

## CHAPITRE VIII

# Autorité et apprentissage : des objectifs mutuellement exclusifs ?

Fabrizio Butera,  
et Céline Buchs

Pour induire l'attention des élèves, il faut éviter de passer par l'autorité. Le recours à l'autorité déresponsabilise les élèves.

La question de l'autorité en classe est une question délicate. En effet, on pourrait se demander ce que vient faire la question de l'autorité dans un contexte d'enseignement, c'est-à-dire dans une situation où il devrait être question uniquement d'instruire et éduquer. Pourquoi, dans ce contexte, un enseignant ou une enseignante devrait « user » de son autorité, c'est-à-dire rappeler l'*asymétrie hiérarchique* entre enseignants et élèves, commander, demander l'obéissance, en somme instaurer un rapport de domination ? La question du rôle de l'autorité à l'école, et notamment de son utilité pour les processus de l'apprentissage, est une question ancienne qui ne cesse d'être d'actualité (Mendel, 2002). Elle pose un vaste ensemble de problèmes, qui vont de la nature du rapport entre les enseignants et les élèves, jusqu'à la gestion des rapports entre les élèves eux-mêmes ;

la complexité de ces problèmes est extrêmement importante et touche au droit, à la psychologie, à la sociologie, à la philosophie et à la pédagogie (Houssaye, 1996). Dans ce chapitre, nous aborderons cette question en analysant le paradoxe qu'implique l'utilisation d'un statut (l'autorité, la supériorité) dans un contexte où ce sont les compétences, et leur développement, qui sont pertinentes (l'école).

Il est vrai que dans une classe il n'est pas seulement question d'enseignement et d'apprentissage : souvent la transmission des savoirs est perturbée par des questions de discipline, par les « turbulences » des élèves ; dans ces cas, l'enseignant(e) se trouve à devoir demander l'ordre, la discipline, l'obéissance. Dans ce chapitre il sera argumenté que les enseignants (et les parents) peuvent faire preuve d'autorité de plusieurs manières, nous verrons lesquelles, et que ces différentes formes d'« autorité » n'ont pas toutes le même effet. Notamment, il apparaîtra que dans l'exercice de l'autorité il faut que les enseignants soient au clair sur le type d'impact qu'ils ou elles veulent obtenir, en particulier il faut savoir si l'effet recherché est l'obéissance ou l'apprentissage ; il sera argumenté qu'ils sont mutuellement exclusifs. Nous verrons que lorsque l'obéissance est imposée, les chances que les élèves soient motivés à l'apprentissage sont faibles ; mais nous verrons aussi que si les élèves se focalisent sur l'apprentissage, il n'y a pas besoin d'exercer des pressions à l'obéissance.

..1

## L'AUTORITÉ ET LES DIFFÉRENTES FORMES DE POUVOIR

---

Commençons par la question de l'autorité et de ses différentes expressions. On exerce une autorité lorsqu'on cherche à imposer sur autrui un point de vue, un comportement, un accord, en utilisant la position qu'on occupe dans la société. En ce qui concerne l'école, le statut d'enseignant confère une double position de supériorité par rapport aux élèves : une supériorité de connaissances (du moins dans les domaines couverts par l'enseignement scolaire) et une supériorité de responsabilité, puisqu'il est entendu que pendant les heures d'école les élèves sont sous la responsabilité de l'enseignant. Le premier élément important est que l'autorité s'exprime par définition

dans des relations où il existe une *asymétrie de statut* ; dit autrement, elle s'exerce toujours de façon « descendante », du « haut » vers le « bas ». Ainsi l'autorité peut s'appliquer à toutes les situations d'exercice asymétrique de l'influence, que ce soit les parents avec leurs enfants, le patron avec ses employés, ou l'officier avec ses soldats. Le deuxième élément important est que pour exercer son autorité, des ressources, matérielles ou symboliques, sont nécessaires pour instaurer ce rapport asymétrique. À ce propos, deux chercheurs, French et Raven, ont proposé dans les années cinquante une distinction très intéressante : il y aurait cinq bases sociales du pouvoir ou, dit autrement, cinq façons différentes d'exercer son autorité (voir French et Raven, 1959).

Une première base du pouvoir est la *coercition*. On peut exercer son autorité par la capacité qu'on a d'administrer une punition à la personne, ou aux personnes, qu'on veut influencer. Dans le cas des enseignants, plusieurs moyens de coercition sont à leur disposition, des retenues (au collège) aux communications pour les parents, des convocations par le proviseur aux expulsions. Et même les mauvaises notes, qui passent alors d'un simple instrument d'évaluation à un redoutable moyen de pression.

Un deuxième moyen de pression est la *récompense*. On peut exercer son autorité par la capacité qu'on a de gratifier d'une récompense la personne, ou les personnes, qu'on veut influencer.

Troisièmement, le pouvoir *référentiel* se manifeste par la capacité d'induire de l'identification, de se positionner comme personne de référence. L'admiration que les élèves ont pour certains enseignants est un signe de ce pouvoir, qu'on appelle parfois charisme.

Le quatrième type de pouvoir est le pouvoir *légitime*. Il est basé sur la reconnaissance de la position hiérarchique à l'intérieur de l'institution dans laquelle on est inséré. Il est en effet légitime, c'est-à-dire prévu par un ensemble de règles ou de lois, qu'à l'intérieur d'une structure hiérarchique chaque individu soit tenu de suivre les consignes des individus de statut supérieur, mais aussi qu'il puisse espérer que les individus de statut inférieur suivent ses consignes. Et il est clair que les enseignants occupent, en termes de statut hiérarchique, une position ascendante par rapport aux élèves.

Finalement, il est un pouvoir d'*expertise*. Ce pouvoir se base sur le fait qu'on possède des informations, des connaissances, des savoir-faire, qu'on peut « transférer », c'est-à-dire enseigner. L'enseignant(e)

est en effet celui ou celle qui, par ses connaissances, peut transformer les savoirs des élèves.

Il apparaît de cette taxonomie qu'il y a différents mécanismes à la base du pouvoir et donc différentes formes d'autorité. Toutes utilisent des ressources psychosociales, certaines plus matérielles, d'autres plus symboliques. Nous avons donc vu « comment faire preuve d'autorité ». Mais la vraie question qui se pose est celle de l'effet de l'autorité. Que se passe-t-il lorsqu'on utilise une forme d'autorité plutôt qu'une autre ? Il est donc fondamental de comprendre quel est l'effet des différentes formes d'autorité.

---

## LA QUESTION DU TYPE D'INFLUENCE DE L'ENSEIGNANT : OBÉISSANCE OU APPRENTISSAGE ?

---

La recherche dans le domaine de l'influence sociale a démontré qu'on peut avoir un impact sur les autres à deux niveaux différents : un niveau manifeste et un niveau latent. L'influence manifeste est une influence qui s'exprime tout de suite, de façon explicite, par un comportement évident. Par exemple si l'on demande à un élève de venir au tableau, et qu'il le fait, on a obtenu une influence manifeste. En revanche, on appelle influence latente tous les changements qui ne sont pas apparents à première vue, mais qui se produisent néanmoins de façon indirecte. Il peut s'agir d'une opinion qu'on veut garder privée, ou d'un changement qui prend du temps à se manifester, par exemple, l'enseignement d'un professeur de lycée, dont on ne comprend la portée que lorsqu'on est arrivé à l'université. Bien entendu, toutes les combinaisons entre ces deux niveaux d'influence sont possibles, et ont été décrites dans la littérature psychosociologique. Premièrement, on peut induire une influence manifeste sans influence latente (influence de surface) ; c'est ce qu'on appelle la *compliance* (voir par exemple Levine, 1989). Elle consiste généralement en un changement de surface, dans le but d'éviter une punition, d'obtenir une récompense, ou de ne pas se sentir différent. C'est par exemple le cas lorsqu'un élève lit un livre parce que c'est l'enseignant qui le lui a donné, tout en continuant à penser que la lecture est, à ce moment-là, le dernier de ses intérêts. Deuxièmement, il se

peut que l'influence soit à la fois manifeste et latente, ce qui a été décrit dans la littérature comme la *vraie influence*, l'intériorisation (Kelman, 1958). Le vrai apprentissage peut être inclus dans cette catégorie : non seulement l'élève apprend la leçon, mais en plus il en intègre les contenus à son système de connaissances et de valeurs. Troisièmement, la *conversion* apparaît lorsque, en dépit d'une résistance de surface, on observe, après un laps de temps, un changement (Moscovici, 1979). L'enfant rebelle, qui refuse de montrer de l'intérêt en classe, peut-être est-il sensible à ce que dit son enseignant, mais l'influence de celui-ci n'apparaîtra que plus tard, quand l'enfant ne se sentira plus menacé par son environnement. Et bien entendu, le quatrième cas de figure est l'*échec de l'influence*, lorsqu'il ne se produit ni de changement manifeste, ni de changement latent.

Pourquoi est-il important de faire ces distinctions ? Nous avons vu plus haut qu'on peut utiliser des formes différentes d'autorité, en faisant reposer son pouvoir sur des ressources différentes (menace, légitimité, etc.). Or ces différentes formes d'autorité n'ont pas toutes la même efficacité ou, pour le dire autrement, n'ont pas une influence au même niveau. Il apparaît donc que, lorsqu'on veut faire preuve d'autorité, on a intérêt à raisonner moins en termes de ressources disponibles (par exemple, on dispose de suffisamment de force pour exercer un pouvoir coercitif ?), qu'en termes d'objectifs : pour schématiser, veut-on induire de l'obéissance ou de l'apprentissage ?

Le pouvoir coercitif, à l'instar du pouvoir de récompense, n'induit que de l'obéissance. Pour utiliser les termes proposés plus haut, ces deux formes de pouvoir induisent la plupart du temps de la complaisance, de l'influence manifeste sans véritable changement latent. En effet, l'enfant qui fait les devoirs pour éviter une punition, ou l'adolescent qui étudie pour obtenir une permission en retour, n'a que très peu de chances de transformer le travail fait à l'école en une véritable contribution à son système de connaissances. Le pouvoir coercitif et le pouvoir de récompense peuvent avoir un impact si on veut obtenir le silence en classe, ou forcer les élèves à être à l'heure, ou encore étouffer une bagarre dans la cour de récréation ; cependant si ces mécanismes sont utilisés pour gérer les rapports pédagogiques, il n'y a que très peu d'espoir que l'enseignement se traduise en apprentissage. D'ailleurs, lorsqu'on a recours à ces méthodes, c'est généralement qu'on n'est plus dans un rapport pédagogique.

Le pouvoir légitime est aussi une forme de pouvoir qui induit l'obéissance. D'ailleurs, lorsqu'on parle d'autorité, dans le langage courant, on pense automatiquement à la différence de statut, à la hiérarchie. Le pouvoir légitime aussi, comme les deux précédents, n'induit qu'une complaisance de surface, à moins qu'il ne s'exerce chez des individus qui ont tellement bien intégré le système hiérarchique où ils sont insérés, que ce pouvoir n'est pas vécu comme une imposition. Encore une fois, justifier une relation d'enseignement (« écoute ce que je te dis... ») par une position hiérarchique («... parce que je suis ta mère/ton professeur/ton chef ») n'a que très peu de chances d'induire de l'apprentissage.

En revanche, le pouvoir référentiel, à travers l'identification, peut induire des changements profonds et durables. Dans ce cas l'autorité de l'enseignant ne vient pas d'une imposition mais d'un désir sincère de la part de l'élève de ressembler à son maître. L'élève sera donc motivé à appréhender ce que l'enseignant lui transmet, dans une relation d'autorité qui n'est pas menaçante. Le seul inconvénient est que l'influence dure tant que la présence de l'enseignant est que son impact est dû à sa présence, dès lors que l'identification n'est plus possible, son influence disparaît (voir Kelman, 1958).

Finalement, le pouvoir d'expertise est considéré comme le meilleur moyen d'induire une véritable intériorisation des savoirs transmis, un véritable apprentissage à long terme, qui consiste à élaborer un savoir stable, solide et généralisable. N'étant pas menacé par des questions de statut ou de punition, l'élève peut se concentrer sur ce qui est central dans l'enseignement : le contenu de ce qui est enseigné. Ainsi, l'élève peut élaborer les connaissances, prendre le temps de les comprendre, et y réfléchir suffisamment pour les intégrer. On peut donc faire preuve d'autorité en mettant en avant ce qui est le propre de l'expertise : le contenu de ses connaissances.

---

## LE PROBLÈME DE LA RESPONSABILITÉ

---

Nous venons de dire que les formes de pouvoir qui se fondent sur l'obtention d'une obéissance ont peu de chances d'induire de l'apprentissage. Pourquoi ? Apprendre veut dire construire. C'est un

processus actif dans lequel non seulement les informations sont assimilées, mais aussi où l'individu doit s'accommoder aux nouveaux savoirs (voir par exemple Piaget, 1947). Autrement dit, il faut non seulement être attentif et mémoriser les informations, mais il faut aussi transformer ses connaissances, ses croyances, ses comportements pour les adapter aux nouvelles informations. L'apprentissage est donc, nous l'avons dit, un processus actif ; ceci veut dire que l'individu est engagé dans ce processus avec sa volonté, sa motivation, sa conscience, son contrôle : il est responsable de son apprentissage.

Or, les travaux menés en psychologie sociale nous montrent qu'à l'obéissance est associée une certaine déresponsabilisation (Milgram, 1974). Lorsqu'on fait quelque chose parce que quelqu'un nous l'a dit, on ne se sent pas responsable de ses actions. Appliqué au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, si on étudie pour avoir des bonnes notes, ou par crainte des foudres parentales, il n'y a que très peu de chances que le processus d'intégration des connaissances se mette à l'œuvre. Si on étudie pour des raisons externes à soi, on n'est pas responsable de ce qu'on apprend. Voyons quels sont les mécanismes associés à ce problème. Stanley Milgram, cité plus haut, a étudié l'obéissance dans sa forme la plus extrême. Dans une expérience devenue célèbre, un expérimentateur amenait des individus à torturer un individu par des chocs électriques, en donnant pour toute explication que l'expérience le demandait (les chocs étaient bien entendus fictifs, mais les participants ne l'apprenaient qu'après). Cette expérience met en évidence que l'obéissance face à une personne qu'on considère comme garante et responsable peut entraîner des comportements extrêmes, que ces comportements extrêmes ne persistent pas sur le long terme. Si la figure d'autorité est considérée, et c'était le cas, comme étant légitime, elle est aussi considérée comme responsable ; la responsabilité que s'attribue l'individu est alors faible et l'engagement dans le comportement ne se stabilise pas sous forme d'apprentissage. D'ailleurs, une variante de cette expérience montre bien que si l'expérimentateur s'absentait de la salle d'expérimentation en disant de continuer, les participants revenaient à leurs comportements d'origine et n'obéissaient plus. On comprend alors la relation entre obéissance et responsabilité, et pourquoi l'apprentissage ne suit pas automatiquement l'obéissance : l'obéissance déresponsabilise, créant un désinvestissement qui ne peut amener à l'apprentissage (Carver et Scheier, 1981).

## LE PROBLÈME DE LA MENACE DES COMPÉTENCES

---

Nous avons vu plus haut que le pouvoir d'expertise était à la base de la forme d'autorité qui avait le plus de chances d'aboutir à un apprentissage. Il serait donc logique à ce stade de recommander d'utiliser uniquement l'expertise comme moyen de communication dans une relation pédagogique. Cependant, la littérature en psychologie sociale est riche de recherches dans lesquelles il apparaît qu'un expert n'obtient qu'une influence de surface (voir Butera, Gardair, Maggi et Mugny, 1998). Il a été en effet démontré que la confrontation à un expert amène à de l'imitation sans intériorisation, à de la complaisance sans élaboration cognitive et globalement à une stimulation intellectuelle particulièrement faible (voir aussi Nemeth, 1987). Ce problème a été aussi mis en évidence dans les interactions entre enfants, où il apparaît que le travail avec un enfant « plus avancé » qui impose son point de vue n'amène aucun bénéfice (Doise et Mugny, 1997), et dans le domaine de la prévention, où il apparaît que les fumeurs, tout en connaissant l'information contre le tabac émanant des experts de la santé, n'intègrent pas cette information à leur système de conduites et ne manifestent pas de changement dans leur intention d'arrêter de fumer (Falomir, Mugny et Pérez, 1993). Comment est-ce possible ?

Les experts, comme par exemple les professeurs, pour revenir au domaine qui nous occupe dans ce chapitre, présentent deux caractéristiques qui agissent en même temps dans les situations d'influence (en l'occurrence, dans l'enseignement) : la compétence et le statut. La compétence, ou devrions-nous dire plutôt les compétences, est l'ensemble des connaissances, des informations, des savoir-faire que l'expert, le professeur, est en mesure de transmettre à ses élèves. Les situations dans lesquelles les élèves sont focalisés sur cette caractéristique, en fait sur le contenu qui est transmis, renvoient à la condition idéale mentionnée plus haut lorsque nous parlions de « pouvoir d'expertise ». Nous pouvons donc prédire qu'un véritable apprentissage devrait se faire. Cependant, le professeur présente une deuxième caractéristique : le statut. Tout en lui rappelle l'*asymétrie statutaire* : il a la responsabilité des élèves, il a un pouvoir décisionnel, il représente l'institution, il est évaluateur, il est adulte...



de plus, la tradition scolaire l'a doté de moyens supplémentaires, comme une position stratégique devant la classe. C'est cette « supériorité » qui est gênante dans les relations entre les enseignants et les élèves (et de manière plus générale entre les experts et leurs interlocuteurs) ; c'est la caractéristique qui fait que l'on voit apparaître devant un expert des effets qui sont plus de l'ordre de l'obéissance et de l'imitation que de l'ordre de l'apprentissage et du transfert. Pourquoi le statut entrave-t-il la compétence dans l'apprentissage ?

Le statut rend la compétence de l'expert menaçante pour la compétence de son interlocuteur. Tant que l'élève est focalisé sur le contenu de l'enseignement, même si *l'asymétrie entre l'enseignant et l'élève* est énorme, les savoirs sont perçus comme passant vers l'élève, et que donc l'élève progresse en s'approchant de l'enseignant. C'est là une situation de construction des savoirs non menaçante. Mais si l'élève est focalisé sur le statut, soit parce qu'il y est attentif, soit parce que l'enseignant le met en avant, soit encore parce que l'institution le met en avant, c'est l'écart de compétence entre l'enseignant et l'élève qui devient saillant, plaçant ce dernier en position d'ignorant, d'incompétent et d'inexpert. Cette situation menaçante est donc déstructurante et gêne l'apprentissage. Comment alors neutraliser l'effet du statut dans les situations de communication qui visent à la construction des savoirs, notamment l'enseignement ?

Notre équipe de recherche, dans le souci de séparer les situations menaçantes de celles non menaçantes, et donc de séparer les effets déstructurants des effets de construction des savoirs, a proposé de distinguer deux processus en jeu lorsqu'un expert communique avec quelqu'un de moindre expertise : la contrainte informationnelle et la dépendance informationnelle (voir Mugny, Butera, Quiamzade, Dragulescu et Tomei, 2003). Le premier processus, la *contrainte informationnelle*, correspond à une relation où compétence et statut ne sont pas dissociés et où donc la compétence de l'expert est menaçante pour son interlocuteur. Par exemple, c'est le cas de l'enseignant qui, tout en expliquant une matière par ailleurs fort intéressante, souligne en continuation que tout ce qu'il explique sera matière pour la prochaine épreuve et qu'il faudra bien le connaître pour ne pas échouer. L'objectif pour l'élève n'est dès lors plus d'apprendre mais de réussir, ce qui est un objectif statutaire et non pédagogique. Le

deuxième processus, la *dépendance informationnelle*, correspond à une relation uniquement centrée sur le transfert de compétences. Ici la compétence de l'interlocuteur n'est pas menacée par le statut d'expert puisqu'elle en est alimentée. Lorsque l'élève peut se concentrer sur les informations et les connaissances qui lui sont transmises par son enseignant, sans devoir faire le point sur son infériorité, il apparaît clairement pour lui qu'il a progressé. Cette distinction est importante parce qu'elle permet de mettre en évidence que dans les relations pédagogiques, toute intervention autoritaire remet le statut de l'enseignant en premier plan, orientant la relation d'enseignement vers une contrainte informationnelle qui amènera, certes, une obéissance, mais pas nécessairement de l'apprentissage. En revanche, si l'enseignant axe la relation pédagogique autour de la transmission des connaissances, son statut n'interférera pas avec ses compétences, et les élèves pourront se focaliser sur la matière enseignée.

## AUTORITÉ ET GESTION DES CONFLITS

Nous disions plus haut que la tâche de l'enseignant ne s'arrête pas à la transmission des connaissances, mais qu'il lui arrive souvent de devoir s'occuper de la discipline en classe en réponses aux bagarres, à la violence, aux rivalités, aux impolitesses et incivilités. Il pourrait dès lors sembler légitime de considérer comme utopiques les considérations faites plus haut : il serait souhaitable de n'axer la relation pédagogique qu'autour de la transmission des connaissances, mais de fait il faut bien souvent intervenir en faisant jouer le statut, parfois la coercition pour gérer les conflits qui apparaissent au sein de la classe. Comment gérer les conflits sans être autoritaire ? Est-ce une tâche impossible ?

Les conflits entre élèves, les bagarres, les violences ont de multiples causes, dont un bon nombre sont en dehors du contrôle de l'enseignant (par exemple les causes sociales, économiques, historiques). Cependant, il est une cause qui, elle, est sous contrôle de l'enseignant ou du moins de l'institution : la compétition. Lorsque les élèves sont en compétition, il s'institute un climat de tension qui oriente tout le travail scolaire vers la réussite, qui – comme mentionné

plus haut – est plus de l'ordre du statut (occuper une place dans la hiérarchie des élèves) que de l'apprentissage. En effet, si les élèves comprennent que le but de leur activité scolaire est de « gagner » (avoir de bonnes notes, occuper une certaine place dans un classement – même si implicite –, être mieux que les autres...), leur travail d'apprentissage sera fortement dérangé par le fait qu'ils seront focalisés sur la comparaison avec les autres, en tout cas plus que sur ce que les savoirs transmis peuvent leur apporter. Plusieurs travaux en psychologie sociale montrent que si des enfants, mais aussi des adultes, se trouvent dans une situation de compétition, c'est la relation à l'autre qui devient leur préoccupation principale – plus que le travail à accomplir –, avec des effets néfastes sur l'apprentissage (voir par exemple Butera et Mugny, 1995 ; Buchs, 2002). En d'autres termes, la compétition stimule la confrontation, mais pas vraiment l'étude.

Or, si l'on considère les pratiques pédagogiques courantes, on s'aperçoit qu'il y a au moins trois sources de compétition qui pèsent sur les élèves. Premièrement, la représentation sociale que la compétition est bénéfique. Ce mythe a imprégné toute notre société, se nourrissant de principes économiques, et a déteint sur l'enseignement scolaire ; il apparaît depuis longtemps entendu qu'une bonne dose de compétition a un effet stimulant sur l'apprentissage. Or, nous l'avons dit, il n'en est rien. Deuxièmement, il y a la pression des parents qui aimeraient que leurs enfants soient les meilleurs. La résistance farouche qu'opposent cycliquement les associations de parents à la substitution du système des notes est partiellement motivée par la facilité d'évaluation qu'il permet, mais surtout par le fait que c'est le moyen de comparaison le plus efficace. Finalement, plusieurs méthodes pédagogiques ne font que renforcer cet état de fait. Nous venons de dire que les notes sont en elles-mêmes un formidable déclencheur de comparaison et de compétition. Mais il est des pratiques qui exacerbent ces effets, comme la restitution de manière publique et dans l'ordre des devoirs corrigés (de la meilleure note à la moins bonne ; ou vice versa, c'est le même principe), ou comme le fait d'assigner une place aux élèves en fonction de leurs performances (les premiers de classe devant, en signe de prime ; ou alors les derniers de classe devant, pour qu'ils écoutent ; c'est de toute façon le même principe). De plus, tout classement, même si implicite,

a un effet déclencheur de l'animosité entre les élèves ; un autre sentiment qui ne favorise pas la concentration sur les savoirs. Finalement, les incitations à suivre l'exemple d'Untel, ou de ne surtout pas suivre l'exemple d'Untel, sont autant d'incitations à la comparaison sociale qui se soldent par l'instauration d'un climat de conflit.

Dans l'encadré de ce chapitre on trouvera la présentation d'un dispositif qui permet d'affronter et de gérer les conflits : certaines causes de conflit ne peuvent pas être évitées et ces techniques, toutes basées sur des travaux scientifiques, peuvent s'avérer utiles. Mais, comme nous venons de le souligner, il est des conflits qu'on peut éviter, que les enseignants peuvent éviter ; ce sont les conflits qui dérivent de l'instauration, ou de la perpétuation, d'un système de compétition.

## CONCLUSION : L'AUTORITÉ, CET ENNEMI

---

Comment faire preuve d'autorité et relancer l'attention et l'intérêt des élèves ? À la lumière des travaux présentés dans les sections précédentes, il semblerait que ces deux termes, « faire preuve d'autorité » et « relancer l'attention et l'intérêt des élèves », soient aninomiqes. Nous avons vu en effet que le recours à l'autorité a comme effet d'induire de l'obéissance, mais pas de l'apprentissage. Certes, il faut s'accorder sur quel type d'attention on veut relancer. Si on veut rap- peler à l'élève la différence de statut avec l'enseignant, ou focaliser son attention sur les hiérarchies scolaires, nous avons vu que plusieurs formes de pouvoir sont à disposition. Mais si on souhaite induire de l'apprentissage, il faut se passer de l'exercice du pouvoir. Même si on veut utiliser le pouvoir d'expertise, nous l'avons vu, il faut lui enlever le facteur qui rappelle les rapports de force, le statut, pour éviter qu'il menace la compétence des élèves.

En définitive, l'autorité a un impact certain dans la gestion des relations entre l'enseignant et les élèves, lorsque le but est de maintenir l'ordre et les distances hiérarchiques. Mais si l'objectif de l'enseignant est de transmettre des connaissances qui soient véritablement intégrées, il ou elle a intérêt à mettre en avant uniquement ses compétences, le contenu de ses savoirs et de ses connaissances.

Après tout, les enseignants possèdent un formidable atout : celui d'avoir des choses très intéressantes à enseigner à leurs élèves.

### **Fiche de synthèse**

1. L'autorité est basée sur plusieurs formes de pouvoir. Le pouvoir peut être coercitif, de récompense, légitime, de référence, ou d'expertise.
2. Le recours à l'autorité induit de l'obéissance, pas de l'apprentissage, il déresponsabilise.
3. Pour induire du véritable apprentissage, l'élève doit être responsable.
4. L'expertise est composée de compétence et de statut. Pour induire l'apprentissage, il faut que l'expertise passe uniquement par les compétences.
5. La contrainte informationnelle est une relation d'enseignement menaçante alors que la dépendance informationnelle est une relation d'enseignement constructive.
6. Pour éviter les conflits, il faut éviter la compétition.
7. Pour induire l'attention des élèves, il faut éviter de passer par l'autorité.