

# L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires

*Daniel Thin*

---

*Le désordre récurrent dans plusieurs classes des collèges de quartiers populaires révèle une mise en cause de l'autorité pédagogique. L'observation montre que la « légitimité d'institution », fondement de l'autorité pédagogique selon les auteurs de « La reproduction », est faiblement active et que les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration et de rappel de leur autorité. Elle montre également que l'utilisation répétée du pouvoir de sanction afférent à l'autorité pédagogique peut contribuer paradoxalement à son affaiblissement. En remarquant que les enseignants sont contraints à des compromis dans leur activité pédagogique, pour tenir compte de la distance entre les logiques scolaires et les dispositions des collégiens et pour tenter d'éviter les conflits ouverts et menaçants pour leur autorité, l'article souligne la dimension d'interdépendance qui trame l'exercice de l'autorité pédagogique.*

---

**Mots-clés :** autorité, collèges, enseignants, désordre.

L'observation des conditions d'exercice de l'action pédagogique dans les collèges de quartiers populaires, en particulier dans les classes où l'ordre scolaire a le plus de mal à s'établir et à se maintenir, et où les enseignants sont confrontés à des collégiens réfractaires aux apprentissages scolaires, parfois en « rupture » scolaire, invite à revenir sur les conditions d'exercice de l'autorité pédagogique dans ces établissements scolaires. Notre analyse s'appuie principalement sur une recherche sur le « désordre » dans les collèges (Thin, 1999) effectuée dans deux collèges en ZEP, dans les quartiers popu-

lares de l'Est lyonnais pendant 18 mois. Cette recherche a donné lieu à de nombreuses observations (observations de plusieurs classes suivies d'un cours à l'autre, observations des espaces « hors-classe » des collèges, observations de conseils de discipline, des conseils de classe et de nombreuses rencontres formelles ou informelles des différents membres du personnel des collèges) prolongées d'entretiens avec les enseignants des deux collèges. Des entretiens plus récemment effectués, dans le cadre d'une recherche sur les processus de « ruptures scolaires », avec des collégiens particulièrement

réfractaires à l'ordre scolaire et avec des enseignants qui leur sont confrontés, complètent la base empirique de l'analyse.

La proposition que l'autorité pédagogique est une autorité d'institution, c'est-à-dire fondée sur une « légitimité d'institution » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 79), se vérifie lorsqu'on note, d'une part, que les enseignants parviennent à imposer dès le premier contact avec des collégiens peu enclins à consentir au « jeu » scolaire un minimum d'exigences scolaires, et d'autre part, que les collégiens continuent à accepter, certes de façon minimale, une partie des décisions et des demandes des enseignants même lorsque la relation pédagogique s'est sensiblement dégradée. Il est cependant impossible de confirmer que « la *légitimité d'institution* dispense les agents de l'institution de conquérir et de confirmer continûment leur AuP [autorité pédagogique] » (Idem). Le désordre récurrent dans plusieurs classes des collèges de quartiers populaires révèle au contraire une mise en cause de l'autorité pédagogique. Il montre que les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration et de rappel de leur autorité sans être toujours assurés de l'efficacité de ces rappels. L'observation conduit à souligner la dimension d'interdépendance qui trame l'exercice de l'autorité pédagogique et qui conduit les enseignants à des concessions, notamment pour tenter d'éviter les conflits ouverts et menaçants pour cette autorité.

## DÉSORDRE SCOLAIRE ET MISE EN CAUSE DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE

### Interactions perturbatrices et résistances à l'ordre scolaire...

Dans les classes observées (1), l'action pédagogique est perturbée par maintes interactions qui la parasitent. Citons les nombreuses interpellations entre élèves à propos d'événements non scolaires, les plaisanteries formulées à voix haute, les conflits simulés ou réels qui éclatent à tout propos, les querelles commencées dans la cour ou le couloir qui se prolongent dans la classe... Ces interactions conduisent les enseignants à de fréquentes interruptions pour tenter de ramener le calme ou de réorienter l'activité des élèves dans

le sens des apprentissages scolaires. Du coup, ce sont de nouvelles interactions qui se développent entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves autour de l'intervention du professeur, interactions qui sont autant de coupures dans l'activité de construction ou de transmission des savoirs qui est ainsi fortement morcelée. Les pratiques qui travestissent la situation scolaire peuvent prendre la forme d'une résistance à l'autorité des enseignants. Cette résistance apparaît dans le refus d'obéissance ou dans la lenteur mise à accéder à la demande de l'enseignant. On peut évoquer ces élèves qui refusent d'ôter leurs vêtements d'extérieur dans la classe ou ceux qui ne sortent leur cahier ou leur livre qu'après de multiples rappels ou menaces du professeur. La mise en cause de l'autorité de l'enseignant est aussi présente dans les pratiques consistant à le taquiner, à le provoquer, à le pousser à bout, à contester ses décisions, etc. « *Y a des classes qui sont comme ça, des classes qui sont là pour pousser le professeur à bout... en se demandant à la limite, jusqu'où il va aller, s'il va exploser, s'il va taper un élève, si... je crois qu'ils en sont à ce jeu-là... pour certains* » (2). Dans certaines classes, on assiste à un jeu de résistance collective, d'altération du temps de la classe, d'obstruction de l'activité scolaire. Nous avons observé des entrées en cours manifestement organisées pour retarder le début du cours et provoquer des incidents, les élèves entrant un à un au moment précis où l'enseignant ferme la porte, comme le déplore ce professeur : « *Les retards de masse. (...) Et il y a des classes... je suis sûr qu'ils sont cachés... en attendant la deuxième sonnerie, et quand la deuxième sonnerie commence... Bon il y en a deux qui sont rentrés avant, quand la deuxième sonnerie commence, ils sont tous les uns derrière les autres et on arrive jamais à fermer la porte.* »

Ces pratiques, mélanges de jeu et de résistance au temps scolaire, concourent à l'affaiblissement de l'autorité de l'enseignant qui ne parvient pas à imposer le respect des règles de la temporalité scolaire. La dénégation de l'autorité enseignante peut aller jusqu'à l'affirmation d'une autre légitimité ou d'une autre autorité dans la classe. On le voit dans des situations dans lesquelles des élèves « meneurs » imposent le désordre ou à l'inverse le silence (jamais pour très longtemps) en se substituant à l'autorité du professeur.

Pendant un cours de mathématiques, une élève organise la circulation mouvementée d'une

boîte de boisson gazeuse vide, circulation qui entraîne hilarité et de nombreux commentaires. Quand la plupart des élèves ne sont plus tournés que vers cette activité et que le bruit est très élevé, la même élève déclare à voix haute et sur un ton professoral : « *C'est pas un peu fini ! Au travail maintenant !* ». Un calme relatif s'instaure quelques minutes jusqu'à ce qu'elle relance une nouvelle initiative en cherchant querelle à un garçon situé à l'autre bout de la salle.

Ces collégiens substituent à l'autorité pédagogique un autre pouvoir fondé sur la logique des relations entre pairs issus des quartiers populaires. Ils révèlent la limite et la fragilité de l'autorité professorale en plaçant celle-ci en concurrence avec un autre type de légitimité, antinomique avec les logiques scolaires et les principes de légitimité propres à l'institution scolaire. Le désordre dans les classes observées ne relève pas du chahut, en tout cas pas du chahut traditionnel (3). Il participe d'une mise en cause implicite ou explicite de l'autorité des enseignants à travers toute une série de pratiques ou de postures qui manifestent une faible soumission à l'autorité pédagogique et qui montrent que celle-ci, loin d'être installée d'emblée, suppose, avec les collégiens de ces classes, un travail d'instauration de la part de l'enseignant.

### Interactions en boucle

Les mises en cause de l'autorité de l'enseignant et les tentatives de celui-ci pour maintenir les conditions scolaires d'apprentissage et rétablir cette autorité conduisent à des interactions en boucle. Les perturbations provoquées par les élèves sont alors des répliques aux interventions de l'enseignant pour faire cesser ou sanctionner les actes répréhensibles. Ces nouvelles perturbations entraînent de nouvelles réprimandes ou sanctions selon une circularité se déroulant parfois sur plusieurs séances et rappelant ce que J.-P. Payet (1995) nomme, à la suite de P. Woods (1990), des tactiques de « réciprocité » à travers lesquelles s'enchaînent les humiliations, les brimades, les sanctions et les insolences.

Dans une classe de 5<sup>e</sup>, un élève est sanctionné pour avoir fait tomber à plusieurs reprises sa règle en métal, puis son cahier, manifestement pour perturber le cours. Il proteste de son innocence avec véhémence. L'enseignant le fait

accompagner par un délégué auprès des surveillants. Les autres élèves contestent la décision : « *C'est pas juste !* » ; « *Ça arrive à tout le monde de faire tomber ses affaires* » ; « *Les tables sont trop petites !* », etc. L'enseignant impose le silence avec fermeté. Le cours reprend, mais pendant la demi-heure suivante, les chutes d'objets divers (trousse, crayon, clés...) ne cessent de se multiplier...

Ces « tactiques de réciprocité » ou ces « logiques de la surenchère » (Bruneteaux, 1994) manifestent une propension à ne pas accepter l'autorité scolaire, même quand son détenteur utilise le pouvoir de sanction qui lui est délégué par l'institution scolaire. Elles contraignent à la réactivation répétée des modalités d'action les plus « autoritaires » de l'autorité et du pouvoir de sanction. Dans les cas où la circularité des sanctions et des représailles se prolonge, elle conduit à une quasi-impossibilité d'instaurer une relation qui ne soit pas dominée par les menaces de sanctions. La boucle ainsi formée fragilise l'autorité pédagogique. Elle en révèle la faiblesse et la limite, celle-ci ne parvenant pas à interrompre la « boucle infernale » et n'ayant donc pas le « dernier mot ». L'usage répété des sanctions et des menaces, s'il participe du pouvoir d'action professoral contre les pratiques perturbatrices ou a-scolaires, constitue aussi une faiblesse de l'autorité pédagogique parce qu'il montre que la chance d'être écouté est fortement déterminée par l'exercice de mesures de rétorsion. L'autorité pédagogique doit ainsi se montrer, de manière réitérée, réduite au pouvoir de sanction qui en est le dernier rempart et l'expression ultime, expression qui érode cette autorité en même temps qu'elle la défend et qui la sape d'autant plus qu'elle est conduite à se répéter. On est loin de l'idéal pédagogique qui voudrait que l'autorité pédagogique s'exerce sans jamais exhiber le rapport de forces qui la fonde et que le travail pédagogique s'effectue sans coercition, par adhésion des élèves... Les enseignants sont ainsi pris dans une double contrainte entre cet idéal et la nécessité de défendre règles et ordre scolaires.

L'autorité pédagogique repose sur une domination au sens de M. Weber, qui se définit par « la chance de trouver des personnes déterminables prêtes à obéir à un ordre [*Befehl*] de contenu déterminé » (Weber, 1995, p. 285) (4). L'autorité pédagogique ne s'exerce donc et en fait n'existe que si elle trouve un public prêt à l'accepter.

Dans plusieurs classes de collèges de quartiers populaires, la chance d'être obéi, voire d'être écouté, n'est pas assurée et l'autorité pédagogique rencontre des résistances, qu'elles soient des résistances volontaires, plus ou moins organisées, ou des résistances objectives (5) dues notamment aux appropriations hétérodoxes de la situation scolaire par les collégiens. Dans ce sens, la situation de ces classes, les pratiques des collégiens témoignent d'un déni, au moins partiel, de l'autorité pédagogique.

### **Nécessité d'un travail d'instauration et de restauration de l'autorité pédagogique**

La plupart des enseignants souhaiteraient des collégiens déjà constitués comme élèves, qui manifesteraient une appétence spontanée pour les apprentissages scolaires, pour lesquels les règles de l'école iraient de soi et qui accepteraient l'autorité professorale dès l'abord et de manière pérenne. Or, le travail d'institution des collégiens comme élèves demande ici à être accompli dans le cours même de l'action pédagogique. « Enseigner en ZEP ou en banlieue, c'est, en effet, être confronté à la nécessité de travailler explicitement à constituer ce qui, dans un état antérieur du système éducatif, ou dans d'autres conditions d'enseignement, pouvait (peut encore) être considéré comme allant de soi, ou comme un acquis à partir duquel l'action de l'école pouvait (peut) s'exercer » (Rochex, 1995, p. 188). L'autorité pédagogique n'est sans doute jamais complètement établie d'emblée avec toutes sortes d'élèves malgré la « légitimité d'institution ». Avec les collégiens des quartiers populaires, la légitimité d'institution est d'autant moins opérante et l'autorité pédagogique est d'autant plus à conquérir que la distance entre les logiques scolaires et celles des collégiens est plus grande.

En conséquence, les enseignants sont contraints de déployer tout un ensemble de tactiques pour rétablir leur autorité et l'ordre scolaire à chaque nouveau cours. Les rituels pédagogiques d'installation de la classe en ordre de marche scolaire sont très affirmés et le temps d'installation est souvent long parce que le passage du temps précédent au temps de la classe est difficile pour les collégiens et que les enseignants doivent réaffirmer avec force les règles et l'autorité qui en est garante.

Cours de mathématiques en 6<sup>e</sup>. À la seconde sonnerie, qui marque le moment où les élèves devraient être tous en classe, il manque encore plusieurs élèves ; ils sont dans le couloir. L'enseignant s'assoit à sa table, garde le silence pour obtenir le calme ; les élèves entrent dans un brouhaha important, se lèvent, se retournent... Le professeur demande à un élève de rappeler la consigne quand on entre en cours. L'élève répond : s'asseoir, rester tranquille, ne pas parler avec son voisin, sortir ses affaires. Le professeur fait remarquer que tous connaissent la consigne, mais ne l'appliquent pas.

Pour beaucoup d'enseignants, par l'affirmation, dès les premiers contacts avec les élèves, de règles et de limites au respect desquelles ils veilleront avec sévérité, il s'agit de créer un rapport de forces symbolique qui leur soit favorable et qui permette le moins possible que d'autres logiques que les logiques scolaires puissent avoir cours dans la classe. Les rituels d'entrée passant par l'exigence que les collégiens soient assis face à l'enseignant avant de commencer le cours ou par le rappel systématique de règles de comportement réalisent tout à la fois la déclaration symbolique que l'on est dans un espace de travail scolaire et la réaffirmation symbolique de l'autorité pédagogique des enseignants. Ce travail d'instauration préalable pour construire des situations pédagogiques dans lesquelles les apprentissages sont possibles produit rarement des effets durables. Il apparaît comme un combat sans cesse à recommencer ainsi que l'exprime le langage métaphorique de cet enseignant de français : « *J'ai l'impression de me battre avec l'hydre, vous savez, l'hydre de Lerne. Quand on arrive à maîtriser ou à faire taire cet animal, lui couper la tête, et bon on se croit tranquille, et il y en a quatre qui ont repoussé, et il faut recommencer le combat* ». Il aurait pu aussi bien user du mythe de Sisyphe tant les enseignants soulignent qu'ils sont obligés de reconquérir l'autorité pédagogique à chaque nouvelle séance. De plus, au cours d'une même séance, ils sont contraints à de multiples rappels à l'ordre consistant à redéfinir la situation (« *on est en classe, alors on écoute !* »), à rappeler les règles (« *on ne se déplace pas sans motif valable* »), à interrompre des actes perturbateurs... La plupart des enseignants usent également de nombreux avertissements et de menaces de sanctions, comme

demander à un collégien de déposer son carnet de liaison sur le bureau du professeur, prélude à l'inscription d'une sanction dans le carnet. De nombreuses séances sont scandées par des réactivations répétitives de l'autorité pédagogique qui hachent le temps de l'action pédagogique.

## **L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE DANS DES RELATIONS D'INTERDÉPENDANCE**

Si l'autorité pédagogique est allouée par l'institution scolaire, son actualisation dans le cours de l'action pédagogique dépend des relations d'interdépendance (au sens d'Elias, 1991) entre les enseignants et les collégiens. Si les relations d'interdépendance passent par les interactions face à face entre les enseignants et les collégiens, elles ne leur sont pas réductibles. Elles englobent le rapport que les collégiens peuvent avoir à la scolarisation en général (les apprentissages, les règles scolaires, les exigences scolaires, le mode scolaire de socialisation...), aux institutions et à leurs agents comme le rapport que les enseignants peuvent avoir aux collégiens et, dans le cas présent, aux fractions les plus dominées des milieux populaires. L'actualisation de l'autorité pédagogique passe à travers les interactions dans la classe et hors la classe, mais celles-ci sont tramées par l'ensemble des dimensions pratiques et symboliques des relations d'interdépendance. La contrainte d'interdépendance qui pèse sur l'autorité pédagogique et son exercice n'est pas présente seulement dans les collèges de quartiers populaires. Elle est consubstantielle à toute situation pédagogique. Elle prend des modalités et produit des effets spécifiques dans les collèges de quartiers populaires compte tenu de l'écart entre les collégiens et les exigences scolaires.

### **Des compromis entre protection et fragilisation de l'autorité pédagogique**

Le premier effet de cette contrainte est de conduire les enseignants à consentir des concessions et des compromis en matière d'exigences et d'ordre scolaire pour esquiver les tensions trop fortes et s'adapter aux comportements des élèves ou des classes. Ils sont poussés à moduler leurs exigences en fonction de leur appréhension (au double sens de perception et d'inquiétude) de ce

que les collégiens sont capables de supporter et en fonction du calme qu'ils veulent obtenir. Le problème n'est pas nouveau. Des travaux portant sur les enseignants des CES des quartiers populaires parviennent à des conclusions proches : « Placés dans ces conditions d'exercice, les professeurs se trouvaient contraints d'adapter les activités typiques de l'enseignement de leur matière aux capacités et aux intérêts des élèves, de constituer des critères d'évaluation applicables aux performances de ceux-ci ; il leur fallait également définir des repères pour décider quels étaient, du point de vue de la discipline, les comportements "tolérables" » (Chapoulie, 1987, p. 320)

La première concession, vécue parfois comme une capitulation, concerne le travail demandé aux collégiens, la récidive et la multiplication du travail « non-fait » contraignant les enseignants à tolérer soit l'absence de travail, soit des retards fréquents pour rendre les « devoirs », soit un simulacre de travail dont ils ne sont pas dupes. « *Quand j'ai des élèves que j'ai déjà punis, parce qu'ils n'avaient pas fait leur travail, puis je sais qui vont ne pas le faire très souvent, je vais pas les punir systématiquement, donc parfois je fais la concession suivante : je remarque qu'il a pas fait, si au moment où on corrige il suit, qu'il note la correction, je dis bon, le but est partiellement atteint, rien à dire.* »

Pour une partie des collégiens, les professeurs admettent qu'à partir du moment où ils arborent des signes extérieurs du métier d'élève (un minimum d'écrit, une attention apparente, un stylo dans la main, etc.), il vaut mieux les laisser tranquilles. Si la relation qui s'installe présente l'inconvénient de ne pas résoudre la question des apprentissages scolaires pour ces collégiens, elle offre néanmoins des avantages. D'une part, elle permet à l'enseignant de ne pas perdre la face en ne rendant pas publique la renonciation qui s'opère même si personne n'est dupe dans la classe. D'autre part, elle rend la situation scolaire vivable et participe des « stratégies de survie » (Woods, 1977) des protagonistes. Le professeur esquive les conflits qu'il juge perdus d'avance et le collégien échappe aux conséquences négatives de ses manquements aux devoirs d'élève. « *On en vient à des niveaux, c'est "laisse-moi tranquille" et "je te laisse tranquille". Et on en arrive là. Et en classe, tu respectes les règles élémentaires, mais moi "je te laisse un peu tranquille, mais toi tu me*



*laisse tranquille aussi” et on arrive à trouver un équilibre (...) vivable pour tout le monde parce que sinon on peut pas s’acharner sur un élève qui a pas envie de travailler... ».* Ainsi, les enseignants peuvent baisser leurs exigences en matière de discipline avec certaines classes, tolérer des pratiques qu’ils jugent répréhensibles, accepter un niveau de bruit supérieur à ce qu’ils acceptent dans d’autres classes... « *Oui il y a des classes où on accepte plus de bruit, moins de travail, on contrôle moins c’est évident parce que sinon ça explose* ». On observe ainsi la mise en place d’un pacte minimum, en général tacite, sorte de *modus vivendi* pour obtenir ou maintenir un semblant de paix dans la classe, en tout cas faire en sorte que les activités pédagogiques puissent se dérouler dans des conditions supportables pour tous. Les enseignants cherchent aussi à maintenir l’activité pédagogique, fût-ce au prix d’accommodation des règles scolaires et des principes pédagogiques avec quelques collégiens, pour permettre aux élèves qui tentent de jouer le jeu scolaire d’acquérir des savoirs. Les collégiens les plus actifs dans l’obstruction à l’activité pédagogique usent d’ailleurs avec habileté du dilemme dans lequel ils plongent les enseignants : faut-il intervenir et sanctionner les manquements aux règles de fonctionnement de la classe au risque de perturber davantage encore le cours ou au contraire privilégier les apprentissages scolaires et ne pas répondre à la provocation au risque d’affaiblir son autorité ?

Dans une classe de 5<sup>e</sup>, une élève joue les « terreaux », crie, conteste les enseignants. En suivant cette classe, nous nous apercevons que plusieurs enseignants feignent d’ignorer ses provocations alors que d’autres la reprennent sans jamais pourtant s’affronter avec elle. Tous acceptent de sa part des pratiques qu’ils ne tolèrent pas d’autres élèves comme sortir de la classe sous des prétextes divers.

### **Les conflits comme situations critiques pour l’autorité pédagogique**

La baisse des exigences disciplinaires peut être une prise en compte des difficultés des élèves à supporter certaines contraintes. Elle est aussi crainte des réactions « intempestives » ou « agressives ». Plusieurs enseignants soulignent qu’il est difficile de savoir comment agir et que toute exigence trop forte peut entraîner des conflits avec

les élèves les moins conformes aux exigences scolaires. Ils expriment leurs difficultés à savoir comment se comporter tant ils ont le sentiment fondé que leurs interventions peuvent susciter des réactions qu’ils ne comprennent pas, peuvent renvoyer des élèves à des situations qu’ils vivent douloureusement ou les placer face à des injonctions contradictoires qu’ils vivent comme terriblement injustes. Le sentiment que tout peut déraiper en incident sérieux affleure dans les propos recueillis dans les collèges et les enseignants insistent sur la nécessité d’une vigilance et d’une surveillance constante : « *Moi par exemple maintenant je me rends compte que je ne suis jamais assis... Quatre cours de suite, je suis debout, je suis debout et en vigie constante.* » Cette posture de « vigie » repose sur l’idée qu’un petit écart, un « dérapage » porte en lui la potentialité d’un « débordement » ou d’un engrenage dont on ne peut sortir sans affrontement et dont on sort rarement « gagnant » au plan de l’autorité pédagogique.

Au cours des situations de conflit frontal, l’autorité pédagogique est évidemment particulièrement menacée. Ces situations manifestent l’absence d’emprise de l’autorité de l’enseignant sur le ou les collégiens. Elles peuvent entraîner une redéfinition de la situation et amener l’enseignant sur un autre terrain que le terrain sur lequel peut s’exercer l’autorité pédagogique. Au cours de l’affrontement, le collégien peut (volontairement ou non) se placer sur un registre travestissant la situation scolaire pour imposer une autre définition de la situation qui anéantit l’autorité pédagogique parce que les normes scolaires de comportement n’ont plus cours et les modes d’expression propres aux logiques des relations entre jeunes de milieux populaires s’imposent. C’est ce qui se passe lorsqu’un collégien se révolte et tente, pour faire face à l’autorité professorale, d’imposer ses propres modes de relation en cherchant l’affrontement physique et en utilisant des catégories langagières qui le valorisent (selon ses propres normes éthiques) et dévalorisent l’enseignant. Nous avons observé une violente altercation au cours de laquelle un garçon de seize ans, hors de lui, hurlait à l’adresse d’un professeur masculin (puis des responsables de l’établissement) : « *Je vais te crever* » ; « *Je suis pas un pédé, moi !* » ; « *Je vais tous vous enc... !* » Ces propos relèvent d’une transgression des catégories légitimes mais aussi d’une inver-

sion de la légitimité des protagonistes. En déniant toute virilité à l'enseignant, en l'affrontant sur ce terrain-là, le collégien tente de renverser le rapport de forces. En passant du langage autorisé dans le cadre scolaire au langage « de la rue », il signifie que l'on n'est plus dans le registre scolaire mais dans un autre registre où l'autorité pédagogique n'a plus cours.

L'entrée dans un conflit ouvert place les enseignants dans l'alternative suivante : « perdre la face » et affaiblir leur autorité ou aller « jusqu'au bout » pour faire céder le collégien. Dans le premier cas, l'enseignant craint de ne plus pouvoir obtenir quoi que ce soit de ce collégien et d'affaiblir son autorité devant les autres ; dans le second cas, il risque d'entrer dans un enchaînement de conflits avec le ou les collégiens. Beaucoup décrivent des situations qui deviennent inextricables parce que l'enseignant et le collégien se sont enfermés dans une hostilité réciproque, dans une situation d'où l'on ne peut sortir que par un « vainqueur » et un « vaincu ». Tout se passe comme si, dans ces situations, l'enseignant ne pouvait reculer sans perdre son autorité, son ascendant sur les élèves mais aussi comme si certains collégiens ne pouvaient davantage reculer sans perdre la face, en particulier devant les autres élèves. Pour les collégiens, la pression des pairs, sans doute la logique de l'honneur propre à la « culture de rue » (Lepoutre, 1997) des quartiers populaires imposent de ne pas perdre la face devant les autres, ce qui conduit à résister à l'autorité des agents de l'institution scolaire. Les observations montrent des collégiens tentant d'avoir le dernier mot même lorsqu'ils sont manifestement en faute du point de vue des règles scolaires, des tentatives pour humilier un enseignant par des paroles blessantes, des refus de se soumettre, etc. Pour les enseignants, perdre la face c'est perdre leur crédibilité et leur autorité, non seulement avec le collégien impliqué dans le conflit mais avec l'ensemble des collégiens assistant à l'interaction. Nombre d'entre eux soulignent, qu'une fois engagés dans une telle situation, ils ne peuvent reculer et sont contraints « d'avoir le dessus », la plupart du temps en ayant recours à des sanctions. Ils insistent sur la nécessité de conclure le conflit à leur avantage afin de ne pas se discréditer et d'affirmer leur autorité devant la classe ainsi que pour protéger l'institution dont ils sont les agents. Lorsque les conflits sont sans issue ou lorsqu'ils prennent une

forme itérative ou menacent trop fortement l'autorité pédagogique, les enseignants ont recours à d'autres instances garantes de l'ordre scolaire et de l'autorité de l'institution, comme les conseillers d'éducation et les chefs d'établissements. Il s'agit alors de faire appel à une autorité supérieure, afin de protéger sa propre autorité et l'ordre de la classe. De la même manière, les observations montrent une tendance dans les collèges à se tourner vers des instances extérieures à l'institution scolaire. Les recours à l'institution policière ou judiciaire ne sont pas rares, non seulement en cas de délit de type vol mais également en cas d'insultes à enseignants ou autre membre du personnel du collège.

Un élève passant devant le collège interpelle un membre de l'administration qui se trouve dans la cour et crie : « X, fils de p... ». L'établissement porte plainte pour outrages à fonctionnaire.

La mobilisation de ces instances vise à protéger l'institution scolaire autant que l'action pédagogique. Elle vise à renforcer l'autorité pédagogique et tente de préserver les établissements et les classes des pratiques les moins légitimes dans l'espace scolaire. Cependant, elle concourt à révéler la faiblesse et les limites de l'autorité pédagogique. « *Quand on a besoin de l'administration pour régler un problème avec un collégien, on a échoué quelque part* », dit un professeur d'anglais. Là encore, les enseignants (et à un autre niveau l'administration des collèges), face aux résistances objectives d'une partie de leurs élèves aux logiques scolaires, sont conduits à affaiblir leur autorité en cherchant à la protéger.

### **Les enseignants contraints de se conformer aux principes scolaires**

Si le conflit amène les enseignants à s'imposer « coûte que coûte » ou à faire appel à une autre autorité ou à perdre la face, il les confronte également au risque de leur propre « dérapage ». En situation d'affrontement direct avec des collégiens, il arrive que les enseignants agissent selon des modalités s'écartant des normes scolaires de comportement, au premier rang desquelles la maîtrise de soi. Lorsqu'un enseignant s'emporte, perd cette maîtrise comme lorsqu'il donne un tour personnel au conflit qui l'oppose à un collégien, il s'éloigne des règles scolaires de comportement auxquelles il demande aux collégiens de se

conformer. Nos observations montrent qu'alors le risque de réaction vive, de « rébellion » des collégiens est important. Nous avons noté plusieurs situations où un collégien réagissait avec virulence à une remarque ou à un geste par lequel l'enseignant laissait transparaître sa colère ou son exaspération.

Dans une classe de 4<sup>e</sup>, cours d'histoire et géographie. Un garçon se lève une fois de plus et une fois de trop pour le professeur qui se trouve à un mètre de lui. Celui-ci l'agrippe par un bras et le repousse vers sa chaise en lui disant avec colère : « Ça suffit maintenant, tu restes assis ou alors... » ; l'élève répond avec un regard de défi : « Ou alors quoi ? » ; le professeur : « Tu ne réponds pas ! » ; l'élève : « Lâchez-moi, vous n'avez pas le droit ! » tout en affrontant du regard l'enseignant. Celui-ci retourne à son bureau et demande à l'élève d'apporter son carnet à la fin du cours. Le collégien, enfin assis, repousse son cahier et son stylo avec colère. Il ne travaille plus jusqu'à la fin du cours et affiche sur son visage un masque de révolte.

Dans sa théorie de la forme scolaire, G. Vincent souligne que « L'école, règne de la règle impersonnelle, s'oppose à toutes ces formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne » (Vincent, 1980, p. 264). À sa suite, R. Gasparini écrit : « Si l'on se rapporte à l'analyse wébérienne des formes de domination, on peut dire que l'autorité qui prédomine à l'école actuellement est de type légal-rationnel. (...) Dans la relation pédagogique, les relations affectives tendent à être bannies de la classe au profit d'un rapport plus distant entre le maître et l'élève et davantage réglé par la référence à des normes rationnelles, officielles et impersonnelles auxquelles tous doivent se soumettre, y compris l'enseignant » (Gasparini, 2000, p. 19-20). Lorsqu'un enseignant se laisse déborder par son exaspération, il sort du registre de rôle attendu et institué par sa fonction d'enseignant qui suppose une action selon des règles impersonnelles et non pas selon les humeurs du pédagogue. Du même coup, il se rapproche du registre des relations personnelles qu'entretiennent les adolescents entre eux. Dans ce genre de situation, les collégiens répliquent fréquemment en utilisant le registre qui est celui qu'ils connaissent dans leur quartier ou dans la cour du collège, notamment le registre de l'honneur qui suppose que l'on réplique à l'offense ou à l'agression subie. Tout se passe

comme si l'enseignant qui déroge aux règles scolaires associées à sa fonction « autorisait » ou « provoquait » une transgression en retour de la part du collégien et un déplacement de l'affrontement sur un terrain non-scolaire et selon des modalités elles aussi non-scolaires, plus proches des logiques d'affrontement des jeunes des quartiers populaires (6). En outre, quand un élève déclare « Vous n'avez pas le droit ! », il effectue peut-être un rappel aux règles de la fonction professorale et montre par là qu'à défaut de maîtriser et de respecter les règles scolaires, il en connaît quelques-uns des principes au point de trouver insupportable que l'enseignant lui-même les enfreigne.

Dans *La société de cour*, Elias nous apprend qu'il n'est pas de pouvoir, même lorsqu'il est dit absolu, qui ne s'exerce sans contrainte sur son détenteur pris lui aussi dans des relations d'interdépendance. Pour que son pouvoir ne soit pas réduit à la seule expression de force brutale, pour qu'un minimum d'adhésion ou de croyance lui permette d'avoir de l'autorité, il est contraint de respecter les règles et les principes qu'il a lui-même instaurés, de se soumettre lui-même à l'ordre social et symbolique sur lequel son pouvoir est censé reposer. De même que le monarque absolu « n'aurait pu soumettre les autres à la contrainte de l'étiquette et de la représentation, instrument de sa domination, sans y prendre part lui-même. » (Elias, 1985, p. 142) (7), les enseignants sont contraints de respecter les règles et principes qu'ils présentent aux collégiens comme règles et principes de conduite. Comme détenteurs de l'autorité pédagogique, ils sont contraints en retour de se conformer aux principes sur lesquels cette autorité repose, les manquements à ces principes produisant une altération de leur autorité ou sa réduction à son seul pouvoir (arbitraire) de sanction.

## CONCLUSION

« Avec un recul temporel suffisant, la coïncidence entre l'émergence d'une crise des rapports d'enseignement et les transformations du recrutement social de l'enseignement secondaire apparaît presque complète » écrit J.-M. Chapoulié (1987, 306). Ce que l'auteur appelle « crise des rapports d'enseignement » et que nous avons



traité sous l'angle de l'autorité pédagogique s'enracine dans la distance entre les logiques scolaires et les dispositions des collégiens produites par la socialisation et les conditions sociales d'existence. Parce que l'École ne parvient pas à réduire cette distance avec une partie des enfants des milieux populaires les plus dominés, ni à les faire tous entrer dans les logiques scolaires et parce que la « réussite » scolaire ne suffit pas à garantir la « réussite » sociale pour les enfants des fractions les plus dominées des milieux populaires, naît une baisse de légitimité de l'institution scolaire et de ses agents. Cette baisse de légitimité affecte l'autorité pédagogique qui s'en trouve diminuée. Avec les collégiens les plus en « rupture », rupture manifestée par leurs pratiques et par le rejet opéré par l'institution scolaire, tout se passe comme si l'intérêt à se soumettre à la logique de l'institution ne parvenait pas à être plus fort que l'intérêt à se soumettre à une logique concurrente.

Le modèle de l'autorité pédagogique développé dans *La Reproduction*, relève, comme tout modèle, d'une « perfection systématique obtenue

par passage à la limite » (Passeron, 1991). Il présente une situation idéal-typique dans laquelle l'autorité pédagogique n'a ni à se justifier, ni à s'instaurer par un travail spécifique, dans laquelle elle est installée d'emblée et de façon pérenne. La réalité empirique ne se confond sans doute jamais avec le modèle. Celui-ci nous permet cependant de comprendre les situations observées en étudiant en quoi elles s'écartent du modèle. Par l'étude des classes les plus concernées par le « désordre » scolaire et des collégiens les plus réfractaires aux logiques scolaires, on opère aussi un « passage à la limite », passage où la légitimité d'institution a sa plus faible efficacité parce que l'écart évoqué plus haut fait apparaître les logiques scolaires comme arbitraires, passage où les enseignants, faute de bénéficier suffisamment des effets de la légitimité d'institution, doivent tenter de conquérir eux-mêmes leur autorité et la reconnaissance symbolique qui l'accompagne.

Daniel Thin

Groupe de Recherche sur la Socialisation

Université Lumière Lyon 2

## NOTES

- (1) Traiter de l'autorité pédagogique n'implique pas que l'on en fasse le nœud des difficultés des collèges de quartiers populaires. La question de l'autorité n'est qu'une entrée possible, isolée pendant le temps de l'analyse, qui n'est pas dissociée d'autres questions (dont elle est pour une large part une conséquence) comme celles des apprentissages et des difficultés rencontrées par les collégiens, de la confrontation des logiques sociales différentes ou encore des conditions sociales dans lesquelles est insérée la scolarisation des collégiens de milieux populaires.
- (2) Les passages en italique sont tous des extraits d'entretiens avec des enseignants.
- (3) « Le chahut traditionnel, qui exprime l'intégration à l'univers scolaire, est nécessaire au bon fonctionnement du système pédagogique traditionnel, parce qu'il est à la fois récréation et récréation du groupe pédagogique » (Testanière, 1967, p. 23).
- (4) M. Weber précise : « Nous entendons par « domination » la chance, pour des ordres spécifiques (ou pour tous les autres), de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus. Il ne s'agit cependant pas de n'importe quelle chance d'exercer « puissance » ou « influence » sur d'autres individus. En ce sens, la domination (« l'autorité ») peut reposer, dans un cas particulier, sur les motifs les plus divers de docilité : de la morne habitude aux pures considérations rationnelles en finalité. Tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur ou intérieur, à obéir. » (p. 285)
- (5) Parler de résistances objectives permet d'éviter le piège du discours sur les « résistances populaires » qui réintroduit derrière les actes des êtres sociaux une finalité que ces derniers ne leur attribuent pas. Parler de résistances objectives, c'est parler des actes et des pratiques « non construites subjectivement comme résistances, mais qui résistent pourtant objectivement à l'imposition des normes pédagogiques » (Thin, 1998).
- (6) On rejoint les remarques de G. Mauger concernant les relations des jeunes des quartiers populaires avec la police qui se transforment en relation avec une bande rivale lorsque les policiers entrent dans un registre d'action similaire aux logiques des jeunes eux-mêmes (Mauger, 2001).
- (7) « On ferme souvent les yeux devant le fait que les contraintes dont usent les puissants à l'égard des moins puissants se retournent, sous forme d'autocontraintes, contre les groupes qui les exercent sur les groupes moins puissants » (Elias, 1985, p. 304).

## BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). – **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.** Paris : Minuit.
- BRUNETEAUX P. (1994). – Les institutions et les pauvres : les logiques de la surenchère. **Critiques sociales**, n° 5-6.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – **Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne.** Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- ELIAS N. (1985). – **La Société de Cour.** Paris : Flammarion.
- ELIAS N. (1991). – **La Société des individus.** Paris : Fayard.
- ELIAS N. (1991). – **Qu'est-ce que la sociologie ?** La Tour-d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- GASPARINI R. (2000). – **Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire.** Paris : Grasset.
- LEPOUTRE D. (1997). – **Cœur de Banlieue. Codes, rites et langages.** Paris : Odile Jacob.
- MAUGER G. (2001). – Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illégalismes. **Regards sociologiques**, n° 21.
- PASSERON J.-C. (1991). – Hegel ou le passager clandestin. **Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel.** Paris : Nathan.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire.** Paris : Méridiens Klincksieck.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? *In* E. Bautier (coord.), **Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité.** Paris : L'Harmattan.
- TESTANIERE J. (1967). – Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. **Revue française de sociologie**, VIII.
- THIN D. (1998). – **Quartiers populaires. L'École et les familles.** Lyon : PUL.
- THIN D. (1999). – « **Désordre** » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. GRS – Université Lumière Lyon 2, multigraphié.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française. Etude sociologique.** Lyon : PUL.
- WEBER M. (1995). – **Economie et société.** Paris : Plon.
- WOODS P. (1977). – Teaching for Survival, *in* Hammersley M. et Woods P. (eds), **School Experience - Explorations in the Sociology of Education**, Londres : Croom Helm, traduit sous le titre : Les stratégies de « survie » des enseignants. *In* J.-C. Forquin (1997) (textes rassemblés par), **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques.** Bruxelles : De Boeck Université.
- WOODS P. (1990). – **L'ethnographie de l'école.** Paris : Armand Colin.