

**L'AUTORITE DU "BON PROFESSEUR":
EVALUATION DES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS
FAVORABLES AU RESPECT DES REGLES**

Françoise Welbes¹ & Robert A.P. Reuter²

¹Ecole Primaire Cents, ²Université du Luxembourg

Mots-clés: autorité, respect des règles, représentations

Résumé

L'autorité est une caractéristique d'un rapport social et elle présuppose le respect réciproque. La présente recherche vise à relever les attitudes et comportements d'un enseignant favorables à son autorité. Selon Rey (1999), ni une attitude de supériorité, ni une attitude de proximité ne sont favorables à l'autorité d'un enseignant, mais plutôt celle qui permet de résoudre de façon convaincante et satisfaisante cette dialectique entre éloignement et proximité, appelé ici « positionnement à distance ». Cette attitude est favorable au sentiment de l'élève d'être respecté par son professeur, ce qui engendre le respect des règles établies par l'enseignant et donc la reconnaissance de son autorité. Nous proposons ici d'évaluer laquelle de ces trois attitudes est perçue par les élèves comme la plus favorable à l'autorité. Nous avons ainsi établi des définitions opérationnelles de ces attitudes en les associant à trois catégories de comportements: communication congruente/non-congruente, mode de réaction non-affirmatif/affirmatif/hostile et traitement juste/injuste. Afin de vérifier l'hypothèse d'un lien étroit entre positionnement à distance et le couple respect-autorité, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés auprès de jeunes adolescents d'un établissement d'enseignement secondaire technique du Grand-Duché de Luxembourg. Les résultats obtenus suggèrent que les adolescents interrogés accordent de l'importance au fait que le professeur les respecte et qu'il adopte un positionnement à distance. Selon leur propre évaluation, c'est le sentiment d'être respectés par le professeur qui les conduit à respecter ses règles. Cependant, les propos des jeunes soulèvent également l'importance d'un rapport de négociation, d'une zone de tolérance et de flexibilité par rapport à la loi et au savoir, ainsi qu'un ensemble de représentations du système scolaire qui semblent s'éloigner de la définition des missions et des finalités de l'école et rapprochent l'autorité à leur interprétation du « bon professeur ».

Introduction

Qu'est-ce qui dans l'attitude d'un enseignant fait que les élèves respectent les règles et les commandements auxquels il les soumet? L'obéissance aux règles est souvent rattachée à la personnalité de l'individu, de son physique, de son âge ou de la matière enseignée. L'autorité est ainsi conçue comme naturelle ou innée, comme un don que certains possèdent et d'autres pas.

Dans le présent article, nous allons développer les hypothèses que l'autorité (A) est une caractéristique d'un rapport social (Rey, 1999), et que l'autorité exige le respect de règles (R), c'est-à-dire que si l'élève respecte les règles de l'enseignant, ce dernier a de l'autorité.

En nous basant sur la théorie d'Eirick Prairat (2004) que l'autorité exige le respect réciproque, nous supposons que pour que l'élève respecte les règles énoncées par son professeur, il doit éprouver un sentiment de respect (SR) pour celui-ci. Seul l'élève qui respecte son professeur est aussi en mesure de respecter ses règles et son autorité. Corollairement, il est important que l'élève se sente respecté par son professeur. Le sentiment d'être respecté par une personne mène au respect de l'autre, et donc à la reconnaissance de son autorité. Le respect réciproque joue donc un rôle important dans le processus de l'autorité.

Pour développer ce sentiment de respect, l'enseignant doit s'adresser au jeune en adoptant une attitude respectueuse, qui est ainsi favorable à son autorité. Qui dit respect dit limite (Prairat, 2004). Une attitude dite « de limite » semble donc la plus propice pour que l'enseignant développe le sentiment d'être respecté chez l'élève et pour que ce dernier éprouve du respect pour le professeur et par conséquent reconnaisse son autorité.

Concernant notre questionnaire initial « Qu'est-ce qui dans l'attitude de l'enseignant fait que les élèves respectent les règles et les commandements auxquels ils sont soumis? », Rey (1999) distingue deux types d'attitudes – de supériorité et d'égalité. Il conclut cependant qu'aucune des deux dispositions à elles seules ne permet d'obtenir de l'autorité. D'où notre proposition de rajouter une troisième manière de se positionner en tant qu'enseignant à l'égard de l'élève, que nous avons qualifiée de « positionnement à distance » (PD), basé sur la dialectique éloignement/supériorité et proximité/égalité. Nous émettons l'hypothèse que ce positionnement à distance est un positionnement respectueux, c'est-à-dire entraînant un sentiment de respect auprès des jeunes, et qu'il est ainsi le seul à favoriser l'autorité du professeur.

Afin de définir clairement ces trois types de positionnements, nous nous sommes basés sur les apports de Ginott (cité par Charles, 1997), de Canter (cité par Charles, 1997) et de Prairat (2004). Nous avons repris les apports de Ginott sur la communication congruente coïncidant avec une bonne discipline en classe, et correspondant à une manière respectueuse de s'adresser aux élèves. La communication congruente renvoie par ailleurs à la vertu morale de la notion de respect (Prairat, 2004), à savoir le respect de la dignité d'une personne. Canter, quant à lui, insiste sur la réaction adéquate au mauvais comportement, parce que seulement une intervention face au comportement inapproprié indique qu'il y a des limites. Il faut cependant veiller à ce que cette façon de réagir soit respectueuse, décisive et conséquente, d'où l'importance d'un mode de réaction par affirmation de soi. Enfin, nous nous inspirons de Prairat (2004) et de la vertu sociale de la notion de respect, la justice.

Ainsi, nous avons réussi à définir une attitude respectueuse d'un enseignant face à ses élèves, basée sur la dialectique éloignement – proximité. Le sentiment de respect suscité auprès du jeune fait que ce dernier respecte son professeur et donc les règles auxquelles il est soumis. Comme le respect des règles équivaut à l'autorité, ce positionnement à distance implique véritablement l'autorité du professeur.

Méthode

Sur base de ces considérations théoriques, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés avec 10 jeunes adolescents d'un établissement d'enseignement secondaire technique du Grand-Duché de Luxembourg, âgés de 15 ans. Ces entretiens se divisent en deux parties, d'une part des questions ouvertes sur les conceptions des jeunes sur l'autorité et le respect, et d'autre part des situations-exemples qui demandent aux jeunes de choisir une proposition parmi d'autres. Ces alternatives représentent des illustrations des trois dimensions du respect (communication - mode de réaction - justice) mises en rapport avec les trois types de positionnements (égalité – distance – supériorité). Pour chaque situation, nous avons demandé aux élèves, à quel type d'enseignant ils pensent obéir, quel type les respecte le plus et comment eux en tant que professeur aurait réagi dans la situation en question.

Ces entrevues permettent, d'une part, de détecter l'efficacité d'un PD, d'un PE et d'un PS par rapport à l'autorité du professeur et au sentiment de respect suscité auprès de l'élève et, d'autre part, elles permettent de dégager la relation entre autorité et respect. Nous cherchons ainsi à savoir si le sentiment d'être respecté est une condition suffisante et/ou nécessaire à l'autorité voire au respect des règles et quels autres comportements/propriétés peuvent intervenir dans le processus de l'autorité.

Dans une première phase, nous avons analysé les résultats obtenus aux deux parties de l'entretien (questions ouvertes et situations exemples). Les réponses à la première partie de l'entretien sont classées en fonction d'une grille d'analyse qualitative des contenus, définie précédemment. Les réponses à la deuxième partie sont d'abord soumises à une analyse quantitative, puis à une analyse plus approfondie des propos des jeunes.

Dans une deuxième phase, nous avons mis ensemble les résultats obtenus aux deux parties du questionnaire afin d'en dégager des associations et des dissociations. Cette deuxième phase se prolonge par l'analyse des propos des jeunes qui ne peuvent être classés à l'aide de notre grille d'analyse préétablie.

Résultats

Les résultats des entretiens confirment l'ensemble de nos prédictions. Les jeunes que nous avons interrogés pensent effectivement qu'il est important que le professeur les respecte et adopte un positionnement à distance. Donc l'attitude d'un professeur de se mettre à distance par rapport à ses élèves n'est pas seulement une manière respectueuse de se positionner par rapport aux jeunes, mais que cette disposition est également favorable au respect des règles et instructions auxquelles il les soumet. Retenons comme comportements révélateurs une prise en compte réelle des capacités, des potentialités et des difficultés des élèves, une attitude bienveillante et sympathique, une disponibilité à l'écoute des élèves mais évitant toute sorte d'intimité, le respect de la dignité, une réaction adéquate, décisive et conséquente au comportement inapproprié, et une attention égale réservée à chaque membre de la communauté. Les propos des jeunes soulignent en effet le positionnement de supériorité comme n'étant ni favorable à l'autorité, ni au sentiment d'être respecté par le professeur. Retenons ainsi une attitude antipathique, un non-respect de la dignité, des réactions hostiles, inadéquates et injustes par rapport aux élèves.

Le positionnement à distance étant favorable aussi bien au respect des règles qu'au sentiment de respect implique que le sentiment d'être respecté est une condition favorable à l'autorité. Les jeunes considèrent cette association comme importante et suffisante, cependant pas toujours nécessaire. Des élèves admettent obéir à un professeur qui ne les respecte pas, cependant pas « par respect » mais par peur et en vue d'éviter toute conséquence négative. La soumission à l'autorité du professeur n'est plus à base volontaire mais à base forcée.

Les élèves relèvent cependant aussi d'autres propriétés du professeur liées à l'autorité comme sa personnalité, son caractère, son âge, son physique ainsi que sa façon de s'habiller et de se soigner. La matière enseignée et la capacité du professeur à la transmettre jouent également un rôle important dans le processus de l'autorité. De plus, les réponses des élèves suggèrent qu'il peut avoir de l'autorité par d'autres moyens, qui sont surtout liés à la réussite scolaire et à leurs représentations du « bon professeur ».

Discussion

Une attitude basée sur la dialectique éloignement - proximité, donc le positionnement à distance, n'est pas seulement une manière respectueuse de la part du professeur de s'adresser aux jeunes, mais cette attitude est également favorable au respect des règles et instructions auxquelles il les soumet. Le respect de l'enseignant pour son élève, et donc, le sentiment de l'élève d'être respecté par son professeur, est une condition importante et suffisante à son autorité.

Nous avons essayé de définir les attitudes (et comportements) d'un enseignant favorables au respect des règles auxquelles il soumet ses élèves en partant de l'axiome que « l'autorité exige le respect réciproque » (Prairat, 2004). L'attitude d'un enseignant - déterminant sa manière de se positionner face à ses élèves - peut se définir par une série de conduites que nous avons regroupées sous forme de trois positionnements (égalité – distance – supériorité). En effet, selon les représentations des jeunes, une attitude de positionnement à distance serait favorable aussi bien au respect et donc à l'autorité de l'enseignant, qu'à leur propre sentiment d'être respectés. Ainsi une « communication congruente » (Ginott, cité par Charles, 1997), un « mode de réaction par affirmation de soi » (Canter, cité par Charles, 1997) et un traitement juste (Prairat, 2004) permettent aux jeunes d'éprouver le sentiment d'être respectés par leur professeur. Nos résultats confirment également l'inefficacité d'un positionnement de supériorité en vue de l'obtention d'un bon climat en classe, favorable aux apprentissages scolaires.

Les propos des jeunes indiquent également d'autres variables comme intervenant dans le processus de l'autorité, telles que la matière enseignée, les compétences et les connaissances du professeur, ainsi que l'âge et l'expérience de l'enseignant (Gordon cité par Charles, 1997; Rey, 1999). Selon Gordon, l'autorité basée sur la compétence découle « des connaissances spécialisées, de l'expérience, de la formation, des habiletés, de la sagesse et de l'éducation d'une personne » (p.205). Gordon considère que ce type d'autorité a une influence positive sur les élèves. Les jeunes aperçoivent également l'âge de l'enseignant comme important dans le processus de l'autorité. Ils considèrent un professeur plus âgé comme plus expérimenté, mieux capable donc de leur faire acquérir le savoir nécessaire à la réussite scolaire. L'âge et l'expérience du professeur peuvent être rapprochés du type d'autorité 'C' (compétence) de Gordon. Rey (1999) suppose aussi que l'autorité du professeur repose sur la compétence que l'élève

lui reconnaît. Rey considère que la capacité de transmettre le savoir est plus déterminante pour les élèves que le fait que l'enseignant a des compétences et des savoirs importants. La légitimité du professeur ne tient pas à « l'étalage du savoir », mais à sa capacité de partager ce savoir. Dans ce sens, Rey soulève encore un autre aspect de la compétence, celui de la persévérance. Il est important que les élèves pensent que l'enseignant a envie de leur faire apprendre des choses. Pour Rey, la compétence est la forme de légitimité la plus conforme à la fonction de l'enseignant. L'étalage du savoir n'est en effet pas l'aspect le plus important pour le jeune, ni son acquisition. Il suffit que l'enseignant dispose de quelques connaissances dont il a besoin afin de faire partager le savoir nécessaire, prévu au programme, et plus spécialement le savoir faisant l'objet de l'évaluation du jeune. D'où la nécessité du professeur d'être doté de la capacité de transmettre ce savoir au jeune, et comme le dit Rey, de posséder une certaine persévérance, visant à les aider à apprendre. Il y a un élève qui parle à ce propos de la « patience » nécessaire au professeur pour expliquer la matière.

Ce qui ressort particulièrement des propos des jeunes est l'importance que l'enseignant réussisse à établir un climat favorable à l'étude et plus précisément à l'apprentissage de la matière prévue au programme et faisant objet d'une interrogation. Ainsi le professeur doit tenir compte des potentialités de chaque élève, en adaptant le cours à ses capacités et faiblesses. Les élèves obéissent au professeur principalement en vue de réussir leur année scolaire. Il est aussi très important pour eux que leur professeur les interroge uniquement sur la matière traitée au cours. Ils détestent devoir étudier des pages et des pages non-traitées parce que le professeur n'a pas eu le temps de faire tout son programme. Nous pouvons ainsi constater que les descriptions d'un professeur à qui les jeunes pensent obéir correspondent à la description d'un professeur idéal qui à son tour correspond au professeur qui respecte ses élèves. Les adolescents mettent en relation l'obéissance au professeur avec la réussite scolaire et donc moins avec leur propre sentiment d'être respectés. Ce dernier n'est cependant pas totalement exclu, parce que le souhait que l'enseignant amène le jeune à la réussite scolaire, par une interrogation de la matière traitée au cours, est une attitude de respect pour l'élève attendue de sa part, et ce respect engendre en retour celui accordé au professeur. Les élèves n'énumèrent donc pas des comportements qui sont vraiment nécessaires à l'autorité, mais plutôt des attitudes favorables à être désigné comme un « bon » enseignant. L'entrevue que nous avons eu avec les élèves, mobilise par conséquent principalement les représentations des jeunes par rapport au « bon » et/ou « mauvais » professeur et donc leurs représentations générales du système scolaire, plutôt que les attitudes et comportements favorables à l'autorité proprement dite.

L'obéissance au professeur se fait donc dans le but de réussir l'année scolaire, plutôt par séduction, afin d'obtenir de bons points ou de plaire à l'enseignant, et donc pas vraiment dans le but d'acquérir du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, ce qui constitue quand même la mission fondamentale de l'école. La représentation que le jeune a du système scolaire n'est donc pas en accord avec la définition des missions et des finalités de l'école. Nous nous demandons cependant s'il n'existe pas un certain parallélisme entre la représentation du jeune et ce qui se passe actuellement dans nos écoles. Est-ce que l'école actuelle ne tend pas à se positionner à proximité de l'élève? Ne cherche-t-elle pas à séduire le jeune en vue de le faire entrer dans le monde des savoirs?

Rey (1999) soulève notamment que les jeunes professeurs sont souvent tentés d'effacer les signes de supériorité à l'égard des élèves afin d'établir une relation plus amicale avec eux. Ils se font tutoyer et appeler par leur prénom. Nous avons interrogé les jeunes sur cette attitude du professeur et ils considèrent le tutoiement comme bizarre, parce qu'inhabituel, et le vouvoiement d'un professeur est mis en parallèle avec le respect d'une personne. En tenant compte de ces résultats nous pouvons affirmer à nouveau notre hypothèse d'une distanciation comme favorable à l'autorité de l'enseignant. Ce dernier doit proposer ce que nous appelons une relation partiellement ouverte. Nous percevons également une contradiction entre les propos du jeune adolescent et ceux du jeune enseignant. L'élève ne cherche pas cette proximité exprimée par le jeune professeur.

Une question que nous nous posons à cet égard, et en même temps suite aux résultats obtenus à la présente recherche, est de savoir si le fait de manifester une préférence claire pour le positionnement à distance ne reflète pas une attitude nécessaire au développement psychologique du jeune adolescent? Psychologiquement, ce n'est qu'en se détournant de l'adulte que l'adolescent peut construire sa propre identité. Supposons que parallèlement l'adolescent doit se détourner de l'enseignant pour construire le savoir. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que le jeune ne souhaite pas être instruit par un maître-camarade. Celui-ci ne semble pas réussir à créer un climat favorable à l'étude. Le jeune ne pense pas pouvoir acquérir le savoir nécessaire à l'étude dans de telles conditions. Du point de vue des connaissances, le maître-camarade serait ainsi moins estimé par le jeune. Bernard Rey (1999) soulève également un danger inhérent au positionnement de proximité à l'égard des élèves: la sous-estimation par les élèves des exigences propres au savoir. En effet, l'acquisition du savoir nécessite l'obéissance à des procédures rigoureuses. Dans une relation amicale, il est souvent difficile aux élèves de se mettre au travail. Ils sont tentés de reprendre les activités ludiques qu'ils partagent habituellement avec leurs camarades.

Une relation de confiance construite sur la base du respect réciproque est importante et suffisante, mais pas nécessaire à l'autorité du professeur. Le respect est une aide, mais ce qui importe pour être un professeur idéal, voire un professeur ayant de l'autorité, ce sont la capacité et la volonté de transmettre des savoirs adaptés au jeune.

Le savoir n'est cependant pas toujours considéré comme une donnée intrinsèque, mais son acquisition est basée sur un affrontement avec l'adulte. Le savoir est considéré comme une série d'affirmations arbitraires. Rey (1999) souligne que le rapport que les jeunes entretiennent avec les savoirs joue un rôle important dans la discipline en classe. Le but n'est plus dans certains cas de comprendre le savoir mais de plaire ou de résister à l'enseignant. Ce rapport de force peut être mis en parallèle avec un positionnement d'égalité, respectivement de supériorité. L'enseignant peut aussi tenter de se faire respecter par ses élèves en essayant de plaire ou de résister aux jeunes. Ces deux attitudes engagent en tout cas l'élève dans une dérive relationnelle par rapport à l'enseignant – transmetteur du savoir. Yves Lorvellec (2003, p.116) souligne que l'élève du maître charismatique acquiert le savoir par l'effet de la fascination et de la séduction exercée par le maître. L'élève est soumis à l'admiration et les connaissances acquises sont ambiguës. Certes, il faut qu'un maître arrive à passionner ses élèves, mais à condition qu'il y arrive par ce qu'il enseigne et non par sa personne.

Les jeunes mettent en relation la discipline et l'ordre en classe avec l'acte d'enseigner. L'établissement de cet ordre nécessite des limites, ce qui exclut un positionnement basé purement sur l'égalité. Cette distanciation demandée au professeur est souvent décrite par une sorte de tolérance et de flexibilité, aussi bien par rapport à la loi que par rapport au savoir. Le rapport à l'autorité doit souvent être négociable. L'enseignant ne doit pas réagir au mauvais comportement de façon invariable, mais laisser à l'élève une marge de liberté. La loi apparaît au jeune comme une atteinte à sa liberté. Les élèves ont tendance à négocier la loi et à la considérer comme étant la force de l'enseignant. Selon Rey (1999), il faut amener les jeunes à interpréter la loi comme étant une nécessité. Certains élèves parviennent à prendre conscience du fait que la loi est la « convention qui permet de cohabiter ». La loi est ce qui me donne une limite, ce qui m'empêche de faire tout ce que j'ai envie de faire, mais en même temps, cette même loi empêche autrui de faire ce qu'il veut et par là me protège (Rey, 1999, p.113). Pour que les élèves perçoivent mieux le rapport à la loi, il faut les faire participer à l'élaboration des règles de discipline en classe. Ainsi l'adolescent apprend à se conformer à une règle parce qu'elle permet la vie en commun, et parce que le jeune en comprend la nécessité.

Les élèves attachent également l'autorité d'un enseignant et leur sentiment d'être respectés par cet enseignant au « bon » et/ou « mauvais » professeur: le rapport à l'autorité est lié à une préférence relationnelle. Au stade de l'adolescence, le jeune a parfois du mal à distinguer amour et respect. Dans son langage courant, les deux notions semblent souvent équivalentes. Nous observons ainsi à travers des réponses des jeunes concernant la description d'un professeur auquel ils pensent obéir, respectivement ne pas obéir, que le sentiment d'être respectés et l'autorité d'un professeur sont souvent mis en parallèle avec des éléments de la personnalité de l'enseignant (gentillesse, politesse, humour). Kounin (cité par Charles, 1997, p.60) a également soulevé que la sympathie éprouvée à l'égard du professeur a une influence importante sur le comportement des élèves. S'ils ont beaucoup d'estime pour leur professeur, alors ils adoptent moins souvent un « comportement répréhensible » et commettent moins d'infractions. Ils ont tendance à s'appliquer avec une plus grande efficacité au travail.

Une autre caractéristique du professeur favorable aussi bien au sentiment d'être respecté de l'élève qu'à l'autorité du professeur est son écoute pour des problèmes scolaires et personnels. Gordon (cité par Charles, 1997) évoque aussi dans son modèle le concept d'écoute active. Il la définit comme l'attention prêtée « à ce que dit une personne et de lui faire savoir que l'on comprend ce qu'elle tente d'exprimer » (p.203). L'enseignant doit accorder une attention particulière à ses élèves, il doit les écouter. Cela ne signifie pas qu'il doit résoudre leurs problèmes à leur place. Le jeune doit « résoudre lui-même ses problèmes, mais le professeur doit le persuader qu'il est quelqu'un avec qui le dialogue est possible ». Ceci requiert de « l'authenticité, de la disponibilité et du respect de la vie privée » (Estrela, 1996, p.76). Gordon définit certaines techniques nécessaires à l'enseignant: l'écoute active, la résolution de problèmes, la confrontation, la résolution de conflits et les messages à la première personne. L'écoute active « n'implique ni l'évaluation ni les jugements de valeur ». Elle aide à clarifier les positions et à faciliter la discussion (Gordon, cité par Estrela, 1996, p.76). Le jeune demande à l'adulte de lui apporter soutien, sécurité et connaissances permettant la quête de soi et la poursuite de son développement, et en même temps il souhaite que l'enseignant le laisse tranquille pour découvrir de nouvelles choses. La tâche de l'enseignant, entre ses demandes contradictoires de l'élève, exige donc une certaine flexibilité et tolérance. Il doit de plus en plus avoir recours à des compromis en vue de fonder son autorité.

Problèmes conceptuels

Au sein de notre recherche, nous avons eu du mal à définir et à distinguer certains concepts. D'abord, nous avons eu du mal à distinguer deux positionnements, celui **de distance** et celui **d'égalité**. En effet, tous les deux sont définis par des concepts dont les interprétations varient selon le lecteur. Il serait donc important, en vue de prolonger cette recherche, de redéfinir les positionnements d'égalité et de distance pour mieux pouvoir les distinguer.

Nous avons également eu du mal à définir quelques concepts liés aux différents positionnements comme celui du **professeur gentil**. Qu'est-ce que cela signifie vraiment pour les élèves? Il fallait donc insister sur des définitions plus claires afin que chaque lecteur puisse interpréter de la même manière les différentes notions employées. Il aurait été important de réduire cette subjectivité par la relecture des interviews par une personne extérieure. Nous avons essayé de déterminer la signification des notions dans la partie concernant les explications de notre grille d'analyse. Ces commentaires pourraient être retravaillés ou complétés.

Une autre distinction qui posait particulièrement problème était celle des **concepts d'autorité et de respect**. Nous avons défini l'autorité d'un enseignant comme équivalant au respect de ses règles. Pour se soumettre volontairement aux règles établies par son enseignant, le jeune doit les respecter, parce qu'elles sont fonctionnelles, constituant un discours réglé. Il doit respecter en plus la « supériorité » du professeur qui le soumet à ses règles, vu qu'il s'agit d'une relation d'autorité inégale et hiérarchique. Rappelons qu'il est clair que l'élève doit se sentir respecté par son professeur pour éprouver du respect pour lui. Au sein de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement à cette troisième condition, parce que l'autorité de l'enseignant nous semble se fonder particulièrement dans le respect de sa personne, surtout lors de la période de l'adolescence. Comme l'autorité exige le respect réciproque (Prairat, 2004), nous avons défini une attitude qui suscite chez le jeune le sentiment d'être respecté par le professeur. Ce sentiment de respect éprouvé, engendre de la part de l'élève du respect pour le professeur et donc le respect de ses règles. Le positionnement à distance, par lequel nous avons défini cette attitude respectueuse de la part de l'enseignant, devrait favoriser ce sentiment de respect de l'élève, et par là constituer le fondement de l'autorité de l'enseignant, donc l'obéissance volontaire aux règles établies par le professeur.

Ajoutons une dernière remarque concernant le sujet de **l'autorité**. C'est un concept difficile à explorer avec les adolescents et comme les résultats l'indiquent, c'est un concept qui n'est pas encore vraiment aperçu par le jeune. Il y a souvent des contradictions à éclairer. Il reste toujours des hésitations entre maître-camarade et maître distant. Nous pensons a fortiori qu'il s'avérerait difficile d'interroger des élèves du primaire à ce sujet, puisque leur capacité de réflexion n'est pas assez développée pour s'exprimer sur les concepts d'autorité et de respect.

Problèmes méthodologiques

Concernant la **méthodologie** du présent travail, nous considérons la technique de l'entrevue semi-dirigée comme étant un bon moyen pour dégager dans un premier temps les représentations d'autorité et de respect des jeunes de 15 ans. Pourtant nous constatons que notre entretien permet plutôt de dégager la représentation du jeune par

rapport au système scolaire et à son professeur idéal, que les attitudes et comportements favorables à l'autorité proprement dite. Afin de remédier à cette confusion au niveau de ce que notre outil de recherche mesure réellement, il serait donc favorable soit (1) de partir d'un cadre conceptuel différent de celui de Ginott – qui définit deux types d'enseignant: le professeur « idéal » et le « pire » enseignant – (cité par Charles, 1997), soit (2) de recourir à un autre outil méthodologique, comme l'observation directe sur le terrain. Celle-ci nous permettrait mieux de dégager ce qui se passe vraiment au sein des classes et de savoir ainsi quels types de comportements conduisent effectivement au respect des règles. Nous proposons à cet égard l'observation d'une panoplie de situations filmées au sein de classes. Parmi ces situations doivent figurer les trois types de positionnements (égalité – distance – supériorité). Des observateurs indépendants, ne connaissant pas notre plan et objectif de recherche, devraient observer la situation qui leur est présentée et compléter une grille d'observation comprenant une série de comportements. L'analyse à l'aide de cette grille d'observation permettrait de vérifier si l'autorité et le respect sont présents dans la situation filmée et quels comportements respectivement quel(s) positionnement(s) du professeur mènerai(en)t à son autorité et au respect des règles. De plus, nous pourrions observer à la fois élèves et enseignants et vérifier la cohérence de leurs propos.

Concernant notre **outil de recherche** proprement dit, nous constatons que les résultats obtenus aux deux parties de l'entretien sont équivalents ce qui réduit l'utilité de faire passer les deux options. Mieux vaut alors se concentrer sur l'une des deux et creuser pour obtenir plus d'informations. Nous percevons la technique des situations-exemples comme plus efficace parce que cette méthode est plus rapidement administrable et parce qu'elle permet une interprétation plus rapide et moins subjective. En effet, les situations-exemples peuvent être présentées sous forme d'un questionnaire à cocher. Ainsi elles pourraient être administrées à un échantillon plus large. D'autre part, dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée, les situations-exemples mettent les élèves plus timides ou un peu angoissés plus à l'aise. Il faudrait cependant retravailler les situations-exemples afin d'arriver à une interprétation commune et de réduire le caractère caricatural de certaines situations.

Notons finalement qu'il pourrait être intéressant de prolonger cette recherche en ayant recours à une **méthodologie expérimentale**, qui consisterait à introduire un « traitement » spécifique - supposé favorable à l'autorité du professeur - et à observer les effets auprès des enseignants et des élèves. Au groupe expérimental, on donnerait des instructions claires de se comporter dans la lignée du positionnement à distance, alors qu'au groupe contrôle, on ne donnerait aucune instruction spécifique. L'évaluation des effets d'un tel « traitement » peut se faire soit par observation directe sur le terrain, soit par questionnaire. Ainsi nous pourrions aboutir à une démonstration plus directe de l'efficacité du positionnement à distance.

Références

Charles, C. M., (1997). *La discipline en classe: modèles, doctrines et conduites*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

Estrela, M. T., (1996). *Autorité et discipline à l'école*, Paris, ESF.

Lorvellec, Y., (2003). Savoir et autorité, in J. Lombard, *L'école et l'autorité: Etudes réunies et présentées par Jean Lombard*, Paris, L'Harmattan, pp.103-126.

Prairat, E., (2004). *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, Ramonville Saint-Agne, Éditions érès.

Rey, B., (1999). *Les relations dans la classe: au collège et au lycée*, Paris, ESF.