



Conférence

Samedi 9 avril 2022

Relation d'autorité éducative et pratiques coopératives

Bruno ROBBES

Professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation

CY Cergy Paris Université/INSPÉ de Versailles

Laboratoire EMA (Ecole, Mutations, Apprentissages)

EA 4507



Autorité éducative : l'enjeu

⇒ **Définir ce dont on parle** lorsqu'on emploie le terme d'autorité

Trop souvent encore, l'autorité est confondue avec un pouvoir de contrainte, associée à un recours possible à la force.

Autorité autoritariste

- Le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance **inconditionnelle**, sous la forme d'une **soumission**.

Autorité évacuée (ou transférée)

- Tendance à refuser l'idée même d'autorité et de son exercice, au nom de son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif.

Parler d'autorité à propos de ces deux conceptions n'est qu'un artifice de langage.

- **L' « autorité » autoritariste** est abus de pouvoir.
- **L' « autorité » évacuée (ou transférée)** est déficit d'exercice de l'autorité.

« Autorité » autoritariste et
« autorité » évacuée (transférée)...
*se traduisent par l'abandon du lien
éducatif...*

L'enjeu de l'autorité éducative :
créer et prendre soin du lien à l'élève,
*le maintenir **quoiqu'il arrive***

Fondements de l'autorité éducative (1)

- **L'autorité éducative** est « *une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi* » (Robbes, 2016, p. 34).

Fondements de l'autorité éducative (2)

- L'autorité n'est pas un « mal nécessaire » de la relation humaine.
- Elle est un fait institutionnel.
- Elle est une relation qui se construit dans et par l'action.
- Elle est un lien anthropologique consubstantiel de l'existence de l'espèce, fondatrice de l'humanisation, principe régulateur du lien social (Marcelli, 2003 ; Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 ; Prairat, 2009).

Marcelli, à partir de travaux de paléontologues (De Lumley, 1998)

« compte tenu de la vulnérabilité individuelle. Dans la chasse, la dépendance au groupe devait être maximale et la réussite de l'entreprise comme la survie de chacun dépendait de la stricte obéissance aux règles établies »
(Marcelli, 2003, p. 163).

Origines sociologique et psychologique de l'autorité éducative (Marcelli, 2003)

Au tout début de la vie, le regard interrogatif du jeune enfant envers le parent et la réponse de celui-ci crée un « **lien d'autorité silencieux** », une limite protectrice dans l'exploration du monde.

- « **partage d'attention** » ou « **regard partagé** ».

Trois conditions d'efficacité à cet échange communicationnel :

- une proximité relative ;
- une répétition suffisante de ce type de séquence ;
- une cohérence dans le contenu.

Une communication non paradoxale est donc capitale pour que le signal d'autorité soit reçu.

Enfant et parent intériorisent ainsi durablement **un modèle de relation de confiance**.

Les conditions d'apparition de l'obéissance (Marcelli, 2009)

L'accès à l'autorité sur ses propres décisions passe par l'apprentissage de l'obéissance, non confondue avec le couple pouvoir/ soumission.

Fondements de l'autorité éducative (3)

- L'autorité a pour fonction d'assurer la continuité générationnelle, de donner à l'enfant, au jeune, des clés d'entrée dans le monde déjà là.

Fondements de l'autorité éducative (4)

- **Un phénomène personnel** : elle est une responsabilité qui ne se délègue pas.
- **Un phénomène relationnel** : elle n'existe pas « en soi ».

Significations de l'autorité éducative

Une triple signification indissociable :

- **Être** l'autorité (autorité légale, statutaire – *potestas*)
- **Avoir** de l'autorité (autorité de l'auteur – *auctor* – qui s'autorise et autorise l'autre – *augere*)
- **Faire** autorité (autorité de capacité et de compétence)

Être l'autorité : l'autorité statutaire (1)

La dimension statutaire (asymétrique) de l'autorité est une condition nécessaire à son exercice, mais non suffisante.

- Elle pose le non négociable de **ma place générationnelle (adulte/enfant ou jeune)**.
- Elle pose le non négociable de **ma fonction institutionnelle (enseignant/élève)**.

Formulations possibles du non négociable

- **Interdit d'inceste** : « *ici, je ne suis l'enseignant d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves* ».
- **Interdit de meurtre (de violence)** : « *ici, on échange, mais pas n'importe comment. On est entre êtres humains et on est là pour vivre ensemble* ».
- **Interdit de parasitage et fonction institutionnelle** : « *ici, c'est une classe. Le professeur enseigne et l'élève apprend* ».

Être l'autorité :

l'autorité statutaire (2)

- Le non négociable se distingue du négociable, par le fait qu'il s'applique à l'adulte/professionnel comme à l'enfant, au jeune/éduqué et qu'il ne peut être remis en cause ni par l'un, ni par l'autre.
- Poser un acte – geste ou parole d'autorité (Ginet, 2004, 2007 ; Herfray, 2005).
- Asymétrie éducative ET **symétrie démocratique, symétrie pédagogique** (Beretti, 2019).

Avoir de l'autorité : l'autorité de l'auteur, qui s'autorise et autorise l'autre (1)

- La personne qui a de l'autorité est d'abord celle qui, par l'acquisition de compétences, de savoirs, conquiert la capacité d'être son propre auteur, c'est-à-dire de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie dans ses relations aux autres.
- Confiance suffisante en soi (Robbes, 2016).

Avoir de l'autorité : l'autorité de l'auteur, qui s'autorise et autorise l'autre (2)

L'augere :

- L'*auctor* (le professeur) accepte de se confronter à l'élève avec son savoir et ses manques, sans être déstabilisé par le moindre de ses agissements, en ayant le souci de l'aider à poser des actes lui permettant d'essayer d'être à son tour auteur de lui-même.
- L'éducation, « *une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » (Meirieu, non daté, p. 2).

Faire autorité : l'autorité, capacité fonctionnelle (1)

- Le « **comment ?** », le « **faire** », c'est-à-dire :
les savoirs d'actions (Robbes, 2010), les gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Ria, 2010) que le professeur mobilise dans sa pratique de l'autorité.

Le « faire autorité s'exerce dans deux domaines :

- Les savoirs en termes de **communication**.
- Les savoirs en termes de **dispositifs pédagogiques et didactiques en classe, d'organisation interne d'établissement**.

Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (1)

« L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe ».

« Nul – l'enfant pas plus que l'adulte – n'aime être commandé d'autorité ».

(Freinet, 1964/1994, p. 407, 391-392).



Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (2)

- **L'équivalent fonctionnel de l'autorité ?**
- Quelles *pistes de réponses* avons-nous actuellement ?
 - Comment l'autorité s'exerce ?
 - Qui l'exerce ? Une ou des personnes ? Un ou des outils pédagogiques ?
 - Qu'est-ce qui fait loi ?
 - Qu'est-ce que l'enseignant autorise ? Qu'est-ce qu'il rend possible ?
 - Comment l'enseignant permet le maintien de(s) lien(s) éducatif(s) ?

Document, témoignage 1

Magali VIART : Collège Verlaine Arras : Classe de 5^{ème} SEGPA avec des adolescents de 13 à 14 ans

Ces adolescents à besoins éducatifs particuliers présentent des difficultés graves et persistantes en dépit des dispositifs d'aide : PPRE, PAP, RASED.

« L'ambiance de classe était délétère et peu favorable aux apprentissages : L'année avait cependant commencé calmement puis début novembre certains élèves ont cherché à faire des histoires, à lancer des rumeurs. Des couples se sont formés puis déformés au sein de la classe. Ils s'insultaient dans la cour et cela continuait au sein de la classe.

Un garçon de la classe avait un comportement particulièrement provocateur et résistait à l'autorité. Des élèves montraient beaucoup d'agressivité entre eux. Des clans se faisaient puis se défaisaient. Toutes ces histoires empêchaient les élèves de travailler. Ils étaient envahis par ces conflits, convoqués régulièrement chez le CPE ou avec les surveillants. Des disputes avaient lieu au sein de la classe. Ils en venaient aux mains. » (Magali VIART)

Document, témoignage 1

→ Un Conseil de coop « pour grandir »

Principes généraux :

- ✓ moment institué et ritualisé : date et heure fixes, durée déterminée (entre 30 et 45 minutes)
- ✓ assemblée des élèves et des adultes composant la coopérative.
- ✓ Tout le monde a la même voix et doit pouvoir s'exprimer.
- ✓ validation des décisions

Le Frigo (inscriptions sur une affiche à disposition dans la classe pour prendre la parole en conseil)

- ✓ Ordre du jour : il doit être élaboré en amont et par écrit.
- ✓ On le note dans le frigo.
- ✓ Si pas d'ordre du jour, les élèves qui souhaitent s'exprimer inscrivent leur prénom dans le frigo.

le frigo.

La disposition : Tous les élèves doivent pouvoir se voir et s'entendre. En cercle

Des rôles

Le/La président.e (ouvre le Conseil et reste garant.e de l'ordre du jour)

Le/La secrétaire (prend note de tout ce qui se dit et de ce qui se décide)

Une personne gardienne de la parole (prend les tours de parole et note à chaque fois qu'un élève prend la parole)

Une personne gardienne du temps (divise le temps du Conseil par le nombre d'élèves inscrits au frigo)

Le cahier : Pour noter la trace des débats et les décisions.

Le rituel du Conseil

- ✓ Je lis les règles.
- ✓ Je lis l'ordre du jour.
- ✓ Je rappelle les décisions prises lors du dernier conseil.

Au conseil : On propose/On débat/On décide/On applique... et cela :

- facilite la résolution des problèmes interpersonnels
- permet aux élèves d'exprimer leurs émotions de façon socialement acceptable
- permet une amélioration de l'estime de soi
- permet d'être plus autonome
- permet de prendre des initiatives, d'avoir des responsabilités (responsabilités dans la classe, à l'extérieur de la classe, par rapport aux dépenses, ...)
- permet aux élèves d'avoir une emprise sur la classe
- remotive dans le travail (à travers des projets)
- augmente l'entraide, le respect

Les élèves qui ont des comportements troublés sont souvent plus sensibles aux remarques de leurs pairs qu'à celles de l'enseignant(e).



Magali HUE : Ecole de Jeumont située en REP : Unité Localisé d'Inclusion Scolaire accueillant 12 à 13 enfants de 6 à 12 ans ayant une déficience intellectuelle avec parfois des troubles du comportement

Organisation :

- ✓ Ordre du jour affiché au tableau
- ✓ Trame du conseil pour le (la) donneur (-euse) de parole
- ✓ Cahier de conseil de coop (trace écrite)
- ✓ Tableau des responsabilités
- ✓ Un timer + une horloge représentant le temps restant
- ✓ Trombinoscope pour compter les prises de parole

Hue, M. (2020, mai-juin).
Qu'est-ce qui fait autorité dans un conseil de coop ?
Animation & éducation, 276, 26-27.



Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (3)

- **Piste de réponse 1 : Les institutions d'une classe coopérative institutionnalisée, à travers le cadre qu'elles définissent**



Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (4)

- **L'atomium** : « les éléments (chaque institution) sont à la fois causes et effets les uns des autres. Isoler ces éléments leur retire leur sens, ils n'ont de sens que par rapport à l'ensemble » (Imbert, 2010, p. 128).
- Le « retrait pédagogique [de l'enseignant] n'est [donc] possible qu'avec la précaution de **substituer à la présence de l'enseignant un réseau d'institutions symboliques** » (Connac, 2017, p. 117).
- Les pédagogies coopérative et institutionnelle articulent deux attributs *a priori* contraires, mais constitutifs de l'autorité éducative, **l'asymétrie éducative avec les symétries démocratique et pédagogique.**

Document, témoignage 2

Dans une classe institutrice

Une classe de 5e qui travaille en P.I., dans une SEGPA, un Conseil, le moment des responsabilités. Une fille lève la main, toute timide : « Je demande à être responsable pour effacer le tableau ».

Un autre élève : « C'est une responsabilité qui n'existe pas ».

L'enseignante (présidente) : « Cette responsabilité n'existe pas mais Nathalie se propose dans le bon lieu, au bon moment et nous pouvons décider que ce sera une nouvelle responsabilité. Qui serait contre ? » Personne.

« Qui serait contre que ce soit Nathalie la responsable pour effacer le tableau ? » Personne.

« Nathalie tu es responsable pour effacer le tableau, c'est inscrit. »

Nathalie relève la main : « Je voudrais être responsable pour effacer le tableau mais seulement le lundi ».

Rumeur dans la classe, sourires : « Stop ! Nathalie propose d'être responsable pour effacer le tableau seulement le lundi. Qui serait contre ? » Personne. « Nathalie tu es responsable pour effacer le tableau, le lundi. » Et cela s'inscrit sur l'affiche des responsabilités : le nom de la responsabilité, le nom de la responsable, le lundi.

Depuis le début de l'année, Nathalie n'avait jamais pris de responsabilité. Ce conseil avait lieu le 15 juin, il restait deux semaines de classe.

Marie Delaneau

Document, témoignage 2

« La bibliothèque est fermée » (extrait)

Je travaille 12 heures dans cette classe de 4^{ème} en SEGPA. L'ampleur de cet horaire m'a permis de mettre en jeu et de faire vivre au long cours des outils de la pédagogie institutionnelle.

Début d'après-midi, fin du moment *Travail libre*, temps où chacun peut vaquer à ses occupations, un travail scolaire à terminer ou des responsabilités prises dans la classe et qui demandent de s'y consacrer, un apprentissage à reprendre, peut-être avec un copain-tuteur... Sébastien, catalogué comme hyperactif quand on ne sait pas quoi dire d'autre, ramène un livre dans le coin bibliothèque. Nous sommes déjà en train de nous rassembler pour l'activité suivante. Je suis assis dans le cercle qui commence à se former. J'écoute ce qui se passe, y compris dans mon dos, et j'entends très distinctement la responsable de la bibliothèque dire à ce grand garçon : « non, c'est terminé, la bibliothèque est fermée, tu reviendras jeudi ». Et là je ne peux m'empêcher de penser : « attention, ça va partir ». Je me prépare à la crise, prêt à intervenir, et puis... rien. Le grand reste là, une seconde de silence, deux, et avec un commentaire en l'air, ou à lui-même - *fait chier* - il se retourne et prend une chaise pour venir dans le cercle. Je regarde ailleurs.

Philippe *Jubin*



Jubin, P. (2019, décembre). « La bibliothèque est fermée ». *Cahiers pédagogiques*, 557, 22-232.

Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (5)

- Piste de réponse 2 : **Les institutions, à travers ce qu'elles produisent**
- « ***Soigner le milieu**, pas l'élève* » (Makarenko, Oury).
- « *reporter sur [...] **des dispositifs**, indépendants du bon vouloir du maître, les décisions réglant les conflits entre élèves* » (Bénévent & Mouchet, 2014, p. 70).
- « *L'institution se définit comme une structure élaborée par la collectivité, tendant à maintenir son existence en **assurant le fonctionnement d'un échange** de quelque nature qu'il soit* » (Vasquez & Oury, 1967, p. 246).

Document, témoignage 3

L'histoire (...), écrite par Alain Huet, se déroule en collège (...), dans le cadre d'un projet de « rescolarisation ».

Myriam est une jeune fille de quatorze ans qui est affectée au dispositif depuis deux mois. Jusqu'à présent, elle refusait tout travail de mathématiques et pour cela pouvait en arriver à devenir insolente voire grossière. Je n'arrivais pas à comprendre ce refus et persistais lors de la présentation de la fiche-contrat à lui proposer des activités de mathématiques. A chaque fois, cela provoquait des réactions terribles, ce que les autres élèves avaient bien compris et attendaient.

Lors des Quoi de neuf ? ou des bilans/conseils, ce problème était évoqué. Myriam répondait toujours : « J'aime pas les maths, j'ai jamais aimé ça ! ». A Magalie qui lui rétorquait que pour retourner en classe, il lui fallait bien en passer par là, elle répondait : « J'm'en fous de retourner en classe ! ». Puis, elle se mettait à chanter : « J'aime pas les maths, j'aime pas les maths... ».

Jusqu'à présent, je ne savais trop que faire et n'intervenais que pour lui demander de baisser la voix car le conseil devait continuer.

(...)

Un vendredi, à l'heure de conseil, elle recommence. Je lui redemande de se taire, mais cette fois-ci elle ne se tait pas et hausse la voix. J'interviens alors de façon plus ferme, en lui disant que son attitude n'était pas acceptable et qu'elle n'avait pas le droit de saboter le conseil.

Qu'avais-je dit là ! La réponse fusa : « Mais moi j't'emmerde, j'en ai rien à foutre » et d'autres injures plus obscènes : « J'm'en gratte la chatte ». Je lui demande alors de faire des excuses et là encore une réponse : « Comment, des excuses ! Mais moi je ne me suis jamais excusée devant personne même pas devant mon père, alors vous savez vos excuses vous pouvez les attendre et puis vous n'avez qu'à me virer, de toute façon j'ai l'habitude ». Les huit autres enfants présents ne disaient rien, médusés, par ce qui se passait, attendant peut-être de voir ma réaction.

Je fus sauvé par le gong, c'était l'heure de partir... Comme de coutume chacun se leva et vint me serrer la main sauf Myriam. Je me dirigeai vers elle et lui présentai ma main qu'elle refusa. Je lui dis alors : « Écoute Myriam, je ne t'exclus pas mais nous ne pourrions pas continuer à travailler ensemble tant que tu ne te seras pas excusée. Personne n'a le droit de parler de cette façon-là, ici, personne ne t'a jamais parlé de cette façon ». Elle répond en s'éloignant : « Je ne me suis jamais excusée, je l'ai dit, alors c'est pas vous qu'allez y arriver.

- Eh bien on ne pourra pas retravailler ensemble.

- Vous me virez ?

- Non, tu peux revenir, mais tu devras tout d'abord t'excuser ! A lundi, Myriam.

- Sûrement pas, je reviendrai jamais ici ! »

Nous nous quittons donc ainsi, elle partant d'un pas rapide, moi me demandant s'il ne fallait pas faire un rapport à son éducatrice ou même un signalement au Juge pour enfants...

(...)

Le lundi suivant, Myriam n'était pas là à l'heure du rendez-vous. Nous commençons donc sans elle à lire les fiches-contrat, puis nous nous installons pour le Quoi de neuf ? et c'est à ce moment qu'Abdelrazack dit : « La voilà, c'est Myriam ! ». En effet, elle arrivait, en retard, mais elle arrivait tout de même. J'abandonnai un instant le Quoi de neuf ? pour aller l'accueillir et entendre ses excuses sans lesquelles elle ne pourrait pas participer au travail.

Je lui tends la main pour lui dire bonjour, elle fait de même comme si rien ne s'était passé et se dirige vers les autres. Je l'arrête et lui rappelle la condition mise à son retour. « Quelles excuses ? Pour quoi faire, je ne m'excuse jamais vous le savez ! ». Je lui barre alors le passage et lui rappelle une nouvelle fois que dans ces conditions elle ne pourra pas travailler avec nous. Elle insiste, puis reste immobile devant la porte. Magalie s'approche et lui dit : « Allez Myriam excuse-toi, t'es allée un peu loin, on t'attend pour le Quoi de neuf ? ».

Je me retourne et vois alors que tous les élèves sont derrière moi à attendre ce qui va se passer. Myriam ne dit plus rien. Cela dure quelques secondes mais ça m'a semblé une éternité. Puis, elle marmonne quelque chose d'incompréhensible. « Que dis-tu ? On n'a rien compris.

- Ça y est, je me suis excusée !

- Nous n'avons rien compris ! Sois compréhensible.

- Non, je ne me suis jamais excusée !

- Bon, Myriam, dit alors Jimmy, t'attends quoi ? Nous on t'attend, speede un peu ! »

A ce moment elle se met à chanter de plus en plus fort : « Je m'excuse, je m'excuse, je m'excuse.

- Non Myriam, tu t'excuses autrement et en regardant la personne à laquelle tu t'adresses ».

Elle hésite, puis, levant les yeux au ciel, d'une voix mal assurée, elle s'excuse.

« Mais tu n'as regardé personne. A qui t'adressais-tu ?

- A vous !

- D'accord je suis grand mais pas autant que ça ! »

Elle reprend son souffle et d'une voix calme cette fois fait ses excuses.

« Tu peux maintenant reprendre ta place parmi nous ».

Extrait de Huet, A. (2004). La jeune fille, le pédagogue et les autres. Dans F. Imbert. *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF, p. 229-235.

Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (6)

- Piste de réponse 3 : **Des postures qui s'actualisent dans des paroles, des gestes d'enseignants ou d'élèves**
- **Le tact**, cette « conscience aiguë de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire [...] [dans] la situation particulière que l'on est en train de vivre » (Prairat, 2017, p. 13).

Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (7)

- **Piste de réponse 4 : Un travail psychique de l'enseignant sur lui-même**
- Clarifier son propre rapport au cadre éducatif, au savoir et à l'autorité.
- « *Les actions d'un enseignant [...] ne sont pas en permanence réfléchies ni strictement rationnelles [...] celui-ci a tout intérêt à les reconnaître pour ne pas être emporté par elles à son insu* » (Robbes, 2016, p. 35).

Document, témoignage 5

Organisation matérielle

1 ENI pour la mise en commun et la trace mémoire

- 1 salle de classe commune aux groupes
 - 1 table par groupe
 - 1 boîte de rangement des travaux en cours au nom de chaque groupe
 - 1 cahier par groupe
- Présentation des salles de travail à disposition: 4 salles au même étage et en enfilade
Autorisation de se déplacer librement dans d'autres salles pour aller chercher le matériel utile
- Choix de la salle pour chaque groupe par les enseignants (planning) mais choix de la table par chaque groupe



Autorisations générales de fonctionnement:

- D'abord penser la disposition spatiale des salles, puis le matériel disponible pour chaque groupe
 - Enoncer un droit au déplacement pour prendre du matériel, faire des recherches
- avec comme contrainte : respect des autres et du matériel
- Demande à ce que chacun doit avoir un rôle dans le groupe (un engagement dans la responsabilisation de chacun)

Caroline
Lamoot,
Cendrine
Romanowski :
École de Pont
de la
Deûle (59)

Les groupes



Définis pour le temps du projet :

- Constitution des groupes par choix des élèves avec 2 contraintes:
 - équilibre filles/garçons dans chaque groupe
 - 1 à 2 élèves d'ULIS par groupe

→ Hétérogènes (CM2 / ULIS) avec une vigilance des adultes lors de la constitution et pendant le fonctionnement des groupes, dans le but d'un équilibre inter-groupes et au regard des difficultés et des besoins des élèves.

Autres contraintes:

- Se répartir les rôles au sein du groupe et en changer à chaque séance
- Développer rapidement une capacité à s'adapter aux autres sans possibilité de changer de groupe : persévérance,
- tolérance, respect et solidarité: « C'est pas parce qu'on s'aime pas qu'on peut pas coopérer ».

note	Porte-parole	Secrétaire	Reformulateur	Maître du temps	Ordinateur ENI
1/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa
2/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa
3/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa
4/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa
5/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa
6/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa
7/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa
8/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa
9/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa
10/01/18	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa	Elisa

Document, témoignage 5

Bruno Robbes, École Victor Hugo, Garges-lès-Gonesse CP-CE1 :

« Jordan est incapable d'écrire sans erreur et avec soin lorsqu'il réalise des exercices scolaires, mais il rédige parfaitement et proprement la lettre qu'il écrit à son correspondant ».



Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (8)

- **Piste de réponse 5 : Les projets coopératifs**
- Le partage des pouvoirs entre l'enseignant et l'élève a été repensé à travers deux processus : le processus de **dévolution** et le processus de **responsabilisation** (Dumouchel & Lanaris, 2019).
- Processus de **dévolution** : « *l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » (Brousseau, 1997, p. 303).
- **Autorité didactique** : « *capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part* » (Marchive, 2008, p. 114).
- **L'action conjointe** conçoit le jeu didactique comme gagnant-gagnant, où l'enseignant ne l'emporte que si l'élève mobilise « *de son propre mouvement, proprio motu* » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 20) les stratégies adéquates lui permettant de s'approprier le savoir visé en résolvant le problème proposé.

Document, témoignage 6

Caroline, enfant crispée sur un refus complet et violent de l'école, avait été placée dans ma classe. Lorsqu'un soir, en classe de neige, Caroline se révéla douée pour la danse, je lui proposais de l'inscrire à un cours afin qu'elle développe ce talent en lui permettant d'acquérir les techniques de la danse. Ce fut fait. Quelques semaines plus tard, je lui demandais si elle accepterait de devenir notre monitrice de danse et d'aider, ainsi, toute la classe à préparer un spectacle de fin d'année. Je me souviens de la fierté de son « oui » ! Et, dès ce moment, Caroline a pu travailler sur les autres matières. L'aide et l'entraide lui sont devenues tolérables, acceptables. J'ai compris alors qu'il est insupportable d'être toujours et seulement celui ou celle que l'on aide. Que l'on ne peut se sentir membre d'un groupe que si l'on est aussi celui ou celle qui lui apporte quelque chose, qui est reconnue comme essentielle au projet du groupe, qui compte pour les autres et sur qui le groupe et chaque membre du groupe peuvent compter.

Hébert-Suffrin, C. (2013). *Plaisir d'aller à l'école*. Lyon : Chronique sociale, p. 38.

Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (9)

- **Piste de réponse 6 : Le champ de l'organisation du travail scolaire**
- Travail individuel ; aide, entraide, tutorat, travail de groupe ; ceintures, plans de travail.
- Est-ce qu'un enseignant perd son autorité lorsqu'il admet qu'un élève ne respecte pas (parce qu'il ne le peut pas) une règle qu'il exige qu'un autre respecte ?
- Différencier les exigences, non pas dans une perspective de moindre exigence, mais selon les capacités actuelles des élèves avec une visée de progrès pour chacun.

Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopérative et institutionnelle lorsque l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe ? (10)

- milieu : temps, espace, matériel pédagogique et didactique ;
- éducation par le travail et planification du travail ;
- conditions des apprentissages coopératifs et personnalisés ; évaluations positives et critériées ;
- attention au sujet, reconnaissance et responsabilisation ;
- communication : importance du langage, prise en compte des conflits.

Je vous remercie !



Bruno ROBBES : bruno.robbes@cyu.fr

L'autorité éducative dans la classe

Douze situations pour apprendre à l'exercer



PÉDAGOGIES [nouveau]

Bruno Robbes

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

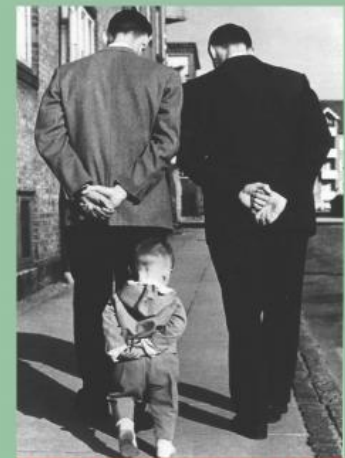


RRA REPÈRES POUR AGIR

L'autorité éducative La construire et l'exercer

Bruno Robbes

Sous la direction
de Jean-Michel Lathuillière



L'autorité enseignante

Approche clinique

Bruno Robbes

CHAMP SOCIAL

REVUE