, puisque c'est le nombre de réponses qui permet sa validité. Le questionnaire permet de produire des chiffres qui sont descriptifs (permettent de dénombrer) ou explicatifs (mettent en lien des faits psychologiques et/ou sociaux et des facteurs).

Rodolphe Ghiglione¹ distingue trois objectifs du questionnaire. Le questionnaire a pour but d'estimer des données. Il vise à extirper des informations des données recueillies pour expliquer des phénomènes (représentations, opinions, motivations). Et il permet de vérifier des hypothèses, pour cela le questionnaire

¹ Ghiglione, R. (1987). Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Paris : Dunod

doit être construit en fonction des hypothèses soulevées, il s'agit d'une démarche déductive.

La création d'un questionnaire doit répondre à certaines exigences. Avant son élaboration, la problématique et les objectifs de l'étude doivent être formulés et précisés. Dans notre cas, nous cherchons à mettre en évidence que l'autorité éducative est nécessaire pour mettre en œuvre une discussion à visée philosophique. Notre objectif est donc de créer un questionnaire qui va permettre de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Les questions du questionnaire doivent donc être formulées de manière à ce que les hypothèses soient contenues dans la réponse. Pour cela, nous avons réalisé un tableau récapitulatif des questions en fonction des hypothèses que nous présenterons dans la partie « conditions de passation du questionnaire ».

De plus, pour élaborer un questionnaire, il faut déterminer la population d'enquête, c'est-à-dire l'ensemble de personnes qui est concerné par les questions. Pour notre étude, nous ferons appel aux réponses d'enseignants de l'école élémentaire. Il faut aussi déterminer un échantillonnage, pour s'assurer que les résultats sont représentatifs de la population d'enquête. Pour cela, nous utiliserons la méthode des quotas, qui consiste à analyser les caractéristiques de la population d'étude. Nous prendrons en considération le cycle d'enseignement des enseignants.

Pour s'assurer de la validité du questionnaire, il convient d'organiser un prétest de celui-ci de manière à s'assurer que les questions sont correctement formulées et comprises par les participants.

Il est intéressant qu'un questionnaire fasse intervenir différentes formes de questions ¹. Les questions fermées facilitent la réponse du participant et l'exploitation des données. On entend par questions fermées les questions à réponse unique (oui/non), à choix unique et à choix multiples (choix limités). Les questions ouvertes permettent d'établir une communication avec le participant.

¹ HENNINGER, S., LABORDE, C. (s.d.). LACI503V et LACM503V : notes de cours. Fondements du marketing. [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement Iris : <https://iris.univ-tlse2.fr/moodle-ent/enrol/index.php?id=19390>.

Elles n'influencent pas les réponses et celles-ci sont donc plus complètes. Cependant les données sont plus longues à exploiter. Notre questionnaire est constitué de huit questions ouvertes, et seulement deux questions fermées. Il était important, pour recueillir les représentations des enseignants interrogés, que leurs réponses puissent permettre de les faire émerger, ce qui n'aurait pas été le cas avec des réponses à choix limités. De plus, nous avons fait tester notre questionnaire à des personnes ne faisant pas partie de l'échantillon, et nous avons décidé de déplacer le test d'association de mots. Celui-ci avait d'abord été placé en début du questionnaire, nous l'avons donc déplacé à la fin du questionnaire de manière à ne pas biaiser les réponses précédentes.

Le test d'association de mots

Il s'agit d'une méthode qui va nous permettre de recueillir les représentations individuelles des enseignants sur l'autorité. Laurence Bardin¹ a utilisé le test d'association de mots pour étudier des stéréotypes sociaux qui sont partagés par les membres d'un groupe. Elle explique qu'un « stéréotype est l' « idée que l'on se fait de... », l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de... C'est la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité. (...) le stéréotype plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié aux préjugés qu'il rationalise et justifie ou engendre. ». Le test d'association de mots permet de montrer les associations spontanées qui sont créées entre les mots et les stéréotypes qui en découlent.

Le test demande au participant d'associer à une expression inductrice des mots qui lui viennent à l'esprit immédiatement. Dans notre étude, l'expression inductrice est le mot « autorité », et il est demandé aux enseignants qui répondent au test

¹ BARDIN, L. (2013). Chapitre premier. Analyse des résultats à un test d'association de mots : stéréotypes et connotations. Dans : L. Bardin, *L'analyse de contenu* (pp. 55-61). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

d'associer cinq mots à celui-ci. Une fois les données recueillies, nous aurons une représentation individuelle de l'autorité pour chaque enseignant faisant partie de l'étude. Selon leur réponse, nous pourrons confirmer ou infirmer notre hypothèse selon laquelle les enseignants ont une conception de l'autorité qui se rapporte à l'autorité éducative.

3. Conditions de passation du questionnaire

a) Questionnaire : questions et critères

Le questionnaire s'adresse à des enseignants de l'école élémentaire qui mettent en œuvre des discussions à visée philosophique dans leur classe.

N°	Question
1	Dans quel cycle enseignez-vous ?
2	Quel est pour vous l'intérêt d'utiliser la DVP avec vos élèves ?
3	Quelles sont les étapes fondamentales qui doivent apparaître dans la construction d'une DVP selon vous ?
4	Si un élève a des propos extrêmes (discriminants par exemple) durant une DVP, que faites-vous ?
5	Réalisez vous une synthèse après la DVP avec vos élèves ?
6	Comment cette synthèse est-elle construite ?
7	Qui conduit la discussion ?
8	Comment la parole est-elle gérée lors de la DVP ?
9	Comment définiriez-vous votre rôle/vos rôles en tant qu'enseignant lors de la DVP ?
10	Comment définiriez-vous l'autorité en cinq mots ?

Afin de pouvoir analyser les réponses que nous allons obtenir à ces questions, des critères doivent être élaborés pour chaque question du questionnaire. Ils faciliteront ainsi l'analyse ultérieure de nos données.

N°	Critères
1	Question de présentation
2	Autorité éducative : pour les amener à réfléchir (problématiser, conceptualiser,

	<p>argumenter) sur des questions propres à la condition humaine et la vie de la classe.</p> <p>Autorité autoritariste : pour leur donner des réponses sur des questions.</p> <p>Autorité évacuée : pour les faire parler, discuter (pas d'objectif précis).</p>
3	<p>Question pour reconnaître ou non les étapes de construction de la DVP telles quelles sont préconisées : préparation par l'enseignant, différents rôles pour les élèves, règles de la dvp, reformulation/correction par l'enseignant, synthèse.</p>
4	<p>Autorité éducative : il corrige l'élève sur des notions, mais il n'impose pas son avis comme étant supérieur à celui de l'élève.</p> <p>Autorité autoritariste : il corrige l'élève en lui disant que c'est mal et il essaie de le faire changer d'avis.</p> <p>Autorité évacuée : il ne fait rien.</p>
5	<p>Autorité éducative / autoritarisme : réalise une synthèse.</p> <p>Autorité évacuée : ne réalise pas de synthèse.</p>
6	<p>Autorité éducative : la parole des élèves est prise en compte pour construire la synthèse, l'enseignant met en avant la progression des élèves</p> <p>Autorité autoritariste : l'enseignant impose sa réponse à la question de départ comme synthèse de la DVP</p> <p>Autorité évacuée : il ne réalise pas de synthèse.</p>
7	<p>Autorité éducative : la discussion est menée par un élève (président), tous les élèves s'expriment, mise en place d'un tour de parole.</p> <p>Autorité autoritariste : l'enseignant mène la discussion, il distribue la parole comme il l'entend.</p> <p>Autorité évacuée : pas de gestion de la parole, les élèves s'expriment comme ils le souhaitent.</p>
8	<p>Autorité éducative : un président distribue la parole à ceux qui le veulent, en Privilégiant ceux qui ont le moins parlé.</p> <p>Autorité autoritariste : l'enseignant monopolise la parole, donne toujours la parole aux mêmes élèves.</p> <p>Autorité évacuée : la parole n'est pas distribuée, aucune gestion (les élèves prennent la parole comme ils le veulent).</p>
9	<p>Autorité éducative : assurer bon fonctionnement, corrections, synthèse.</p> <p>Autorité autoritariste : contrôler les échanges.</p>

	Autorité évacuée : pas de rôle spécifique.
10	<p>Autorité éducative : non violente, respect mutuel avec les élèves, considération et reconnaissance des élèves, privilégie la parole et l'écoute.</p> <p>Autorité autoritariste : pas de place pour la parole de l'élève, l'enseignant impose son point de vue, son avis, il veut commander l'élève et l'amener à être d'accord avec ses propos : elle soumet/domine.</p> <p>Autorité évacuée : sans limite, qui ne guide pas l'élève pour ne pas offenser ses normes.</p>

b) Tableau récapitulatif des questions en fonction des hypothèses

Hypothèses spécifiques	Questions permettant de recueillir les données
<p><u>Hypothèse spécifique 1 :</u> Les enseignants ont une conception de l'autorité qui se rapporte à l'autorité éducative.</p>	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
<p><u>Hypothèse spécifique 2 :</u> L'enseignant tient son rôle de correcteur : il corrige un élève quand il a des propos extrêmes (discriminants).</p>	4, 9
<p><u>Hypothèse spécifique 3 :</u> L'enseignant tient son rôle de synthétiseur : il permet aux élèves d'avoir un retour explicite sur la discussion et de prendre conscience de leur progression vis-à-vis de la question de départ.</p>	3, 5, 6, 9
<p><u>Hypothèse spécifique 4 :</u></p>	6, 7, 8

L'enseignant prend en compte les connaissances et la parole de tous les élèves.	
---	--

III. Analyse des données et résultats de la recherche

1. Analyse des données par question

Nous présentons maintenant les réponses obtenues après la passation du questionnaire (cf. Annexe 2 : Tableau des données de l'enquête). Pour chacune des questions, nous recopions la réponse de chaque enseignant, puis nous proposons une analyse.

Question 2 : Quel est pour vous l'intérêt d'utiliser la DVP avec vos élèves ?

En ce 1^{er} apprentissage de l'écoute entre élèves et respect de la prise de parole
Réflexion sur des sujets du programme d'emc

Développer l'esprit critique, respecter l'avis des autres en sachant exprimer le sien

La discussion à visée philosophique amène les élèves à écouter leurs pairs, à mettre en ordre leurs idées afin de les traduire en discours audible par les autres. Cela leur permet également de se rendre compte qu'il existe une pluralité d'opinions et que la grande majorité d'entre elles sont valables.

Les élèves sont donc confrontés à la forme du débat, ce qui va leur permettre de développer une pensée, d'apprendre à penser par eux-mêmes.

Cela mobilise donc leurs compétences à l'oral, et en affinant leurs productions langagières, ils précisent également leurs idées.

S'interroger sur le monde, sur notre rapport aux autres, sur soi, prendre la parole pour exprimer ses idées, écouter les idées des autres, argumenter. apprendre à penser par soi-même et à penser avec les autres . Apprendre à s'exprimer devant un groupe, vaincre sa timidité, dire ses peurs, ses doutes ses blessures aussi parfois...

Inciter les élèves à réfléchir. Se mettre dans une posture de citoyen d'être humain et non plus d'élève;

Leur apprendre à réfléchir, à écouter les autres, à donner son avis

Sensibiliser à certains thèmes.

prendre part à des échanges : prendre la parole et savoir écouter.

Construction de la pensée, confrontation des idées, argumentation, formation de futurs citoyens...

On remarque que :

- 7 enseignants interrogés sur 8 utilisent la discussion à visée philosophique pour travailler des compétences langagières : écouter, prendre la parole, s'exprimer, donner son avis, prendre en compte celui de l'autre.
- 100 % des enseignants interrogés considèrent que la discussion à visée philosophique permet de réfléchir, de s'interroger sur des sujets qui vont

permettre de : développer l'esprit critique des élèves, penser par eux-mêmes, accepter l'opinion des autres, construire une posture de citoyen.

- 1 enseignant fait explicitement référence aux programmes d'EMC.

Au vu des réponses recueillies, nous constatons que pour la totalité des enseignants, les intérêts de la DVP sont bien de vouloir amener les élèves à réfléchir, problématiser, argumenter autour de questions propres à la condition humaine et la vie de la classe, on peut donc rapprocher leur autorité d'une autorité éducative.

Question 3 : Quelles sont les étapes fondamentales qui doivent apparaître dans la construction d'une DVP selon vous ?

Enoncé du sujet, 2 min de réflexion individuelle et silencieuse puis 8 min d'échange en autonomie et reprise de l'échange par le PE. Je suis le protocole Levine

1. Prendre du temps pour définir ce que c'est.
 2. Faire venir les règles à respecter pendant une DVP.
 3. La DVP avec un tps de réflexion individuelle, un temps de discussion (avec des observateurs puis inversion des groupes), un temps de synthèse de ce qui est dit, un temps sur l'évolution des conceptions de chacun (avant je pensais, maintenant je pense), un temps de conclusion
-

Selon moi il est important de conceptualiser (se mettre d'accord sur la définition des termes utilisés), de laisser un temps de réflexion individuelle, laisser place à l'argumentation en guidant par des questionnements supplémentaires, puis de terminer par une synthèse de ce qui a été dit. La discussion peut être suivi par un temps individuel de dessin ou d'écriture.

- 2 possibilités :

soit une première partie dédiée au dialogue libre entre enfants sans aucune intervention de l'enseignant, suivie d'une réécoute partielle de cette discussion (qui a été enregistrée), qui doit favoriser des réactions et des positionnements. Dans cette démarche, l'enseignant doit être le plus discret possible et, dans l'idéal, il est amené à s'effacer totalement.

soit en 3 étapes essentielles : questionner, conceptualiser, argumenter.

Un "président" de séance co-anime avec l'enseignant et distribue la parole, le "reformulateur" explicite certains propos, le "synthétiseur" fait la synthèse de ce qui s'est dit, les « discutants » expriment leurs idées, et les observateurs observent et analysent l'ensemble de la discussion.

l'enseignant a ici un rôle important : il reformule, recadre si nécessaire, explicite ou relance par de nouveaux questionnements.

Créer un contexte différent pour amener à une discussion riche, mettre les élèves dans des conditions permettant le libre échange et facilité la parole

Faire émerger une question claire

Se l'approprier, l'expliciter

Trouver des réponses, les argumenter

Faire une synthèse

Bonne question... ?

Enoncer le thème ou la question puis demander l'avis de chacun par un temps de réflexion seul par écrit rapide. Vant de procéder à un échange.

garder un trace de l'échange par un résumé collectif, un affiche.

On remarque que 75% des enseignants interrogés ont une idée précise des

étapes qu'ils suivent pour mettre en place une discussion à visée philosophique avec leurs élèves.

- 25% des enseignants interrogés définissent les termes de la question avec les élèves.
- 50% des enseignants interrogés laissent un temps de réflexion individuel aux élèves avant de commencer la discussion.
- 1 enseignant évoque la nécessité de rappeler les règles de la discussion.
- 1 enseignant évoque la nécessité de donner des rôles aux élèves (président, reformulateur, synthétiseur, discutants).
- 5 enseignants interrogés sur 8 déclarent la synthèse comme une étape fondamentale de la discussion.
- 1 enseignant ne donne pas de réponse à la question, et semble s'interroger sur les étapes de la discussion.

Au vu des réponses recueillies, nous constatons que la quasi-totalité des enseignants ont une autorité qui se rapporte à une autorité éducative, même si les étapes de la discussion ne sont pas les mêmes pour tous, on retrouve des éléments similaires : la définition des termes de la question, un temps de réflexion individuel pour les élèves, un rappel des règles, la distribution des rôles et la nécessité de réaliser une synthèse. Un enseignant ne répond pas à cette question et semble s'interroger sur les étapes de la discussion, ce qui laisse à penser que la DVP n'est pas quelque chose de structuré pour lui, on peut donc le rapprocher d'une autorité évacuée car la discussion ne paraît pas préparée.

Question 4 : Si un élève à des propos extrêmes (discriminants par exemple) durant une DVP, que faites-vous ?

Je laisse les élèves réagir et je choisis des sujets comme le respect ou la différence

Rappel des règles de vie de classe, des règles de la DVP, de la loi, en fonction des propos. En tout cas, il faut qu'il comprenne que ce n'est pas possible.

Je pose des questions afin de l'amener à creuser son propos, et en général le groupe se charge d'apporter la remédiation nécessaire. Les enfants intègrent généralement l'impossibilité de tenir certains discours.

Il y a des règles en amont. Dans les 2 types d'atelier philo que je mène, il y a un "médiateur", qui en cas de propos racistes, discriminants ou violents demande à l'élève de mesurer ses propos, voir de faire une pause, d'écouter le débat, et de s'exprimer un peu plus tard, ou par écrit dans certains cas.

Si c'est par écrit, il le mettra dans une boîte aux lettres, destinée au débat philo, l'enseignant le lira dans un premier temps pour avoir une discussion avec l'élève. Puis, il proposera à l'enfant d'en discuter, avec certains de ses camarades, en présence de l'enseignant.

Les gros mots et les insultes sont cependant interdits, de toute façon.

Je n'interviens pas pendant le temps imparti décidé au départ (15 minutes), je suis à l'extérieur du groupe, je ne les regarde même pas, j'écoute et je prends des notes. Puis à la fin, je fais un compte rendu sur ce qui a été dit, et je reviens sur les propos inappropriés sans nommer la personne qui les a dites, je fais prendre conscience à tous de ce qui a été dit, mais généralement, d'autres auront pris la parole pour dire avant moi qu'ils n'étaient pas d'accord avec ces propos.

PS : il y a un baton de parole, donc chacun parle sans se faire couper la parole

Confronter ses propos aux avis des autres élèves
Rappeler la loi qui vaut pour tous

Je n'interviens que si aucun de ses pairs ne le fais.

Rappel à la loi et aux règles de vie de classe de l'école.

On remarque que :

- 50% des enseignants interrogés interviennent et rappellent la loi et/ou les règles de la classe et de l'école.
- 50% des enseignants interrogés laissent la classe réagir aux propos extrêmes tenus par un élève. Sur ces 4 enseignants, 2 déclarent ne pas intervenir si les élèves l'ont fait. Les 2 autres enseignants déclarent intervenir après l'intervention de la classe, sans nommer l'élève qui a tenu des propos extrêmes, soit en disant que c'est mal, soit en proposant d'autres discussions (exemple : le respect, la différence).

Au vu des réponses recueillies, on constate que pour la moitié des enseignants l'autorité qu'ils exercent semble être une autorité éducative, ils corrigent l'élève sans imposer leur avis mais en faisant un rappel des règles et/ou de la loi. L'autre moitié des enseignants laisse les élèves réagir, et seulement deux d'entre eux interviendront par la suite. On peut parler ici d'autorité évacuée car la correction n'est pas assurée par les enseignants mais avant tout par les élèves. De plus, un de ces enseignants a une autorité qui se rapporte plus à une autorité autoritariste car il corrige l'élève indirectement pour lui faire prendre conscience que ces propos sont interdits (mais il n'y a pas de rappel à la loi sur lequel il puisse s'appuyer, c'est donc ici l'avis de l'enseignant qui prime).

Question 5 : Réalisez-vous une synthèse après la DVP avec vos élèves ?

Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Oui (A1)	8	100.00%
Non (A2)	0	0.00%

On constate que 100% des enseignants interrogés déclarent réaliser une synthèse avec leurs élèves après la discussion.

Au vu des réponses recueillies, on constate que tous les enseignants réalisent une synthèse, donc leur autorité ne se rapporte pas à une autorité évacuée. Mais on ne peut pas différencier ici l'autorité éducative et l'autorité autoritariste.

Question 6 : Comment cette synthèse est-elle construite ?

Je reprends tout ce que les enfants ont dit en les reformulant. J'utilise un tableau dans lequel j'écris ce qui est dit selon 4 catégories : définitions, concepts, exemples, ouvertures

En fonction des propos une carte mentale des différents avis sur la question peut être construite pour rappeler ce qui a été dit, puis "avant je pensais, maintenant je pense"

Après une discussion, la synthèse est un rappel des idées générales qui ont été dégagées (rappel fait par les élèves). A l'issue d'une thématique ayant fait l'objet de plusieurs discussions, les élèves réalisent une exposition à l'aide d'affiches.

Elle est faite par des élèves volontaires par les différents axes abordées et définis avec l'aide de l'enseignant.

A partir de mes notes, ma synthèse reprend ce qui a été dit mais de manière ordonnée

Trace écrite

Juste un memo des idées développées..

Cela peut être par un résumé en dictée à l'adulte resumant la question, les idées de départ et les avancées. Ou par le biais d'une affiche.

On remarque que :

- 5 enseignants interrogés sur 8 prennent en compte la parole des élèves pour réaliser la synthèse de la discussion.
- 2 enseignants interrogés sur 8 ne précisent pas si la synthèse prend en compte la parole des élèves.
- 1 enseignant réalise la synthèse à partir de ses propres notes.
- 2 enseignants sur 8 précisent que la synthèse permet de mettre en avant l'avancée des élèves sur la question.

Au vu des réponses recueillies, on constate que la synthèse n'est pas réalisée de la même façon par tous les enseignants. La plupart des enseignants prennent en compte la parole des élèves pour construire cette synthèse, ce qui se rapporte à une autorité éducative. Cependant seulement deux d'entre eux mettent en avant la progression des élèves au cours de la discussion. Un enseignant réalise lui-même la synthèse avec ses propres notes, ce qui se rapporterait plutôt à une autorité autoritariste car il impose son avis aux élèves.

Question 7 : Qui conduit la discussion ?

Les élèves en autonomie grâce à un bâton de parole

Le président

C'est moi.

Un président de séance.

Personne. Le bâton de parole passe de main en main dans le cercle, chacun parle s'il le souhaite et attend que le bâton arrive dans sa main pour dire quelque chose

Un bâton de parole géré par l'enseignant pour les premières séances, un élève responsable ensuite, enseignant secrétaire de séance

Au début c'est moi mais après qlqs séances, un élève volontaire s'y essaie.

Cela dépend de la période de l'année et du groupe. Au début moi. Ensuite cela peut être les élèves eux-mêmes selon leur capacité et leur envie.

On remarque que :

- 25% des enseignants interrogés laissent la parole aux élèves avec un bâton de parole, il n'y a donc personne en particulier qui conduit la discussion.
- 25% des enseignants interrogés ont un président de séance qui conduit la discussion.
- 3 enseignants interrogés sur 8 conduisent la discussion eux-mêmes avant de laisser un élève le faire.
- 1 enseignant conduit lui-même la discussion.

Au vu des réponses recueillies, on constate que la discussion est conduite par un président seulement dans les classes de deux enseignants. Trois autres enseignants laissent la parole à un élève responsable quand le processus de la discussion a été intégré par la classe. On peut rapprocher ces deux méthodes à

une autorité éducative car elles vont permettre à tous les élèves de s'exprimer durant la discussion. Deux autres enseignants ne désignent personne pour gérer la parole, mais utilisent un tour de parole avec un bâton de parole, on peut donc aussi rapporter ce dispositif à une autorité éducative. Néanmoins, un enseignant conduit lui-même la discussion ce qui se rapporterait plutôt à une autorité autoritariste car il contrôle la discussion.

Question 8 : Comment la parole est-elle gérée lors de la DVP ?

Pour cette question, certains enseignants avaient répondu dans la question précédente (7) et n'ont pas voulu se répéter. L'analyse ci-dessous comprend donc les réponses des questions 7 et 8.

Avec un bâton de parole

Grâce au président. Le PE en cas de nécessité.

Je distribue la parole aux élèves qui en font la demande. Cela me permet de parfois solliciter un enfant qui est resté silencieux.

C'est le président de séance qui donne la parole.
Il doit permettre à tous ceux qui le souhaitent de s'exprimer.
Il doit permettre aussi un droit de réponse, quand c'est nécessaire.

Voir item précédent

Bâton de parole

Baton de parole. Le chef de séance veille à ce que les interventions ne durent pas trop mais pas de chrono.

Par le biais d'un objet donnant le droit à la parole.

On remarque que :

- 3 enseignants interrogés sur 8 laissent un président de séance gérer la parole lors de la discussion.
- 25% des enseignants interrogés utilisent un tour de parole avec un bâton de parole pour laisser les élèves qui le veulent s'exprimer.
- 25% des enseignants interrogés gèrent eux-mêmes la parole des élèves en début d'année, puis c'est un président de séance qui s'en occupe.
- 1 enseignant sur 8 gère lui-même la parole lors de la discussion.

Au vu des réponses recueillies, on constate que la parole est gérée par un président ou un élève responsable dans trois classes. Cet élève doit s'assurer que

ceux qui le veulent peuvent s'exprimer, on a donc ici une autorité éducative. Deux autres enseignants utilisent des tours de parole avec un bâton de parole. Ici la parole n'est pas gérée par un élève en particulier, mais tous les élèves peuvent s'exprimer. On peut donc ici se positionner sur une autorité éducative car les élèves s'expriment s'ils le souhaitent et lorsqu'ils ont le bâton, il y a donc une gestion de la parole. Deux autres enseignants gèrent eux-mêmes la parole avant de donner ce rôle à un élève. On est ici dans une posture de contrôle mais qui va vers une autorité éducative car cela a pour but de montrer aux élèves comment tenir le rôle de président. Néanmoins, un enseignant gère lui-même, et tout le temps, la parole lors de la discussion, cela se rapporte donc à une autorité autoritariste.

Question 9 : Comment définiriez-vous votre rôle/vos rôles en tant qu'enseignant lors de la DVP ?

Pendant la discussion je suis en recul. Les enfants sont assis en cercle et je suis à l'extérieur de ce cercle

Gestion de classe globale et rappel règles si nécessaire.

Préparer des questions de relance au cas où le débat retomberait.

Être le secrétaire du groupe en débat.

Garant du cadre permettant le bon déroulement d'une telle discussion.

Cela dépend.

je peux être soit effacée et intervenir seulement en cas de difficulté du président à gérer la séance.

Soit je co-anime la séance avec le président de séance. Dans ce cas je peux reformuler, recadrer si nécessaire, expliciter ou relancer par de nouveaux questionnements.

Comme déjà dit, je suis à l'extérieur du groupe après avoir rappeler les règles de fonctionnement et le temps imparti. Au milieu du cercle j'allume une bougie pour donner le départ du bâton de parole, quand je viens l'éteindre, ils savent que c'est terminé.

Pendant ce temps, je me mets à l'extérieur du groupe et je me tourne pour ne pas croiser leur regard, j'écoute et je note.

écouter, relancer, cadrer

Sur les premières séances, animation et régulation, puis régulation seulement.

Initiateur relanceur et cadreur.

On remarque que :

- 75% des enseignants interrogés définissent leur rôle lors de la discussion par les mêmes verbes : écouter, relancer, réguler, cadrer. Ils veulent assurer le bon fonctionnement de la discussion.

- 1 enseignant interrogé est en retrait et prend des notes lors de la discussion.
- 1 enseignant interrogé est en retrait et ne se définit pas de rôle précis lors de la discussion.

Au vu des réponses recueillies, on constate que la plupart des enseignants se définissent comme garant du bon fonctionnement de la discussion (relancer, réguler, écouter), leur rôle se rapporte donc à une autorité éducative. Un enseignant est en retrait et prend des notes lors de la discussion, ce qui s'apparente à une autorité éducative, car il reste à l'écoute et occupe un rôle de secrétaire. Un enseignant est en retrait mais ne se définit aucun rôle particulier, ce qui semble plutôt se rapprocher d'une autorité évacuée.

Question 10 : Comment définiriez-vous l'autorité en cinq mots ?

Être juste	Juste	Bienveillance	Respectueuse	Crédibilité	Respecter	Règlement	Contrôle
Direct	Objectif	Exigence	Juste	Limites	Cadrer	Justesse	Pouvoir
Respect	Cohérent	Reconnaissance	Mesurée	Justice	Expliquer	Impartialité	Règle
Ecoute	Postures	Compréhension	Nécessaire	Explications	Ecouter	Constance	Cadre
Parole	Organisation	Souplesse	Régulatrice	Respect	Montrer	Réparations	Droit et devoirs

On remarque que :

- 5 enseignants interrogés sur 8 utilisent les mots : « juste », « justesse » ou « justice ».
- 50% des enseignants interrogés utilisent le mot « respect ».
- 50% des enseignants utilisent des mots comme « règles », « règlement », « limites », « cadre ».
- 2 enseignants interrogés sur 8 utilisent le verbe « écouter ».
- 2 enseignants interrogés sur 8 utilisent le verbe « expliquer ».
- 2 enseignants interrogés sur 8 utilisent des termes comme « mesurée » et « souplesse », tandis qu'1 enseignant utilise le terme de « constance ».
- 1 enseignant utilise les mots « reconnaissance » et « bienveillance ».

- 1 enseignant utilise le mot « parole » (on suppose celle de l'élève).
- 1 enseignant utilise les mots « pouvoir » et « contrôle ».

Au vu des réponses recueillies, on constate que la plupart des enseignants font ressortir derrière le mot autorité, les termes de « respect », « écoute », « bienveillance », on peut donc rapprocher leur autorité d'une autorité éducative. Un enseignant utilise des termes qui font tous intervenir une notion de domination « pouvoir », « contrôle », son autorité s'apparente donc à une autorité autoritariste.

2. Résultats de la recherche

Nous rappelons que notre problématique de départ est : Quel type d'autorité les enseignants de l'école élémentaire cherchent-ils à exercer lors d'une discussion à visée philosophique ?

Après avoir proposé une analyse grâce à l'interprétation de nos données, nous sommes en mesure maintenant de confirmer ou d'infirmer chacune de nos hypothèses spécifiques. Nous pourrions alors apporter une réponse à notre problématique.

a) Hypothèse spécifique 1

Notre première hypothèse spécifique est que les enseignants ont une conception de l'autorité qui se rapporte à l'autorité éducative.

Les réponses aux questions 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10 nous ont permis de recueillir des éléments d'analyse.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous pouvons affirmer que les enseignants n'ont pas une autorité qui puisse être définie de manière permanente. Même si pour certains enseignants, les résultats montrent qu'ils sont plutôt rattachés à une autorité éducative, d'autres ont des réponses qui vont faire varier leur autorité entre les différents types que nous avons définis. En effet, suivant les étapes de la discussion à visée philosophique, nous avons pu constater que certains enseignants vont se définir des rôles qui vont les positionner parfois sur une autorité éducative, une autre fois sur une autorité évacuée, ou encore sur une

autorité autoritariste. Néanmoins, la question 10 nous permet de dévoiler les mots qui définissent l'autorité selon chaque enseignant, et nous pouvons alors différencier l'autorité éducative de l'autorité autoritariste par les mots choisis. Nous nous apercevons que le terme « autorité » renferme pour certains les notions de respect et de bienveillance, tandis que pour d'autres il contient les notions de contrôle et de pouvoir. Il est intéressant de noter ici que seule la dernière question de notre questionnaire faisait intervenir directement le mot « autorité », et que c'est cette question qui a permis aux enseignants de se positionner concrètement sur leur conception de ce terme. Nous pouvons aussi ajouter, comme nous l'avons vu dans la partie cadre théorique, qu'il existe bien une confusion entre la compréhension du terme « autorité » et son concept.

Notre première hypothèse n'est donc pas vérifiée, car nous ne pouvons pas affirmer que les enseignants ont une conception de l'autorité qui se rapporte à une autorité éducative.

b) Hypothèse spécifique 2

Notre seconde hypothèse spécifique est que les enseignants tiennent leur rôle de correcteur durant la discussion à visée philosophique : ils corrigent un élève quand il a des propos extrêmes (discriminants).

Les réponses aux questions 4 et 9 nous ont permis de recueillir des éléments d'analyse.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous pouvons affirmer que tous les enseignants ne tiennent pas leur rôle de correcteur durant la discussion à visée philosophique. En effet, seulement la moitié des enseignants interrogés corrigent l'élève qui a des propos extrêmes par un rappel aux règles et à la loi. Les autres enseignants n'interviennent que si les élèves ne le font pas ou alors ils interviennent en imposant leur avis. De plus, quand nous demandons aux enseignants de définir leur rôle lors de la discussion à visée philosophique, seulement 75% d'entre eux vont se définir comme « régulateur » ou « cadreur ».

Il paraît important de rappeler, comme nous l'avions vu dans le cadre théorique, que les enseignants doivent tenir certains rôles durant la discussion à visée philosophique, qui sont des conditions à la réussite de celle-ci. Le rôle de correcteur a pour but de donner un cadre juste et bienveillant à la discussion, et il semble y avoir un lâcher prise de certains enseignants dans ce rôle pourtant essentiel dans la mise en œuvre de la discussion.

Notre seconde hypothèse n'est donc pas vérifiée, nous ne pouvons pas affirmer que les enseignants tiennent leur rôle de correcteur durant la discussion à visée philosophique.

c) Hypothèse spécifique 3

Notre troisième hypothèse spécifique est que les enseignants tiennent leur rôle de synthétiseur durant la discussion à visée philosophique : ils permettent ainsi aux élèves d'avoir un retour explicite sur la discussion et de prendre conscience de leur progression vis-à-vis de la question de départ.

Les réponses aux questions 3, 5, 6 et 9 nous ont permis de recueillir des éléments d'analyse.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous pouvons affirmer que moins de 75% des enseignants interrogés considèrent la synthèse comme étant une étape fondamentale de la discussion à visée philosophique, néanmoins ils déclarent tous en réaliser une avec leurs élèves à la fin de la discussion. La plupart d'entre eux construisent la synthèse en prenant en compte la parole des élèves, mais seulement deux enseignants la considèrent comme un moyen de mettre en avant la progression des élèves sur la question de départ. Un seul enseignant considère que la synthèse doit être construite à partir de ses propres notes. De plus, aucun enseignant ne se définit comme synthétiseur, mais ils « cadrent » et prennent en note la discussion pour aider à structurer la synthèse.

Notre troisième hypothèse est en partie vérifiée car tous les enseignants tiennent leur rôle de synthétiseur, néanmoins ils ne prennent pas tous en compte la parole des élèves, et peu d'entre eux utilisent la synthèse pour aider les élèves à

conscientiser leur progression.

d) Hypothèse spécifique 4

Notre quatrième hypothèse spécifique est que les enseignants prennent en compte les connaissances et la parole de tous les élèves lors d'une discussion à visée philosophique.

Les réponses aux questions 6, 7 et 8 nous ont permis de recueillir des éléments d'analyse.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous pouvons affirmer que seulement 5 enseignants interrogés sur 8 affirment prendre en compte la parole des élèves lors de la construction de la synthèse de la discussion. Mais plus de 75% des enseignants ont mis en place un dispositif pour donner la parole à tous les élèves lors de la discussion (président de séance, tours de parole). Néanmoins trois d'entre eux ne laissent la responsabilité de la gestion de la parole à un élève qu'après que le fonctionnement de la discussion ait été suffisamment bien compris par la classe. Dans l'ensemble, il n'y a qu'un seul enseignant qui conduit lui-même la discussion et gère la distribution de la parole.

Notre quatrième hypothèse n'est pas totalement vérifiée, car même si la quasi-totalité des enseignants interrogés déclarent prendre en compte la parole de leurs élèves lors de la discussion, nous n'avons pas plus de précision sur la manière dont la parole est distribuée par la personne qui en est responsable, nous ne savons donc pas si la parole est distribuée équitablement entre tous les élèves.

e) Hypothèse générale

Notre hypothèse générale est que les enseignants tiennent des rôles fondamentaux durant une discussion à visée philosophique qui sont liés aux caractéristiques d'une autorité éducative.

Après avoir analysé et interprété les données recueillies, et après avoir répondu à nos quatre hypothèses spécifiques, nous ne pouvons pas affirmer que tous les enseignants tiennent des rôles durant la discussion à visée philosophique qui se rapportent aux caractéristiques d'une autorité éducative. En effet, nous avons pu

constater que tous les enseignants ne tiennent pas leur rôle de correcteur durant la discussion. Même si la plupart des enseignants interrogés déclarent tenir leur rôle de synthétiseur, ils ne prennent pas tous en compte la parole des élèves pour construire la synthèse, et ils sont même peu à l'utiliser comme un outil pour mettre en avant la progression des élèves. En accord avec Sylvain Connac, nous pouvons dire que l'enseignant doit être « l'animateur philosophique » de la discussion. En effet, celle-ci doit être régie par des règles qui régulent les prises de paroles et donnent des responsabilités aux élèves qui leur permettent de philosopher. L'enseignant doit donc tenir les rôles qui lui sont attribués dans la mise en place d'une discussion à visée philosophique, car ces rôles définissent les conditions de réussite de celle-ci. L'enseignant en tant que correcteur garantit un cadre sûr et bienveillant pour permettre à ses élèves d'échanger et de philosopher dans de bonnes conditions. Et par son rôle de synthétiseur, il prend en compte la parole de tous les élèves pour leur signifier qu'il reconnaît la valeur de leur travail et pour leur montrer les progrès qu'ils réalisent.

IV. [Conclusion](#)

Au cours de cet écrit de recherche, nous nous sommes interrogés sur les représentations que les enseignants avaient de leur autorité et plus particulièrement lors de la mise en œuvre d'une discussion à visée philosophique. Nous avons donc construit notre recherche autour de cette problématique : quel type d'autorité les enseignants de l'école élémentaire cherchent-ils à exercer lors d'une discussion à visée philosophique ?

Afin de répondre à ce questionnement, nous avons mis au point un questionnaire pour recueillir des données auprès de huit enseignants du cycle 2 et du cycle 3. Après analyse de ces données, nous avons pu constater que les enseignants de l'école élémentaire cherchent, dans l'ensemble, à exercer une autorité éducative lors de la mise en œuvre d'une discussion à visée philosophique. Il semble

cependant important d'ajouter qu'il est difficile de caractériser certains enseignants par un type précis d'autorité. Nous avons en effet remarqué que leur autorité semble varier selon les différents rôles qu'ils exercent durant une discussion à visée philosophique.

Néanmoins, compte tenu de la taille réduite de l'échantillonnage, et du fait que ce mémoire est une initiation à la recherche, nous devons préciser que cette enquête ne permet pas de faire une généralisation. De plus, après analyse de ces données, nous pensons qu'il aurait été préférable de pouvoir coupler ce questionnaire à des observations en classe.

Toutefois, il me paraît nécessaire d'ajouter que ce mémoire de recherche m'a permis de développer ma réflexivité sur ma pratique professionnelle, ce qui me semble être une compétence essentielle à l'exercice de ce métier. Je pense pouvoir dire que ce mémoire a participé à la construction de mon autorité enseignante. Je sais désormais que bien des outils sont à ma disposition pour continuer à me former sur cette question. De plus, au vu des résultats de cette recherche, je prends conscience que l'autorité enseignante n'est pas quelque chose d'immuable, et que ce sont mes recherches actuelles et futures, ainsi que mes propres remises en question, qui me permettront tout au long de ma carrière d'enseignante de pouvoir mettre en œuvre une autorité qui se rapporte à une autorité éducative.

Enfin, j'ai été confortée, lors de mes recherches, dans l'idée que ce mémoire était un premier pas dans la construction de mon autorité enseignante, notamment après la lecture du référentiel de compétences des enseignants daté de 2006 : *« Pour tout maître, l'objectif ultime d'une formation réussie est de se trouver en mesure d'exercer son métier, fort des connaissances acquises et des capacités à*

les mettre en œuvre et fort de ces dispositions d'esprit qui construisent le respect des élèves et permettent d'exercer pleinement son autorité de professeur »¹.

¹ Arrêté du 19 décembre 2006. Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Les compétences professionnelles des maîtres, paru au J.O.R.F n°300 du 28 décembre 2006 (p.19743, texte n°25). [NOR: MENS0603181A]

V. Bibliographie

BARDIN, L. (2013). Chapitre premier. Analyse des résultats à un test d'association de mots : stéréotypes et connotations. *L'analyse de contenu* (pp. 55-61). Paris, France : Presses Universitaires de France.

CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri* (p. 173-191). Paris, France : ESF Editeur.

CONNAC, S. (2017). Des DVP (discussions à visée philosophique en classe coopérative. Diotime, 34. Repéré à : <http://www.educrevues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32847>

DURAND-TERREAUX, M. (2019). Autorité et enseignement moral : l'adossement nécessaire de deux phénomènes pédagogiques. Communication présentée au colloque internationale l'autorité en éducation : figures, variations, recomposition. St-Etienne.

EVELEIGH, H., TOZZI, M. (2010). Pourquoi débattre en classe ?. CRAP-Cahiers pédagogiques. N°401. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-debattre-en-classe>

GHIGLIONE, R. (1987). Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Paris : Dunod

HENNINGER, S., LABORDE, C. (s.d.). LACI503V et LACM503V : notes de cours. Fondements du marketing. [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement Iris : <https://iris.univ-tlse2.fr/moodle-ent/enrol/index.php?id=19390>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2013). Formation des enseignants : Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de

l'éducation. Repéré à :
https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015). Ressources enseignement moral et civique. La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif. Repéré à :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2017). L'école de la bienveillance. Construire l'école de la confiance. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/cid119317/annee-scolaire-2017-2018-pour-l-ecole-de-la-confiance.html>

NAPPORN, C. (2016). La relation maître-élève et la question de l'autorité, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 57-66.

PRAIRAT, E. (2012). L'autorité malmenée. *Enfances & Psy*, 54(1), 109-117. doi:10.3917/ep.054.0109.

ROELENS, C. (2019). L'autorité éducative : bienveillance envers l'autre, vigilance envers soi. *Éducation et socialisation (en ligne)*, n°51, <http://journals.openedition.org/edso/5585>, doi:10.4000/edso.5585.

ROBBES, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. CRAP-Cahiers pédagogiques. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

ROBBES.B (2006). Quelques représentations et significations inconscientes de l'autorité chez les enseignants aujourd'hui. INRP, n°221, 5p. Repéré à : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/221.pdf>

ROBBES, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. 12 situations pour apprendre à l'exercer (p. 15-95). Issy-les-Moulineaux, France : ESF Editeur.

TOZZI, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe. Repéré à : <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>

VILATTE, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Université d'Avignon. Repéré à : http://www.ins.tn/sites/default/files/pdf_actualites/vilatte-methodologie-enquete-questionnaire.pdf

VI. Annexes

1. Annexe 1 : Questionnaire

0%

La discussion à visée philosophique

Etudiante en deuxième année de master MEEF, j'ai réalisé un questionnaire dans le cadre de mon mémoire de recherche. Il vise à analyser la manière dont les enseignants de l'école élémentaire mettent en place une discussion à visée philosophique en classe.

Ce questionnaire est totalement anonyme. Il est composé de 10 questions pour lesquelles je vous demande de répondre le plus sincèrement possible.

Je vous remercie pour votre participation !

0%

* Dans quel cycle enseignez-vous ?

! Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ✓ Veuillez choisir ...
- Cycle 2
- Cycle 3

Suivant

10%

* Quel est pour vous l'intérêt d'utiliser la discussion à visée philosophique avec vos élèves ?

Suivant

20%

*Quelles sont les étapes fondamentales qui doivent apparaître dans la construction d'une discussion à visée philosophique selon vous ?

🗨 Comment préparez-vous la discussion, quelles étapes avec vos élèves ?

Suivant

30%

*Si un élève a des propos extrêmes (discriminants par exemple) durant une discussion à visée philosophique, que faites-vous ?

Suivant

40%

*Réalisez vous une synthèse après la discussion à visée philosophique avec vos élèves ?

🗨 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Oui
- Non

Suivant

60%

*Qui conduit la discussion ?

Suivant

70%

*Comment la parole est-elle gérée lors de la discussion à visée philosophique ?

Suivant

80%

*Comment définiriez-vous votre rôle/vos rôles en tant qu'enseignant lors de la discussion à visée philosophique ?

Suivant

*Comment définiriez-vous l'autorité en cinq mots ?

1

2

3

4

5

Envoyer

2. Annexe 2 : Tableau des données de l'enquête

Q	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C
1	Cycle 2	Cycle 2	Cycle 2
2	En ce1 apprentissage de l'écoute entre élèves et respect de la prise de parole Réflexion sur des sujets du programme d'emc	Développer l'esprit critique, respecter l'avis des autres en sachant exprimer le sien	La discussion à visée philosophique amène les élèves à écouter leurs pairs, à mettre en ordre leurs idées afin de les traduire en discours audible par les autres. Cela leur permet également de se rendre compte qu'il existe une pluralité d'opinions et que la grande majorité d'entre elles sont valables. Les élèves sont donc confrontés à la forme du débat, ce qui va leur permettre de développer une pensée, d'apprendre à penser par eux-mêmes. Cela mobilise donc leurs compétences à l'oral, et en affinant leurs productions langagières, ils précisent également leurs idées.
3	Énoncé du sujet, 2 min de réflexion individuelle et silencieuse puis 8 min d'échange en autonomie et reprise de l'échange par le PE. Je suis le	1. Prendre du temps pour définir ce que c'est. 2. Faire venir les règles à respecter pendant une DVP. 3. La DVP avec un tps de réflexion individuelle, un temps de discussion (avec des observateurs puis	Selon moi il est important de conceptualiser (se mettre d'accord sur la définition des termes utilisés), de laisser un temps de réflexion individuelle, laisser place à l'argumentation en guidant par

	protocole Levine	inversion des groupes), un temps de synthèse de ce qui est dit, un temps sur l'évolution des conceptions de chacun (avant je pensais, maintenant je pense), un temps de conclusion	des questionnements supplémentaires, puis de terminer par une synthèse de ce qui a été dit. La discussion peut être suivie par un temps individuel de dessin ou d'écriture.
4	Je laisse les élèves réagir et je choisis des sujets comme le respect ou la différence	Rappel des règles de vie de classe, des règles de la DVP, de la loi, en fonction des propos. En tout cas, il faut qu'il comprenne que ce n'est pas possible.	Je pose des questions afin de l'amener à creuser son propos, et en général le groupe se charge d'apporter la remédiation nécessaire. Les enfants intègrent généralement l'impossibilité de tenir certains discours.
5	Oui	Oui	Oui
6	Je reprends tout ce que les enfants ont dit en les reformulant. J'utilise un tableau dans lequel j'écris ce qui est dit selon 4 catégories : définitions, concepts, exemples, ouvertures	En fonction des propos une carte mentale des différents avis sur la question peut être construite pour rappeler ce qui a été dit, puis "avant je pensais, maintenant je pense"	Après une discussion, la synthèse est un rappel des idées générales qui ont été dégagées (rappel fait par les élèves). A l'issue d'une thématique ayant fait l'objet de plusieurs discussions, les élèves réalisent une exposition à l'aide d'affiches.
7	Les élèves en autonomie grâce à un bâton de parole	Le président	C'est moi.
8	Avec un bâton de parole	Grâce au président. Le PE en cas de nécessité.	Je distribue la parole aux élèves qui en font la demande. Cela me permet de parfois solliciter un enfant qui est resté silencieux.
9	Pendant la discussion je suis en	Gestion de classe globale et rappel règles	Garant du cadre permettant le bon

	recul. Les enfants sont assis en cercle et je suis à l'extérieur de ce cercle	si nécessaire. Préparer des questions de relance au cas où le débat retomberait. Être le secrétaire du groupe en débat	déroulement d'une telle discussion
10	Être juste Direct Respect Ecoute Parole	Juste Objectif Cohérent Postures Organisation	Bienveillance Exigence Reconnaissance Compréhension Souplesse

Q	Enseignant D	Enseignant E
1	Cycle 3	Cycle 3
2	S'interroger sur le monde, sur notre rapport aux autres, sur soi, prendre la parole pour exprimer ses idées, écouter les idées des autres, argumenter. apprendre à penser par soi-même et à penser avec les autres . Apprendre à s'exprimer devant un groupe, vaincre sa timidité, dire ses peurs, ses doutes ses blessures aussi parfois...	Inciter les élèves à réfléchir. Se mettre dans une posture de citoyen d'être humain et non plus d'élève;
3	- 2 possibilités : soit une première partie dédiée au dialogue libre entre enfants sans aucune intervention de l'enseignant, suivie d'une réécoute partielle de cette discussion (qui a été enregistrée), qui doit favoriser des réactions et des positionnements. Dans cette démarche, l'enseignant doit être le plus discret possible et, dans l'idéal, il est amené à s'effacer totalement. soit en 3 étapes essentielles : questionner, conceptualiser, argumenter. Un "président" de séance co-anime	Créer un contexte différent pour amener à une discussion riche, mettre les élèves dans des conditions permettant le libre échange et facilité la parole

	avec l'enseignant et distribue la parole, le "reformulateur" explicite certains propos, le "synthétiseur" fait la synthèse de ce qui s'est dit, les « discutants » expriment leurs idées, et les observateurs observent et analysent l'ensemble de la discussion. l'enseignant a ici un rôle important : il reformule, recadre si nécessaire, explicite ou relance par de nouveaux questionnements	
4	Il y a des règles en amont. Dans les 2 types d'atelier philo que je mène, il y a un "médiateur", qui en cas de propos racistes, discriminants ou violents demande à l'élève de mesurer ses propos, voir de faire une pause, d'écouter le débat, et de s'exprimer un peu plus tard, ou par écrit dans certains cas. Si c'est par écrit, il le mettra dans une boîte aux lettres, destinée au débat philo, l'enseignant le lira dans un premier temps pour avoir une discussion avec l'élève. Puis, il proposera à l'enfant d'en discuter, avec certains de ses camarades, en présence de l'enseignant. Les gros mots et les insultes sont cependant interdits, de toute façon.	Je n'interviens pas pendant le temps imparti décidé au départ (15 minutes), je suis à l'extérieur du groupe, je ne les regarde même pas, j'écoute et je prends des notes. Puis à la fin, je fais un compte rendu sur ce qui a été dit, et je reviens sur les propos inappropriés sans nommer la personne qui les a dites, je fais prendre conscience à tous de ce qui a été dit, mais généralement, d'autres auront pris la parole pour dire avant moi qu'ils n'étaient pas d'accord avec ces propos. PS : il y a un bâton de parole, donc chacun parle sans se faire couper la parole
5	Oui	Oui
6	Elle est faite par des élèves volontaires par les différents axes abordées et définies avec l'aide de l'enseignant.	A partir de mes notes, ma synthèse reprend ce qui a été dit mais de manière ordonnée
7	Un président de séance.	Personne. Le bâton de parole passe de main en main dans le cercle, chacun parle s'il le souhaite et attend que le bâton arrive dans sa main pour dire quelque chose.
8	C'est le président de séance qui donne la parole. Il doit	Voir item précédent

	permettre à tous ceux qui le souhaite de s'exprimer. Il doit permettre aussi un droit de réponse, quand c'est nécessaire.	
9	Cela dépend. je peux être soit effacée et intervenir seulement en cas de difficulté du président à gérer la séance. Soit je co-anime la séance avec le président de séance. Dans ce cas je peux reformuler, recadrer si nécessaire, expliciter ou relancer par de nouveaux questionnements.	Comme déjà dit, je suis à l'extérieur du groupe après avoir rappeler les règles de fonctionnement et le temps imparti. Au milieu du cercle j'allume une bougie pour donner le départ du bâton de parole, quand je viens l'éteindre, ils savent que c'est terminé. Pendant ce temps, je me mets à l'extérieur du groupe et je me tourne pour ne pas croiser leur regard, j'écoute et je note.
10	Respectueuse Juste Mesurée Nécessaire Régulatrice	Crédibilité Limites Justice Explications Respect

Q	Enseignant F	Enseignant G	Enseignant H
1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 3
2	Leur apprendre à réfléchir, à écouter les autres, à donner son avis	Construction de la pensée, confrontation des idées, argumentation, formation de futurs citoyens...	Sensibiliser à certains thèmes. prendre part à des échanges : prendre la parole et savoir écouter.
3	Faire émerger une question claire Se l'approprier, l'explicitier Trouver des réponses, les argumenter Faire une	Bonne question... ?	Enoncer le thème ou la question puis demander l'avis de chacun par un temps de réflexion seul par écrit rapide. Vant

	synthèse		de procéder à un échange. garder un trace de l'échange par un résumé collectif, un affiche.
4	Confronter ses propos aux avis des autres élèves Rappeler la loi qui vaut pour tous	Je n'interviens que si aucun de ses pairs ne le fais.	Rappel à la loi et aux règles de vie de classe de l'école.
5	Oui	Oui	Oui
6	Trace écrite	Juste un memo des idées développées...	Cela peut être par un résumé en dictée à l'adulte resumant la question, les idées de départ et les avancées. Ou par le biais d'une affiche.
7	Un bâton de parole géré par l'enseignant pour les premières séances, un élève responsable ensuite, enseignant secrétaire de séance	Au début c'est moi mais après qlqs séances, un élève volontaire s'y essaie.	Cela dépend de la période de l'année et du groupe. Au début moi. Ensuite cela peut être les élèves eux-mêmes selon leur capacité et leur envie.
8	Bâton de parole	Baton de parole. Le chef de séance veille à ce que les interventions ne durent pas trop mais pas de chrono	Par le biais d'un objet donnant le droit à la parole
9	Ecouter, relancer, cadre	Sur les premières séances, animation et régulation, puis régulation seulement.	Initiateur relanceur et cadreur
10	Respecter Cadrer Expliquer	Règlement Justesse Impartialité	Contrôle Pouvoir Règle

	Écouter Montrer	Constance Réparations	Cadre Droit et devoirs
--	--------------------	--------------------------	---------------------------