

Sección uno: Ensayo

Radiografía de la innovación educativa en el Siglo XXI

L'exercice de l'autorité dans la classe, créateur d'inégalités dans l'apprentissage de l'autonomie et des habitudes démocratiques¹

The exercise of authority in the classroom, at the source of inequalities in the learning of autonomy and democratic behaviors

Sidonie Vacher
Universidad de Cádiz y
Universidad de Lyon 2,
Sidonie.Vacher@univ-lyon2.fr

Résumé

La présente étude s'est intéressée aux liens pouvant être établis entre l'autorité scolaire, l'autonomie des individus et les aspirations démocratiques des sociétés modernes, dans un contexte français. Nous nous sommes focalisés sur deux conceptions antinomiques de l'autorité que sont l'autorité dans sa visée éducative et l'autorité dans sa conception autoritariste. En parallèle d'un discours politique actuel prônant le rétablissement d'une autorité autoritariste en milieu scolaire, une seconde commande politique a également été réaffirmée en cette période: l'Ecole doit former l'esprit des élèves à examiner librement et de manière critique. Elle témoigne de la préoccupation croissante de l'Ecole de répondre aux aspirations démocratiques de nos sociétés modernes. Notre étude interroge le caractère contradictoire de cette double injonction étatique et démontre un traitement inégal des élèves par le personnel éducatif selon leur niveau scolaire. Notre étude met en exergue l'injustice faite par l'Ecole, en termes d'autonomisation et d'habitudes démocratiques, à ne faire preuve d'autorité éducative qu'envers les élèves les plus doués scolairement. Enfin, nous donnons des clés pour penser l'Ecole définitivement autrement que sur le mode de la domination-soumission, en approfondissant la pensée du philosophe John Dewey.

¹ Recibido: 27/02/2020 Evaluado: 09/03/2020 Aceptado: 19/03/2020

Mots clés: France, Autorité, Autonomie, Elèves faibles scolairement, Elèves forts scolairement, Habitudes démocratiques, Inégalité.

Abstract

Our research focused on the links that could be established between school authority, the autonomy of individuals and the democratic aspirations of modern societies, in the French context. We focus on two contrary conceptions of authority that are: authority with an educational purpose and authority in an authoritarian conception. In parallel with a current political discourse that advocates the restoration of an authoritarian authority in schools, a second political objective was also reaffirmed at this time: The School must form the spirit of the students to think freely and critically. The study questions the contradictory nature of this double political injunction and demonstrates an unequal treatment of students by teachers based on their school level. We show the injustice committed by the School, in terms of empowerment and democratic habits, by directing more educational authority towards students with high school performance. Finally, we give keys to think the School in a different way to the mode of domination-submission, deepening the thinking of the philosopher John Dewey.

Keywords: France, Authority, Autonomy, Students with low school level, Students with high school level, Democratic habits, Inequality.

Cadre théorique

Dans le cadre de cette recherche, le choix a été de centrer nos investigations sur le thème de l'autorité à l'école. La définition de l'autorité dépend des différentes conceptions que l'on peut en avoir. Ainsi, en accord avec Robbes (2006), nous pouvons en mentionner trois, à commencer par l'autorité éducative qui nécessite, pour exister, la reconnaissance des élèves, leur compréhension et leur consentement. Cette autorité s'apparente à une influence éducative, car elle n'est ni contrainte, ni persuasion. Elle cherche à susciter en l'autre une volonté sans le soumettre et elle est temporaire car, en visant à terme l'émancipation de ceux auxquels elle s'adresse, cette autorité éducative œuvre à sa propre disparition. Il y a également l'autorité dans sa conception autoritariste, qui impose sans justification, sans explication, sans chercher la compréhension ou la négociation. Il s'agit pour le détenteur d'une fonction statutaire, dans cette conception, d'exercer une domination sur l'autre sous la forme d'une soumission, visant son obéissance inconditionnelle (Ibid.). Le pouvoir se veut indiscutable, la volonté s'impose unilatéralement. C'est à cette autorité que se réfèrent les politiciens lorsqu'ils prônent une restauration de l'autorité en milieu scolaire. François Fillon, ministre de l'éducation sous la présidence de Jacques Chirac, a déclaré dans *Le Monde* de l'éducation qu'« à partir du moment où le professeur doit de se justifier, son autorité est déjà entamée » (Robbes, 2004). Nicolas Sarkozy prône également le retour à la discipline à l'école, du fait d'une autorité « ébranlée » (Sarkozy, 2007). De même, François Hollande, dans le cadre de la Grande mobilisation de l'Ecole pour les valeurs de la République, appelle de ses vœux le personnel éducatif à signaler au chef d'établissement et à ne jamais laisser sans suite « tout comportement mettant en cause les valeurs de la République ou l'autorité

du maître ou du professeur » avec l'idée que « c'est en renforçant l'autorité du maître qu'on fera partager les valeurs républicaines » (Hollande, 2015). Le ministre actuel de l'éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, parle également dans son livre du rétablissement de l'autorité pour « restaurer la dignité de la figure du maître » (Blanquer, 2016). Le ministre a ainsi affirmé, dans un entretien au Parisien, que « l'autorité doit être rétablie dans le système scolaire » en proposant la solution du recours à un outil répressif: « j'ai demandé à tous les chefs d'établissement d'organiser des conseils de discipline chaque fois que c'est nécessaire » (Blanquer, 2017). Enfin, la troisième conception de l'autorité que nous pouvons mentionner est l'autorité évacuée qui surgit aux alentours des années 1970 à partir de la dénonciation de l'autorité autoritariste, et se manifeste par le refus d'intervenir des adultes, doutant de leur légitimité à occuper une posture d'autorité (Robbes, 2006). L'évacuation de l'autorité de la part des adultes, et le déni ou défi de l'autorité de la part de certains jeunes aujourd'hui (Rubi, 2010) lié à la non reconnaissance par les élèves de la dissymétrie éducative (Riondet, 2010) aboutissent à ce que de nombreux auteurs nomment la « crise de l'autorité ». Du fait de cette prétendue crise, la question de l'autorité à l'école est devenue centrale. Comme nous l'avons vu, nombreux sont les politiciens à se positionner en faveur d'une restauration de l'autorité en milieu scolaire, et parallèlement à cette commande politique, une seconde commande étatique vise l'introduction dans l'école d'une éducation à l'esprit critique. L'esprit critique, en tant qu'esprit qui se défait de tout argument d'autorité et qui n'admet pour vrai que ce qu'il consent de plein gré après examen rationnel (Tozzi, 2002), est devenu la démarche intellectuelle de tout enseignement car il contribue précisément à l'une des grandes finalités de l'institution scolaire: rendre les élèves autonomes (Eduscol, 2016). Si cette autonomie des élèves est tant recherchée c'est aussi parce qu'elle est une condition sine qua non à la participation des individus aux processus démocratiques. Castoriadis fait du projet d'autonomie une condition indispensable à la construction d'une « démocratie radicale », fondée sur « l'absence de toute norme ou Loi extra-sociale qui s'imposerait à la société » (Castoriadis, 1986, p.479). En ce sens, une société démocratique est une société autonome, c'est à dire capable de s'interroger en permanence sur la validité des normes/lois/institutions et de les transformer. C'est parce que les citoyens sont autonomes qu'ils ont la capacité d'interroger constamment la loi et ses fondements, et c'est parce que la question de la norme est toujours ouverte qu'une société est juste (Castoriadis, 1979). Gutmann soutient que le développement de l'autonomie citoyenne permet de s'assurer que les individus soient aptes à participer activement aux processus démocratiques (Gutmann, 1987). Les aspirations démocratiques de nos sociétés modernes exigent que l'Ecole participe à la formation citoyenne. Or un élément contradictoire nous interpelle: Peut-on participer à l'autonomisation des élèves et à l'émergence en eux d'aptitudes et valeurs démocratiques tout en ayant des pratiques autoritaristes à leur égard? Ce rapport s'attachera à questionner cette contradiction apparente. De même, la présente étude examinera si les conceptions autoritariste et éducative de l'autorité s'adressent également aux élèves quel que soit leur niveau scolaire. L'Ecole offre-t-elle les mêmes opportunités d'émancipation et de participation future dans la vie démocratique à ses élèves? Nous présenterons dans un premier temps les objectifs de notre travail de recherche. Ensuite, nous exposerons la méthodologie choisie pour mener à bien notre étude, ainsi que l'analyse des données recueillies. Dans un dernier temps, nous proposerons des pistes d'amélioration pour le renouvellement de l'exercice de l'autorité en milieu scolaire. Notre étude s'inscrit donc dans une perspective d'amélioration de l'offre éducative et d'innovation enseignante. Ce travail se centre

exclusivement sur la scolarisation en France et ne prétend pas généraliser ses résultats à d'autres contextes.

Objectifs

Comme explicité dans le cadre théorique, la problématique centrale du présent rapport est la suivante: L'Ecole offre-t-elle les mêmes opportunités d'émancipation et de participation future dans la vie démocratique à ses élèves?

Plusieurs objectifs de travail découlent de cette interrogation centrale.

- 1) Démontrer que l'autorité autoritariste s'adresse davantage aux élèves faibles scolairement et que l'autorité éducative vise plutôt les élèves forts scolairement.
- 2) Démontrer que l'Ecole est créatrice de lourdes inégalités sur les plans de l'autonomie et de la formation citoyenne du fait d'une socialisation scolaire démocratique qui ne se dirige pas également à tous.
- 3) Développer notre proposition d'innovation éducative pour sortir de l'aporie, basée sur la philosophie de John Dewey.

Méthodologie

Dans cette partie sera présentée en deux temps notre méthodologie d'enquête: le questionnaire en ligne tout d'abord, puis les entretiens avec les experts.

1. Questionnaire en ligne

Le questionnaire en ligne a été réalisé dans le cadre d'une enquête universitaire sur les mois de Janvier 2018 à Avril 2018 (Université Lumière Lyon 2, France). Dans cette précédente étude, nous nous étions intéressées à la population des collégiens et lycéens français. Les données recueillies proviennent donc d'adolescents français scolarisés dans des établissements du territoire. Dans cette étude ont été analysées les réponses de 65 collégiens et lycéens.

Ce questionnaire (anonyme) vise à connaître la perception de collégiens et lycéens sur le thème de l'autorité à l'école et de l'esprit critique. Ce questionnaire a été réalisé à l'aide de la plateforme Lime Survey et a été diffusé principalement à travers les réseaux sociaux. Pour l'analyse statistique des données ont été utilisés les logiciels Excel et Spad. Ce questionnaire comporte 24 questions, et se subdivise en 3 parties: une première partie vise à recueillir des données socio-démographiques sur l'enquêté. Les questions de la seconde partie se focalisent sur la perception des élèves concernant l'autorité en milieu scolaire. Nous cherchons dans cette phase à déterminer à quelle conception l'élève fait référence lorsqu'il pense l'autorité dans son parcours scolaire. Enfin, la troisième partie questionne l'éducation à l'esprit critique à l'école.

2. Consultation d'experts

Pour poursuivre cette recherche sur l'autorité et l'esprit critique dans le cadre d'une étude en collaboration avec l'Université de Cadiz (UCA), nous avons décidé de consulter des experts pour partager nos interrogations/réflexions et recueillir leurs avis. La présente recherche s'est déroulée sur les mois de Février 2019 à Mai 2019. Trois experts ont participé à notre étude. Tout d'abord, Agnès Grimault-Leprince, maîtresse de conférences en sociologie à l'ESPE de Bretagne (France), nous a apporté des éléments de réponses par mail le 06/05/2019. Nous nous sommes ensuite entretenues lors d'un entretien physique le 08/05/2019 avec Juan Carlos Mougán Rivero, enseignant en philosophie morale et politique à l'UCA, en charge d'un cours nommé « Théorie et pratique de la démocratie » et spécialiste de la philosophie de John Dewey. Le second entretien a été réalisé à travers l'application Skype le 11/05/2019 avec Bruno Robbes, maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise (France) et spécialiste des questions d'autorité. L'objectif était de recueillir des éléments de réponses aux interrogations qui nous préoccupaient et d'obtenir un avis extérieur et expert sur les conclusions auxquelles nous aboutissions. Leurs apports nous ont aidées à construire notre proposition finale.

Résultats

L'analyse des réponses au questionnaire révèle l'existence d'une différence dans la perception que les élèves ont de l'autorité, perception qui a tendance à varier selon le niveau scolaire de ces derniers. Alors que la moitié des élèves faibles scolairement interrogés ont décidé de définir l'autorité comme le « Pouvoir de décider ou de commander, d'imposer ses volontés à autrui », 83% des élèves forts scolairement ont préféré choisir les autres définitions dans lesquelles se retrouvent les termes « épanouissement » « puissance légitime juste » ou encore « capacité à faire grandir ». Ainsi, contrairement aux élèves forts scolairement, les élèves ayant un faible niveau scolaire sont nombreux à associer l'autorité à la simple imposition d'une volonté extérieure sur eux. Nous pouvons alors fortement envisager l'existence d'un traitement différencié de la part du personnel éducatif des élèves selon leur niveau scolaire. L'autorité dans sa conception éducative, en ce qu'elle vise l'épanouissement des élèves, leur croissance et en ce qu'elle presuppose la reconnaissance de ces derniers pour exister, semble s'adresser majoritairement aux élèves forts scolairement, ou du moins n'être perçue comme telle que par une majorité de bons élèves. La perception de l'autorité par les élèves au niveau scolaire faible semble davantage s'apparenter à une autorité autoritariste, qui impose, exige une obéissance inconditionnelle.

Cette reconnaissance inégale de l'autorité de la part des élèves est confortée par l'analyse des questions s'intéressant à la perception des enquêtés quant aux sanctions données à l'école. Il apparaît une différence nette dans la perception de la légitimité des sanctions: 70% des élèves faibles scolairement ayant participé à notre enquête ont estimé que les sanctions données à l'école étaient injustes, contre seulement 17% des élèves au niveau scolaire élevé. De même, le sentiment des élèves sanctionné varie une nouvelle fois selon le niveau scolaire de ces derniers: aucun élève au niveau scolaire faible n'a affirmé comprendre la sanction, alors que 33% des élèves au niveau scolaire élevé disent l'avoir comprise. Les élèves faibles

scolairement se sentent davantage humiliés et révoltés que les élèves forts scolairement après une sanction. Encore une fois, une inégalité dans le traitement de ces élèves par le personnel éducatif est envisagée. Ces résultats appuient et confirment les travaux de Grimault-Leprince: les élèves faibles scolairement semblent touchés par une « répression pédagogique » susceptible d'accroître leur sentiment d'injustice et leur sentiment d'incompréhension au regard des sanctions données (Grimault-Leprince, 2011). Ces sentiments provoqués par un acte d'autorité (comme la sanction) sont en totale contradiction avec ce que l'on a défini comme étant l'autorité éducative, car cette dernière se doit en permanence d'être comprise par l'élève ne serait-ce que pour exister. L'autorité éducative semble une fois de plus davantage réservée aux élèves forts scolairement qu'aux élèves au niveau scolaire bas. Il faut tout de même nuancer notre propos, car les sentiments de révolte (23%) et d'humiliation (10%) se retrouvent aussi, bien qu'en moindre proportion, chez les élèves au niveau scolaire élevé.

Cette autorité éducative doit aussi être contestable/négociée pour être légitime. Or, cette possibilité de contester, d'exprimer son opinion et ses ressentis n'est pas une possibilité donnée aux élèves de manière égale. L'analyse des retours concernant la possibilité des enquêtés de contester s'ils ne sont pas d'accord avec une règle, une sanction ou le discours d'un enseignant révèle que 70% des élèves faibles scolairement estiment ne pas avoir la possibilité de le faire car les enseignants n'acceptent aucune de leurs remarques, contre 40% des élèves au niveau scolaire élevé. Ce qui ressort de notre traitement des données, c'est que la possibilité de contester n'est pas la même selon que l'on soit un bon élève ou un élève en difficulté. La prise en compte des remarques des élèves par l'enseignant est plus importante lorsqu'il s'agit de bons élèves (37% de ces élèves estiment pouvoir contester car les enseignants prennent en compte leurs remarques, contre 10% des élèves faibles scolairement).

De même, seulement 10% des élèves au niveau scolaire élevé ont estimé avoir des relations plutôt mauvaises avec leurs enseignants car ces derniers ne les laissent pas dire ce qu'ils pensent, contre 40% des élèves en difficulté. De même, 47% des élèves forts scolairement ont estimé avoir des relations plutôt bonnes avec leurs enseignants car ces derniers sont à l'écoute, alors qu'aucun élève faible scolairement n'a choisi cette proposition. Ces différences de perception entre les enquêtés mettent en avant une fois de plus un traitement inégal des élèves par les enseignants du fait de leur niveau scolaire. Un bon élève peut davantage exprimer ses ressentis et contester ce qui fait autorité à l'école (que ce soit les règles – les sanctions – les propos d'un enseignant) qu'un élève au niveau scolaire faible.

Ce qui ressort de l'analyse des données, c'est donc que l'autorité dans sa conception autoritariste est davantage destinée aux élèves en difficulté, qui n'ont pas la même liberté de contestation et d'expression que leurs camarades aux résultats scolaires élevés. Ces élèves en difficulté doivent par conséquent davantage obéir sans comprendre, se soumettre sans négocier, ce qui est le propre d'une autorité autoritariste qui impose sans discussion, sans explication, sans consentement. Ce constat permet de mieux comprendre les réponses des enquêtés à la question interrogeant les élèves sur l'attitude qu'ils pensent être la plus appréciée par leurs enseignants en cours. 27% des bons élèves ont mentionné l'attitude « Participer pour réagir aux discours d'un enseignant/camarade, montrer son désaccord, donner son opinion », alors qu'aucun élève faible scolairement n'a mentionné cette attitude.

Cela traduit bien les attentes différencierées des enseignants à l'égard de leurs élèves selon leur niveau scolaire.

Une des conséquences qui découle de cette inégalité de traitement, c'est une formation à l'esprit critique inégale selon les élèves. En effet, avoir une pensée critique est le fruit d'un apprentissage, d'une éducation qui entraîne l'esprit à examiner librement, à ne connaître aucun argument d'autorité, à ne rien accepter sans s'interroger sur sa valeur. Or, il apparaît que tous les élèves ne sont pas éduqués de la même manière à la pensée critique, car les enseignants ne permettent pas à tous entre autres de contester, d'argumenter et d'exprimer leur avis. Tandis que les élèves les plus doués scolairement sont davantage autorisés à faire preuve d'esprit critique en classe, les élèves au niveau scolaire faible ne sont pas autorisés par l'école à faire le même usage de leur pensée ou expression critique. La troisième partie de notre questionnaire interroge justement la capacité de l'Ecole à permettre aux élèves le développement et l'expression d'une opinion propre. Ce qui ressort de l'analyse des réponses, c'est une nouvelle fois une différence significative entre la perception des élèves faibles scolairement et celle des élèves forts scolairement: 70% des élèves faibles scolairement estiment que l'école leur apprend uniquement une certaine manière de voir les choses et les conforme à cette manière de penser, contre 17% des élèves forts scolairement. Ainsi, les attentes des enseignants et l'espace de liberté qu'ils laissent à leurs élèves semblent dépendre du niveau scolaire de ces derniers. Le fait qu'aucun des enquêtés en difficulté scolaire estime que l'école lui permet de développer sa propre réflexion et de l'exprimer (contre 37% des élèves forts scolairement) est symptomatique d'une réelle différence de traitement de cette catégorie d'élèves par les enseignants.

Notre étude démontre à ce propos la persistance d'une tradition répressive et autoritariste de l'Ecole, et ce principalement à l'égard des élèves en difficulté scolaire. Ainsi, les conditions d'apprentissage de ces derniers divergent de celles des élèves forts scolairement, et leur espace de liberté et d'expression semble réduit. Mais ce traitement différencié a aussi un impact sur les contenus à transmettre et les objectifs mêmes de l'éducation nationale. En ne sollicitant pas la pensée et l'expression critique de manière égale chez ses élèves, l'Ecole ne remplit pas sa finalité qui est de faire de l'esprit critique la démarche intellectuelle de tout enseignement pour permettre l'émancipation de tous les jeunes français (Eduscol, 2016). L'accès à l'autonomie, en tant que but ultime visé par l'Ecole, ne peut être atteint de manière égale par tous les élèves s'ils ne sont pas autorisés à avoir les mêmes comportements émancipateurs.

Mais cette inégalité d'accès à l'autonomie, en plus de constituer une lourde injustice créée par l'Ecole, en entraîne une autre: l'inégale possibilité de participation à la vie démocratique de la société. En effet, comme explicité dans le cadre théorique, l'autonomie des individus est une condition sine qua non à leur participation active dans les processus démocratiques (Gutmann, 1987). Il ne peut y avoir de processus démocratiques et délibératifs sans individus capables d'exprimer leurs opinions, de contester celles des autres, de ne pas s'assujettir à des formes d'autorité qu'ils jugent illégitimes, de respecter la parole de l'autre, de participer activement à la construction des normes qu'ils devront respecter etc. Ce que révèle notre présente recherche, c'est que le mode de socialisation démocratique (Tozzi, 2005), c'est-à-dire le processus à travers lequel l'école vise l'émergence d'une personnalité démocratique chez ses élèves, ne s'adresse pas à tous également. Alors que les élèves forts scolairement

expérimentent au cours de leur scolarité les conduites et valeurs démocratiques, les élèves en difficultés scolaires font davantage l'expérience de pratiques et valeurs contradictoires avec l'idéal de nos sociétés modernes. C'est précisément cette question d'expérimentation des conduites et valeurs, au cœur de la pensée du philosophe John Dewey, qui sera développée plus en profondeur dans la partie « Proposition » de ce mémoire.

Discussion

Comme développé précédemment, la présence d'une autorité autoritariste en milieu scolaire mine la finalité d'émancipation de l'Ecole et est incompatible avec les aspirations démocratiques du monde actuel. La pensée du philosophe John Dewey nous donne des clés pour sortir de l'aporie. En effet, ce philosophe a plaidé toute sa vie en faveur d'une organisation démocratique des sociétés modernes, qui commencerait dans et par l'Ecole. Nous croyons sincèrement que ses apports permettent d'envisager l'éducation définitivement autrement que sur le mode de la domination-soumission. C'est à l'appui du livre « Démocratie et éducation » de Dewey, de l'article de Joëlle Zask (2001) intitulé « L'élève et le citoyen, d'après John Dewey » résumant la théorie de l'éducation du philosophe, et des contributions de Carlos Mougán et de Bruno Robbes que nous construirons notre proposition pour améliorer l'exercice de l'autorité et réduire les inégalités en milieu scolaire.

1. La théorie de l'éducation de John Dewey

Il convient dans un premier temps d'expliciter la pensée de John Dewey, avant de préciser ses implications dans le cadre d'une amélioration de l'exercice de l'autorité en milieu scolaire. John Dewey (1859-1952) est un philosophe américain majeur du courant pragmatiste. Sa philosophie s'est développée autour de la conviction que la démocratie participative et délibérative doit être pensée comme fin et comme moyen ; et que l'école est sa condition de possibilité. C'est en ce sens que cet auteur nous aide à conscientiser la connexion entre l'éducation et la démocratie.

Il est opportun d'expliciter avant toute chose le sens que donne John Dewey à la démocratie. Il conçoit la démocratie comme « une expérimentation continue, sans fin », dépendante de la « formation d'individualités unifiées » (Zask, 2001, p.54). La première expression renvoie à l'idée que la démocratie n'a de sens que si elle est créatrice puisqu'elle ne peut être rien d'autre qu'un état actif d'expérimentation et d'invention. Le monde étant toujours en train de se faire, la politique a pour finalité d'inventer continuellement de nouveaux outils adaptés aux conditions propres à l'époque et à la société. Les règles et normes dans cette perspective ne peuvent donc être figées et c'est aux citoyens de participer activement à leur renouvellement. La seconde expression renvoie à la conviction profonde de Dewey que la démocratie ne se réduit pas à un régime politique ou à une forme institutionnelle extérieure mais qu'elle est un mode de vie personnel, où certaines valeurs et attitudes font partie intégrante de la personnalité des individus. C'est ici qu'apparaît le rôle – moral, social et politique – de l'éducation qui doit rendre possible, à travers la formation des citoyens, l'existence et la stabilité de la démocratie. Pour Dewey, la formation citoyenne, dont il fait la finalité de l'école, ne peut être considérée comme une matière spécialisée et distincte des autres du fait de la continuité existante entre l'élève et le citoyen. « Former des citoyens ne consiste pas à développer une faculté spéciale (le civisme) » comme le précise J. Zask, mais

consiste à encourager une « attitude générale » ou un « mode de vie » (Ibid., p.55). Il ne peut donc exister aucun dualisme entre l'homme et le citoyen. En réalité, toutes les disciplines doivent être mises en perspective citoyenne puisque la démocratie ne vit qu'à condition que les individus aient développé certaines attitudes ancrées dans leur personnalité. Ainsi, l'Ecole doit être conçue dans sa globalité de telle sorte qu'elle permette l'émergence d'une personnalité démocratique puisqu'elle est « la forme embryonnaire de la communauté démocratique » (Ibid., p.55).

C'est à l'appui de ces réflexions que Dewey a développé sa théorie de l'expérience. Appliquée au champ de l'éducation, cela signifie, comme l'explique Joëlle Zask, que la connaissance naît de la participation active de l'élève à une expérience éducative. L'individu va réorienter sa conduite (et donc apprendre) selon ce qu'il va expérimenter, dans l'interaction avec les fins que son environnement lui propose. Il faut donc entendre l'éducation comme un processus d'acquisition d'expériences, expériences qui doivent être selon Dewey toutes orientées vers une même finalité: la formation citoyenne/l'organisation démocratique des sociétés. Le rejet de tous dualismes est un des points centraux de la philosophie de Dewey, car ces derniers empêchent de créer des lignes de continuité (cf. entretien Mougán). Selon lui, parler de théorie et de pratique revient en réalité à parler de la même chose, car ce sont deux éléments inséparables, tributaires l'un de l'autre. En ce sens, ce que va expérimenter l'enfant et les connaissances qu'il va acquérir procèdent du même processus, sont interconnectés. Il en va de même, comme l'explique Carlos Mougán, des moyens et des fins: « Parler de fin et de moyen c'est parler de choses que, dès le début, nous ne pouvons séparer parce que nous ne pouvons obtenir une fin au travers de moyens qui soient totalement déliés de cette fin » (cf. entretien Mougán, ma traduction). Il n'y a donc aucun sens à penser séparément les valeurs/les grands objectifs (les fins) et les pratiques/les techniques (les moyens) menant à ces fins. Apprendre pour Dewey c'est donc toujours réorienter sa conduite et adopter de nouvelles « habitudes » (concept central chez Dewey) selon l'interaction vécue avec le milieu, et ceci n'est possible qu'à travers l'expérience. Nous comprenons ici le sens du « Learning by doing » et la conviction de Dewey qu'apprendre par l'expérience est la seule façon d'apprendre.

C'est justement parce qu'il a toujours rejeté les dualismes que Dewey s'est opposé radicalement à deux pédagogies: la pédagogie traditionnelle et la pédagogie « chicken soup ». La première s'appuie sur l'idée que le cerveau de l'enfant est vide et malléable, et qu'il suffit pour le maître de déverser des connaissances extérieures dans l'esprit de l'élève pour que celui-ci les assimile. Il y a ici un rapport dogmatique au savoir, puisque les connaissances enseignées sont considérées d'emblée comme valables et incontestables. On donne à l'enfant des fins figées qu'il n'a pas participé à construire et qui n'ont donc rien à voir avec lui puisqu'elles s'imposent de l'extérieur. Cette conception de l'éducation ne permet pas le nécessaire renouveau du présent, puisqu'elle ne prête attention ni aux expériences personnelles de l'individu, ni aux « besoins nouveaux que la dynamique des relations sociales ne cesse de créer » (Zask, 2001, p.59). Quant à la deuxième pédagogie, que nous pouvons également nommée libertaire, elle repose sur l'idée que les dispositions/potentialités des enfants sont déjà significatives en soi et qu'il suffit de les laisser se développer librement. Cependant, ces dispositions des jeunes nécessitent selon Dewey structuration et guidage, puisqu'elles ne se développent qu'en interaction avec les fins que leur propose leur environnement. C'est le rôle de l'enseignant que de concevoir des scénarios

éducatifs et de les orienter de sorte à ce qu'advienne ce processus de recherche coopérative des solutions qui définit la démocratie. Ainsi, il juge ces deux éducations antidémocratiques, car elles ne considèrent qu'un seul des deux facteurs qui constituent l'expérience (que sont le fait de faire une expérience et l'objet de l'expérience). La première méthode éducative exclut les sujets de la participation à la production et à l'organisation des connaissances, produisant des habitudes « paresseuses » (cf. entretien Mougán, ma traduction), d'« infantilisme » et de « servilité » (Zask, 2001, p.61) et conduisant au statisme social. La seconde refuse d'apporter des objets canaliseurs à l'expérience pour l'orienter et la structurer. En niant le fait que les facultés d'apprendre ne sont pas innées mais qu'elles s'acquièrent, cette éducation rend les élèves d'autant plus dépendants de leur environnement social et familial et participe au maintien des inégalités.

A l'inverse du maintien et du statisme social, c'est précisément pour Dewey cette possibilité de renouvellement des conduites individuelles qui rend démocratique la méthode de l'expérience. Si l'on s'accorde avec Joëlle Zask pour définir la démocratie comme « l'institution collectivement pertinente du changement » (2001, p.62), alors il faut concevoir la société comme continuellement nouvelle et l'école comme moyen d'assurer le renouvellement de celle-ci. Pour John Dewey, le statisme n'est pas synonyme de stabilité, mais c'est la capacité d'une société à se renouveler qui assure son maintien. Sa philosophie pourrait être décrite comme « contextualiste » dans le sens où Dewey refuse l'idée qu'il existerait, indépendamment du contexte, une vérité supérieure, établie une fois pour toute et universelle (cf. entretien Mougán). La vérité n'existe pas de manière isolée: « nous devons la construire, donc nous construisons avec notre matériel, notre temps [...] mais ce n'est pas figé, ce n'est pas permanent, ce n'est pas stable c'est toujours modifiable, toujours par définition incertain. Mais ça c'est la démocratie. La démocratie est la recherche permanente et collective de solutions aux problèmes » (cf. entretien Mougán, ma traduction). C'est précisément parce que les solutions sont constamment à redéfinir que l'Ecole doit tenir compte de la nouveauté que chacun apporte avec lui pour que les citoyens puissent renouveler en permanence leurs finalités communes et faire ainsi vivre la démocratie. En ce sens, l'Ecole doit toujours viser l'autonomisation des sujets, leur émancipation vis-à-vis de tout ce qui est dogme et imposition.

2. Implications de la pensée de Dewey sur l'exercice de l'autorité en milieu scolaire

La philosophie de Dewey nous donne des clés pour améliorer la pratique enseignante en milieu éducatif et la rendre cohérente et compatible avec les aspirations démocratiques de nos sociétés. Nous exposerons dans cette partie nos recommandations pour l'amélioration de l'exercice de l'autorité en milieu scolaire, en nous appuyant tant sur la pensée de Dewey (interprétée par J. Zask et C. Mougán) que sur les apports du spécialiste des questions d'autorité Bruno Robbes.

Ainsi, il y a cette idée centrale chez Dewey que nous nous développons à partir de l'environnement qui nous entoure, notre pensée est conditionnée par lui. C'est en ce sens que Carlos Mougán soutient qu'un environnement autoritaire et hiérarchique conduit à la formation d'habitudes toutes autant autoritaires et hiérarchiques (cf. entretien Mougán). L'expérience nous apprend que les ordres et savoirs sont des dogmes qu'il convient d'exécuter/assimiler sans chercher à les confronter, les contester, les questionner. La manière

de raisonner des individus se retrouve ainsi prisonnière de ces schémas de pensée autoritaires qui sont ceux qu'ils ont développés dans l'interaction avec leur milieu (cf. entretien Mougán). Or, c'est justement lorsque les solutions viennent de l'extérieur et qu'elles s'imposent sans que nous ayons contribué à leur construction que nous nous trouvons face à une situation antidémocratique. L'autoritarisme représente justement cette idée qu'il existe une vérité extérieure à moi et que mon rôle vis-à-vis d'elle est totalement passif. Son existence et sa persistance, dans la société comme à l'école, tient au fait selon Bruno Robbes qu'elle permet des circuits courts et une réponse immédiate (cf. entretien Robbes). La soumission de l'élève qui passe par des conduites automatiques et une obéissance inconditionnelle peut être perçue comme une méthode plus accommodante et rapide, face à une autorité qui recherche la légitimité et s'adresse à son consentement.

Or, dans la première méthode, on n'est plus dans le registre éducatif, mais dans celui d'un rapport de domination/soumission (cf. entretien Robbes). Les vérités préétablies, les solutions qui s'imposent sans négociation « sont des mécanismes qui réduisent les capacités des élèves pour gérer leurs propres affaires et par conséquent les font moins autonomes, moins démocratiques » (cf. entretien Mougán, ma traduction). En effet, si l'enseignant est présenté comme seul possesseur de la vérité, les élèves n'ont aucune raison d'aller chercher par eux-mêmes des solutions autres et se font dépendants de lui. L'émancipation des sujets n'est pas permise dans un contexte autoritaire qui favorise le développement d'habitudes de servilité/paresseuses et la dépendance à une autorité extérieure. Si l'on remet à d'autres son pouvoir de décision, sa responsabilité et son esprit critique, on le fait au prix de notre liberté et autonomisation (cf. entretien Robbes).

A l'inverse, un environnement riche, ouvert au dialogue et sensible aux autres perspectives conduit les individus à l'acquisition d'habitudes telles que la flexibilité, la sensibilité, la coopération, l'ouverture d'esprit etc. Puisque les choses sont toujours en train de se transformer, d'évoluer, et que la démocratie est précisément la manière collective de répondre continuellement aux problèmes qui se posent, alors une école démocratique doit faire en sorte que toute la communauté scolaire se sente participante de ces solutions coopératives (cf. entretien Mougán). Des habitudes démocratiques seraient, pour reprendre les termes de Mougán, celles qui "nous aident à affronter les changements et les transformations, qui nous permettent de donner une réponse plus intelligente, plus ouverte aux nouvelles choses qui se succèdent" (cf. entretien Mougán, ma traduction). A l'inverse, certaines habitudes nous enferment et nous bloquent dans l'adaptation aux nouvelles circonstances, telles que le sont les habitudes développées dans le cadre d'un environnement autoritaire et dogmatique.

Tout le paradoxe de l'Ecole réside dans le fait qu'elle souhaite développer des conduites démocratiques chez ses élèves (esprit critique, capacité de donner son opinion et d'écouter celui de l'autre, d'envisager toujours d'autres perspectives, de remettre en question les faits, de débattre collectivement etc.) mais qu'elle le fait en pensant les moyens déconnectés des fins. En réalité, par ce type de raisonnement, l'Ecole mine ses propres leçons de démocratie. Tout enseignement pratiqué dans un contexte autoritaire entraîne l'enseignement implicite de l'autoritarisme, car l'expérience de l'autoritarisme conduit à l'intériorisation de certaines valeurs et habitudes qui lui sont spécifiques. Puisque « l'expérience éducative est une expérience de transformation des habitudes pour générer des habitudes [...] qui se

caractérisent comme étant plus flexibles, plus ouvertes », et que les enseignants peuvent être désignés comme étant « les grands instruments de cette transformation éducative » (cf. entretien Mougán, ma traduction), alors ils ne peuvent avoir des habitudes autres que celles qu'ils doivent susciter en leurs élèves. Ce que révèle cette présente recherche c'est qu'il y a une tension entre une série d'habitudes démocratiques que l'institution scolaire souhaite voir développer en ses élèves, et les habitudes parfois fermées, figées des enseignants. Comme le rappelle à juste titre Bruno Robbes, « le jeune a besoin d'adultes auxquels il puisse s'identifier pour pouvoir grandir » (cf. entretien Robbes). Puisqu'il y a cette notion d'identification qui entre en jeu dans la construction de l'enfant, les notions d'exemplarité, de crédibilité, de cohérence doivent être au centre des pratiques enseignantes (cf. entretien Robbes).

Il nous apparaît juste de relier la pédagogie traditionnelle décrite par Dewey avec la conception autoritariste de l'autorité, et la pédagogie libertaire avec l'autorité évacuée, puisqu'elles portent des valeurs et amènent à des conduites similaires. En effet, l'autorité autoritariste, tout comme la pédagogie traditionnelle, consiste en une imposition venant de l'extérieur qui ne tient pas compte du sujet et de ses expériences. L'autorité évacuée, à l'instar de la pédagogie libertaire, repose en réalité sur une définition erronée de la liberté qui consiste en l'absence de toutes restrictions. A ce propos, Robbes nous explique qu'en réalité, l'absence totale d'autorité n'existe pas, qu'elle « ne peut pas ne pas s'exercer ». Il nomme également l'autorité évacuée « autorité transférée », dans le sens où si ce n'est pas l'enseignant qui l'exerce, alors autre chose fera autorité (cf. entretien Robbes). Il apparaît donc que Dewey se positionnerait en faveur d'une autorité éducative, qui s'éloigne tout autant du dogme que du laissez-faire. Selon lui, le travail de l'enseignant est de créer des scénarios éducatifs favorisant le développement des capacités individuelles. Il faut guider l'expérience et donner des objets canaliseurs, sans jamais pour autant construire le savoir à la place de l'élève. En effet, on a vu que si ce n'est pas l'élève qui fait l'expérience des choses, il finit par ne pas les apprendre.

Rapportée de manière plus concrète au thème central de ce mémoire, la philosophie de Dewey donne des clés pour penser l'exercice de l'autorité en milieu éducatif. Tous les domaines du scolaire devant s'ouvrir à la démocratie et ses valeurs, il faut que l'autorité aussi soit démocratique. Une autorité démocratique est une autorité qui autorise les élèves à coopérer collectivement pour définir les normes et les règles auxquelles ils acceptent de se conformer. C'est aussi une autorité qui n'est pas figée, mais contextuelle, c'est-à-dire qui est ouverte aux changements, à la transformation, aux ajustements. Puisque dans un monde d'incertitude il n'y a d'autres possibilités pour s'approcher de la vérité que de la chercher collectivement et continuellement (cf. entretien Mougán), les élèves ont leur mot à dire. Certes, il y a un cadre minimal qui relève du domaine du « non négociable », qui s'impose tant aux élèves qu'aux enseignants (cf. entretien Robbes). De même, la limite à l'organisation démocratique d'une Ecole est que l'adulte reste garant, car il y a une asymétrie générationnelle et que, du fait de sa place d'enfant, on ne peut donner à l'élève des responsabilités dépassant ses propres capacités (cf. entretien Robbes). Cependant, la démocratie n'est pas un état naturel, elle se construit et s'apprend. Etre citoyen le jour de sa majorité ne fait pas sens si l'on n'a pas appris auparavant en quoi consiste sa citoyenneté (cf. entretien Robbes). Par conséquent, et en tenant compte de cette limite, le débat peut

parfaitement être l'outil de résolution des problèmes. En fonctionnant ainsi, chaque membre de la communauté éducative est amené à développer des compétences citoyennes.

En effet, c'est par l'échange d'opinions en vue du bien commun que s'obtiennent des solutions justes pour tous. Ainsi, le processus de la délibération doit imprégner toutes les sphères scolaires, et jusqu'à la personnalité des individus. Dans ce processus, l'accord s'obtient non pas par la simple agrégation des préférences individuelles, mais à travers la transformation des convictions grâce au dialogue. De même, il ne renie pas le conflit mais pense que celui-ci, à travers la délibération, peut-être surpassé. C'est précisément l'expression des différences et différends qui enrichit le processus délibératif et permet d'aboutir à une synthèse/un consensus intégrant toutes les parties. Toutes les opinions ne se valent pas sur le plan éthique et l'analyse rationnelle et impartiale de ces dernières permet de les hiérarchiser. C'est un modèle politique bien plus inclusif que les précédents et digne de nos capacités humaines. À travers l'expérience du débat, les élèves reconnaissent l'importance des règles en ce qu'elles permettent la communication et le vivre ensemble. Ils sont amenés à participer tous sans égard pour leurs caractéristiques socio-scolaires. C'est précisément ce modèle politique qui devrait servir de mode de résolution des conflits en milieu scolaire. Il ne peut en être autrement dans une société qui se veut démocratique, et quand bien même la tâche peut s'avérer complexe, tel est le rôle des enseignants.

3. Recommandations pour sortir de l'aporie

Nous trouvons dans les écrits de Dewey, plus que des techniques précises qui n'auraient de sens appliquées telles quelles dans des contextes distincts, des orientations générales pour la pratique enseignante. Si on les interprète dans le cadre du thème de la présente étude et qu'on y intègre les apports des experts interrogés, nous pouvons, en guise de résumé, lister quelques clés essentielles à l'exercice de l'autorité en milieu scolaire:

- Expérimenter c'est réorienter sa conduite dans l'interaction avec ce que propose son environnement. Et réorienter sa conduite c'est apprendre.
- Un enseignement pratiqué dans un contexte autoritaire conduit à l'apprentissage de valeurs et conduites propres à l'autoritarisme.
- Les moyens et les fins ne peuvent être déconnectés. L'expérience qui doit nous amener à une fin et la finalité de cette expérience doivent être du même caractère et porter les mêmes valeurs, elles ne sont pas dissociables.
- L'autorité ne peut ni être autoritariste, ni être évacuée. Elle est forcément éducative car c'est la seule conception qui prend en compte les deux facteurs qui composent l'expérience éducative, à savoir le fait de faire une expérience (ce qu'ignore la conception autoritariste en visant l'assimilation et la soumission via l'imposition) et la finalité de l'expérience (ce qu'ignore la conception évacuée en refusant de donner des objets canalisateurs).
- Le but d'une sanction éducative est qu'elle permette à l'élève de se responsabiliser en répondant de ses actes. Or, on ne peut responsabiliser l'autre par le biais de sanctions

répétitives, semblables et humiliantes à son égard. Punir vise à ne plus avoir à punir (cf. entretien Robbes).

- Etre capable de s'interroger sur les intentions des élèves, de décoder le pourquoi de leurs comportements est la condition pour apporter une réponse appropriée de nature éducative (cf. entretien Robbes).
- La continuité et la cohérence sont indispensables entre les conduites/valeurs de l'enseignant et celles qu'il souhaite susciter en l'élève.
- Le seul mode de résolution des conflits qui soit juste est celui basé sur le modèle de la délibération, c'est-à-dire qui vise le consensus par la coopération et l'échange d'arguments sur le bien commun.
- Le monde étant continuellement en changement, les règles et principes ne peuvent être figés dans le temps et doivent être constamment réinterrogés au regard du contexte.
- Puisque la démocratie, c'est le renouvellement permanent et la recherche collective de solutions, il convient que les individus développent des habitudes qui permettent leur adaptation aux nouvelles circonstances, et non pas qui les bloquent.
- L'autorité enseignante, finalement, consiste à élaborer des scénarios éducatifs qui autorisent les élèves à construire collectivement les normes et connaissances. Elle concède un rôle important aux élèves et les prépare activement à leur participation future dans la vie démocratique.

Conclusion

Le présent travail de recherche s'est intéressé à l'autorité en milieu scolaire, à sa perception par les élèves français et à sa mise en perspective avec l'autonomisation et le développement d'une personnalité démocratique. Nos résultats montrent un lien significatif entre autorité éducative et élèves forts scolairement, ces derniers étant davantage autorisés par leurs enseignants à argumenter, contester, donner leurs opinions. A l'inverse, l'autorité dans sa conception autoritariste se destine davantage aux élèves faibles scolairement, qui peuvent moins contester, s'exprimer sur leurs ressentis et développer une opinion propre à l'école. Ils doivent davantage obéir sans comprendre, se soumettre sans négocier ce qui est propre aux rapports de domination/soumission. Les deux autorités ne se valent pas sur le plan éducatif, car l'une favorise la finalité de l'Ecole qui est de rendre les élèves autonomes en formant leurs esprits à examiner de manière critique, tandis que l'autre lui nuit dangereusement. Du fait que tous les élèves ne sont pas autorisés à avoir les mêmes comportements émancipateurs, tous ne sont pas amenés à développer des habitudes et valeurs démocratiques. En effet, certaines capacités éveillées dans le cadre d'une formation à la pensée critique telles que s'exprimer clairement – ne pas s'assujettir à des formes d'autorités autoritaristes – contribuer à l'élaboration des normes sous lesquelles on accepte de vivre, sont des prérequis indispensables à la participation des individus aux processus démocratiques de nos sociétés modernes. La pensée de John Dewey vient compléter notre constat. Ce dernier insiste de manière radicale sur le fait que la démocratie d'aujourd'hui et de demain ne peut être

effective que par la démocratie à l'école. Un individu n'est réellement citoyen que si on lui permet de recevoir l'éducation qui le rendra en mesure de prendre part à l'organisation de la société dont il fait partie. On devient citoyen à travers le parcours scolaire, ce n'est pas seulement un statut mais le produit d'une éducation. Le rôle des enseignants est ici primordial en ce qu'ils doivent susciter chez leurs élèves des habitudes démocratiques qui feront par la suite partie intégrante de leur personnalité.

C'est pourquoi nous avons également élaboré des recommandations destinées aux enseignants pour l'amélioration de l'exercice de l'autorité en milieu scolaire. Ces recommandations visent à orienter la pratique enseignante de sorte à ce que l'autorité ne soit plus un frein à l'autonomisation et à l'émergence d'une personnalité démocratique, mais qu'elle autorise et favorise ces processus. Nos propositions viennent nourrir les réflexions sur l'innovation en milieu éducatif. En effet, l'innovation est une notion qui résonne fortement dans la philosophie de John Dewey, en ce qu'elle est étroitement liée aux concepts de changement et de réforme (Arenas Martija et Margalef García, 2006). « On innove pour générer du changement » (p.15, ma traduction), pour renouveler l'existant. Nos pistes d'amélioration répondent aux différentes caractéristiques de l'innovation éducative identifiées par Arenas Martija et Margalef García (2006): le processus d'innovation suppose tout d'abord une "idée perçue comme novatrice pour quelqu'un". Il implique « un changement qui vise l'amélioration d'une pratique éducative » et entraîne un apprentissage pour les acteurs mobilisés. Enfin, toute innovation éducative est influencée par des intérêts d'ordre économique, social ou idéologique (p.16, ma traduction).

L'autorité éducative telle que nous la prônons se présente bien, au regard des pratiques actuelles d'autorité en milieu scolaire, comme une idée novatrice impliquant un changement dans nos représentations traditionnelles des relations adultes-enfants. C'est dans le souci d'améliorer la qualité du processus d'éducation que ce changement nous apparaît nécessaire, car une autorité autoritariste, par les sentiments qu'elle suscite et les inégalités qu'elle génère, est nuisible aux apprentissages. Mettre en œuvre dans sa classe un mode de régulation éducatif et démocratique suppose de connaître les conséquences que les autres formes d'autorité engendrent, donc suppose un apprentissage préalable que le présent article prétend favoriser. De même, l'exercice de cette nouvelle forme d'autorité implique le partage d'une certaine vision de l'éducation, de certaines valeurs et idéaux sociaux. Les apports de Dewey constituent dans notre proposition d'innovation un background idéologique: notre conception d'une autorité bonne est influencée par l'idéal démocratique moderne et la récente finalité de l'Ecole d'émancipation de ses élèves.

Références

- Arenas Martija, A. y Margalef García, L. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 47, 13-31.
- Blanquer, J-M. (2016). *L'Ecole de demain*. Paris: Edition Odile Jacob.

- Boileau, X. (2016). Dewey et Gutmann. L'éducation civique comme nécessité démocratique. *Ithaque*, 19, p.3-24.
- Castoriadis, C. (1979). *Le contenu du socialisme*. 1018.
- Castoriadis, C. (1986). *Les carrefours du labyrinthe II*. Le Seuil.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque*, 35(1), 73-86.
- Grimault-Leprince, A. & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège: Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267.
- Grimault-Leprince, A. (2011). La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 217-235.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : E.S.F.
- Kojève, A. (2004). *La notion d'autorité*. Paris : Gallimard.
- Meirieu, P. (2005). Quelle autorité pour quelle éducation ? [En ligne]. Article présenté aux Rencontres Internationales de Genève. Page consultée le 14 mai 2019, sur : <https://cutt.ly/mtKBJoU>
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* Paris : PUF, Éducation et formation.
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). A l'école de l'esprit critique. [En ligne]. Page consultée le 14 mai 2019, sur: <https://cutt.ly/KtKB1aB>
- Prairat, E. (1997). *La sanction : petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat E., « L'autorité éducative au risque de la modernité », in Prairat E., *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, « Questions d'éducation et de formation », 2010, 158 p., 39-52.

Riondet, X., « L’Education nouvelle et la question de l’autorité », in Prairat E., *L’autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, « Questions d’éducation et de formation », 2010, 158, p. 87-106.

Robbes, B. (2004). L’autorité après la circulaire « Fillon » : questions de sens et de faire. Site du CRAP Cahiers pédagogiques. [En ligne]. Page consultée le 14 mai 2019, sur : <https://cutt.ly/LtKNhGT>

Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l’autorité. Site du CRAP Cahiers pédagogiques (pp.1-20). [En ligne]. Page consultée le 14 mai 2019, sur : <https://cutt.ly/OtzomT7>

Rubi, S., «Le sexe de l’autorité», in Prairat E., *L’autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, «Questions d’éducation et de formation», 2010, 158 p., 67-86.

Sarkozy, N. (2007). L’intégralité de la «lettre aux éducateurs» de Nicolas Sarkozy. *Le Monde*. [En ligne]. Page consultée le 14 mai 2019, sur : <https://2doc.net/hmh5n>

Tozzi, M. (2002). *L’éveil de la pensée réflexive à l’école primaire*. Hachette Education.

Tozzi, M. (2005). «L’autorité démocratique»: une provocation conceptuelle? *Les Cahiers du Cerfée*, 21.

Zask, J. (2001). L’élève et le citoyen, d’après John Dewey. *Le Télémaque*, 20(2), 53-64.

Références vidéographiques

Vœux de François Hollande au monde de l’éducation, de l’enseignement supérieur et de la recherche le 21 Janvier 2015 – Vidéo mise en ligne par Le Figaro sur Dailymotion le 21/01/2015. Page consultée le 14 mai 2019, sur : <https://2doc.net/6ksex>