L'AUTORITE EDUCATIVE EN QUESTION : QUEL MODELE EDUCATIF FAUT-IL PRIVILEGIER ?

LAHMIDI EL Mostafa
ENS Marrakech, Maroc
lahmidielmostafa37@gmail.com

Résumé : Dans cet article, nous allons étudier la corrélation entre l´autorité éducative et l´autonomie de l´apprenant. Autrement dit, il s´agit de révéler la juxtaposition existante entre les deux notions et évoquer le traditionalisme comme élément moteur pour une autorité dissymétrique. Le Principe de la dissymétrie est considéré comme l´assise de l'autorité traditionnelle. Cela, veut dire que les liens familiaux et scolaires se créent principalement à partir d'un ordre hiérarchique, ce qui veut dire en d'autres termes, se référer à un cadre normatif qui privilégie que ces relations soient inspirées de la pensée traditionnelle. Il faut souligner aussi que le mot autorité peut changer de substance pour prendre la place de l'autoritarisme dès qu'il y a un usage abusif de la notion de l'autorité, un commandement, une imposition des ordres pour pousser l'autre à obéir de façon arbitraire. Cela, traduit une imposition unilatérale sans considérer l'existence d'autrui.
En deuxième partie, nous avons expliqué que la notion de l'autorité va prendre une posture différente de celle qui est déjà introduite dans le cadre de l'autorité traditionnelle, dans le sens où l'autorité cette fois cherche à aider l'enfant, à l'influencer de façon positive, de manière à mettre en évidence cette influence sans recourir au pouvoir basé sur le statut ou la fonction (*potestas*).
En troisième partie, nous avons mis en évidence deux sous-parties, en premier lieu, nous avons défini le concept de la sanction comme socle de l´éducation, et en deuxième lieu, la récusation de la sanction comme fondement de l'éducation.
Mots clés : autorité, autonomie, traditionalisme, sanction, coopération.

EDUCATIONAL AUTHORITY IN QUESTION: WHICH EDUCATIONAL MODEL SHOULD BE FAVORED?

Abstract: In this article, we will study the correlation between educational authority and learner autonomy. In other words, it is about revealing the existing juxtaposition between the two notions and evoking traditionalism as a driving force for asymmetrical authority. The Principle of Asymmetry is considered the basis of traditional authority. This means that family and school ties are created primarily from a hierarchical order, which means, in other words, referring to a normative framework that favors that these relationships are inspired by traditional thought. It should also be emphasized that the word authority can change substance to take the place of authoritarianism as soon as there is an abusive use of the notion of authority, a command, an imposition of orders to push the other to obey arbitrarily. This reflects a unilateral imposition without considering the existence of others.
In the second part, we explained that the notion of authority will take a different stance than that already introduced within the framework of traditional authority, in the sense that this time, authority seeks to help the child, to influence him positively, in a way that highlights this influence without resorting to power based on status or position (potestas).

In the third part, we highlighted two subsections: first, we defined the concept of punishment as the foundation of education, and second, the rejection of punishment as the foundation of education.
Keywords: authority, autonomy, traditionalism, sanction, cooperation.

Introduction

Cet article est le fruit d´un travail de recherche que nous avons réalisé lors de nos études de master en sciences de l´éducation en France. Pour comprendre la relation entre l'autorité et l'autonomie, il est très intéressant de se tourner un peu vers le passé. Le dernier siècle a été marqué par l'apparition de trois textes importants, les deux premiers (1924 et 1959) déclarent les droits de l'enfant, à savoir les droits de protection comme la protection physique contre la maladie, la faim, la détresse, et l'exploitation et la protection morale contre tout ce qui nuirait au développement spirituelle de l'enfant et entraverait son éducation à la moralité, en effet le contenu de ces textes n'a pas beaucoup changé l'aspect relationnel, cela veut dire que jusqu'à présent, la relation entre les parents et leurs enfants est basée sur un cadre normatif, défini par une dimension dissymétrique, jusqu'à la venue de la convention de 1989 qui a opéré un changement radical dans les rapports avec l'enfance dans la mesure où les dispositions indiquées par ladite convention redéfinissent cette relation, de manière à considérer l'enfant et l'adulte comme des personnes semblables qui jouissent des mêmes droits et libertés inscrites dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, ce qui remet en question le principe du cadre normatif pour laisser place au dispositif relationnel. Cette transformation importante nous amène à penser les formes d'autorité qui en découlent.
Dans le même ordre des idées, il est essentiel de noter que le cadre normatif traduit l'existence d'une autorité traditionnelle basée sur l'aspect dissymétrique et qui trouve sa source dans l'exercice du pouvoir de fonction ou de grade (potestat), et ce dispositif relationnel représente une autorité modérée (auctoritas) qui s'intéresse à la personne elle-même, à son crédit, à son prestige, autrement dit, l'auteur de cette autorité gagne la reconnaissance de l'autre sans recourir ni à la contrainte, ni à la menace, elle cherche à mettre l'asymétrie au profit d'une symétrie. Cela veut dire qu'il faut moins solliciter l'autorité pour favoriser plus d'autonomie, mettre cette autorité éducative au service de l'autonomie de l'enfant dans le but de construire une relation basée sur la confiance et le respect telle est l'idée de l'autorité modérée. Pour donner corps à ce sujet, nous nous basons sur la problématique suivante : quelle est la différence entre l'autorité inspirée à travers le traditionalisme et l'autorité modérée ? Quelle est la forme d'autorité la plus adéquate pour développer l'autonomie de l'enfant ?

Pour répondre à cette problématique, nous supposerons que l'autorité éducative vise l'ancrage d'une nouvelle culture d'égalité et de démocratie. Elle s'intéresse au changement de cette vision traditionnelle, trangenerationelle, concentrée sur la transmission frontale et l'apprentissage vertical entre enseignant-élève. Cette pratique enseignante met en relief une représentation explicite de l'autorité traditionnelle, ce qu'on appelle autrement l'éducation-transmission, celle qui prive l'élève de s'exprimer librement, et qui ne valorise pas ses initiatives et ses contributions.
Nous supposerons aussi que l'usage de l'autorité traditionnelle est plus utile pour l'épanouissement et la construction de l'identité de l'enfant-élève, car il rappelle à

l'enfant son statut d'enfant. Ce model d'autorité privilégie la sanction comme un moyen pertinent pour éduquer l'enfant et le pousser à intérioriser la notion de la règle en classe et à la maison.

Pour valider ou rejeter cette hypothèse, nous analyserons tout au long de cet article les modèles possibles de l'autorité susceptibles de développer l'autonomie de l'enfant. Nous vérifierons également le rôle et la place de la sanction dans le champ éducatif. Cela nous amène enfin à répondre à la question posée au titre de cet article et qui constitue l'objectif principal de ce travail.

1. Le traditionalisme est un élément moteur pour une autorité dissymétrique

Dans la première sous-partie, nous allons aborder l'aspect dissymétrique de l'autorité traditionnelle et dans la deuxième sous-partie, nous traiterons de l'adoption d'une attitude fermée envers l'enfant

1.1 L'aspect dissymétrique de l'autorité traditionnelle

Le principe de la dissymétrie est perçu comme le socle de l'autorité traditionnelle, dans le sens où les relations familiales et scolaires se fondent principalement sur un ordre hiérarchique. En d'autres termes, il faudrait se référer à un cadre normatif qui privilégie des relations inspirées de la pensée traditionnelle. De ce fait, respecter l'ordre générationnel et certaines valeurs sociales et morales justifient la nature dissymétrique des relations dans les deux institutions en question. Cela signifie que le parent ou l'éducateur exerce un pouvoir légal sur l'enfant (protestas) car ils ont une autorité statutaire et l'aspect relationnel est absolument absent puisque la surface dans laquelle l'enfant peut s'exprimer est très étroite voire absente en quelques situations particulières. Par conséquent, la notion de libération de l'enfant dans le sens positif est totalement inexistante, alors que le fait de susciter en lui une activité afin d'améliorer ses ressources et ses compétences peut l'aider à se développer. Des activités valorisantes sont absentes dans le cadre de l'autorité traditionnelle étant donné que son caractère dissymétrique se manifeste à travers l'exercice d'un pouvoir fondé sur un statut légal et reconnu.

Dans le même contexte, il est très utile de noter que ce dispositif traditionnel mis en place dans l'entreprise familiale ou scolaire est envisagé comme une controverse de la mise en œuvre des pédagogies de l'autonomie, dans la mesure où l'autorité traditionnelle donne une grande notabilité à la *magistralité* et la transmission frontale des savoirs. Cet état de fait réduit la pratique de l'autonomie de l'enfant en l'absence des conditions requises et propices pour permettre à un élève de construire ses savoirs de façon autonome à travers des règles explicites. De ce fait, nous pourrons déduire que l'enseignement basé sur l'aspect dissymétrique assure probablement plus de connaissances et de savoirs, mais produit finalement des élèves moins autonomes, et en conséquence moins sociables. Cela se manifeste clairement par l'inexistence de certaines activités en classe qui favorisent l'autonomie des élèves. À titre d'exemple, dans le cadre des cours que nous présentons au sein des écoles primaires françaises comme enseignant de langue étrangère, pour les classes de CM1 et CM2. au début nous nous sommes basé majoritairement sur une

approche traditionnelle, caractérisée par une transmission frontale des apprentissages et un monopole remarquable de la parole de notre part lors de la présentation d'une composante donnée en classe. Les élèves répondent seulement aux questions à travers lesquelles nous avons construit la notion étudiée. Mais via la succession des séances, nous avons commencé à découvrir que rarement, nous laissons la parole aux élèves pour poser leurs questions, ou leur permettre, à travers une méthodologie différente, de construire eux-mêmes la nouvelle notion, pour les pousser à participer activement.

Un autre exemple démontre également que l'autorité traditionnelle est clairement présente dans le suivi fidèle du programme scolaire, sans laisser la place aux élèves de prendre l'initiative, de proposer l'activité par laquelle ils préfèrent commencer la séance sans respecter l'ordre des activités mis en place par l'enseignant ou la planification annuelle des ressources. En principe, pour une bonne gestion du temps, l'enseignant planifie la séance, mais cela ne justifie pas que l'autorité traditionnelle ne puisse pas tenir compte de l'autonomie morale des élèves qui consiste à choisir soi-même, à être capable de faire des choix afin de favoriser la liberté dans le sens positif, car le fait de demander ou d'ordonner aux élèves de prendre leurs ardoises ou leurs cahiers pour une activité sans prendre en considération leurs choix n'est pas une pratique enseignante positive pour mettre en place le programme de la langue enseignée. Ce qui est certain, c'est qu'elle pourrait nuire à leur autonomie sans révéler leurs compétences réelles. En effet, ce traditionalisme consiste à façonner des relations à partir d'une dimension hiérarchique qui permet d'agencer les acteurs de cette relation de façon surement asymétrique, en bref « la reconnaissance d'une sorte de dénivelé qui seule peut rendre possible l'autorité et la transmission » (Reunaut, 2003, 37-46). Il s'agit de garder cette distance entre l'éducateur et l'éduqué ou entre le père et son enfant. En effet, cet aspect asymétrique forme le cérébral dans ses relations dans le sens où les liens maintenus ne sont pas l'issue d'un registre relationnel mais d'un cadre normatif. Ce qui traduit autrement que l'autorité traditionnelle exige seulement l'obéissance de l'enfant via des ordres et des commandements dans la mesure où l'adulte rappelle toujours à l'enfant son statut d'enfant, sans l'aider à devenir lui-même, sans l'accompagner afin d'entrer dans le nouveau monde.

1.2 L'adoption d'une attitude fermée envers les enfants

Dans la dialectique traditionnelle, le mot autorité peut changer de sens pour prendre la place de l'autoritarisme dès qu'il y a un emploi abusif de l'autorité, un commandement, une imposition des ordres pour pousser l'autre à obéir de façon arbitraire, il s'agit de s'imposer de façon unilatérale sans considérer l'existence de l'autrui.

De Singly clarifie l'approche défendue par le Dr. Naouiri, celle de donner une notabilité aux commandements dans la mesure où il prône d'ordonner sans justification pour ne pas inverser l'ordre générationnel et attribuer par la suite à l'enfant cette possibilité d'être le juge de son soi, et discuter la règle. Naouiri estime que la règle, c'est la règle, il faut l'imposer sans la justifier le moment de sa production, pour rappeler à l'enfant son statut d'enfant. Et comme ça, on lui permet de grandir, d'intégrer la règle pour concevoir cet ordre dans lequel il vit sans frustration, mais aussi d'intégrer les règles et les limites dont il a besoin pour vivre en communauté. Cela va lui permettre aussi d'apercevoir l'effet de l'action éducative notamment l'éducation-transmission défendue par le psychiatre. À cet égard, le docteur Naouiri estime que la règle doit se présenter comme commandement

avec un ton ferme et sérieux sans ouvrir la parenthèse à l'enfant pour s'exprimer et externaliser ce qu'il pense, il considère que cette règle doit avoir la posture de l'inceste. Cette dernière vise à régir les pulsions de l'enfant via l'instauration d'un cadre transgénérationnel qui se préoccupe de la structuration du concept de désir chez l'enfant. Le docteur Naouiri prend l'exemple du petit Nicolas âgé de 7 ans qui réclame à cor et à cris d'avoir ce qu'il veut. Lors de sa première rencontre avec le pédiatre, il lui demande son opinion « dites-moi docteur, si vous trouvez normal que ma mère refuse de m'acheter une paire de Nike parce qu'elles coutent 105 euros et qu'en même temps elle s'achète une robe à 130 euros ? Vous trouvez ça normal ? » (2009, p.157). À partir de cet exemple, le docteur Naouiri préfère répondre expressément par « non » à Nicolas sans argumenter pour que le parent rappelle à l'enfant son statut d'enfant. Le pédiatre veut que l'enfant reste un enfant et à nous de le modeler et de le malaxer.
En revanche, De Singly voit les choses différemment, il soutient l'éducation découverte, le modèle le plus courant dans les sociétés contemporaines démocratiques qui adhère à la valorisation de l'autonomie de l'enfant et de son originalité. Il démontre que l'enfant est une personne à part entière qui a des droits aussi comme l'adulte, il mérite d'être considéré contrairement au pédiatre qui stipule que l'adulte doit rappeler toujours à l'enfant son statut d'enfant pour préserver l'ordre générationnel.

Un autre exemple sur l'approche du pédiatre nous semble aussi éclairant : nous étions moniteur dans un centre d'accueil de l'enfance, nous recevons des enfants pour une durée de 15 jours, dans cette période nous avions un groupe de 12 jeunes enfants. À noter que dans ce temps-là où nous étions responsable de ce groupe d'enfants, nous organisions des sorties pour nous balader et découvrir la ville où nous passions nos vacances. À ce moment-là, certains enfants refusaient de rester dans un seul groupe, ils préféraient composer des petits groupes pour se balader librement sans tenir compte que la sortie est organisée de manière à se déplacer en un seul groupe, or la visite des lieux est bien déterminée par la direction du centre. À ce moment-là, nous avions remarqué clairement qu'il était difficile de donner à chaque fois des justifications dans un court temps à tout le monde pour rester en un seul groupe, pour cela nous avions privilégié explicitement l'ordre donné aux enfants pour se rassembler dans un même groupe pour que nous puissions les contrôler facilement, car d'une façon ou d'une autre, nous sommes responsable devant leurs parents, c'est la raison pour laquelle il est utile de ne pas justifier à chaque fois l'ordre pour rappeler à l'enfant son statut d'enfant et qu'il est sous la responsabilité d'un adulte et aussi pour que nous puissions faire le travail demandé par nos responsables. En même temps, nous ne sommes pas totalement d'accord avec l'approche de Naouiri pour la simple raison que donner un ordre sans justification dans des cas bien précis comme le nôtre peut être acceptable car leur sécurité est mise en question. Ce qui veut dire que donner un ordre sans le justifier parait une urgence après le rejet de multiples justifications au début. Mais dans d'autres cas où il est possible de justifier l'ordre, il nous semble judicieux de le faire, car ce serait la première étape pour amener l'enfant à l'exécuter sans aucune difficulté et pour éviter toute autorité arbitraire qui ne laisse aucune chance à l'autre partie de réagir.

De ce fait, cette autorité basée sur le commandement et l'imposition entrave la mise en évidence de l'autonomie fonctionnelle de ces jeunes enfants qui consiste à agir par eux-mêmes, à agencer leurs moyens et mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, leur autonomie morale qui consiste à choisir par eux-mêmes et être capable de faire des choix.

L'énorme importance que nous avons donnée à la différence entre autonomie et le fait d'être livré par soi-même me semble très utile. En l'occurrence les jeunes enfants veulent se déplacer seuls en petits groupes sans leur moniteur, dans ce cas qui est le nôtre, nous pensons que si nous les avons laissé partir seuls, nous ferons comme l'enseignant qui laisse ses élèves livrés à eux-mêmes sous prétexte qu'ils sont autonomes. En réalité, cette situation est synonyme du laxisme. Partant de cette analyse, nous avons bien préféré enfin de les garder ensemble et leur aider par la suite à favoriser leur autonomie au sein d'un seul groupe, comme par exemple leur donner une certaine liberté pour choisir et agir par eux-mêmes dans le parc des jeux par exemple un endroit déjà dans le programme de la sortie et toujours sous notre contrôle.

2. Une position partisane de l'autorité modérée

À travers cette partie, nous expliquerons cette question de modération de l'autorité, on discute au premier titre, la révocation de l'autorité brutale et au deuxième titre, nous aborderons la promotion de l'approche coopérative de l'autorité.

2.1 La révocation de l'autorité absolue

L'arrivée de la convention de 1989 qui porte un contenu différent de celui des conventions antérieures de 1924 et 1959, a créé un changement radical dans le sens où elle a donné à l'enfant tous les droits et libertés soulignés dans les dispositions de la convention universelle des droits de l'homme. L'enfant est devenu par l'acquisition de ces droits semblable à l'adulte et cela va redéfinir les relations dans la société entre l'adulte et l'enfant dans la mesure où le cadre normatif va occuper une place secondaire face à la dimension relationnelle qui a commencé à prendre sa place à travers la présente convention qui cherche à supprimer toute sorte de relation basée sur l'aspect dissymétrique, de manière à donner une surface plus grande à l'enfant pour se libérer et investir son nouveau statut. Autrement dit, avec ce nouveau processus qui est construit à travers la nouvelle approche démocratique défendue par la convention de 1989. La notion de l'autorité cette fois va prendre une définition différente de celle qui est déjà introduite dans le cadre de l'autorité traditionnelle, dans le sens où l'autorité cette fois cherche à aider l'enfant, à l'influencer de façon positive, de manière à mettre en évidence cette influence sans recourir au pouvoir basé sur le statut ou la fonction (*potestas*).

Au même ordre d'idées, il convient de noter que l'autorité éducative ne cherche pas à s'imposer ou bien s'opposer à d'autres volontés, mais au contraire son principal objectif est de faire des alliances avec des volontés naissantes pour leur permettre de découvrir le sens de la liberté. Elle trouve son fondement dans un acte de reconnaissance et non pas une soumission aveugle, autrement dit, il s'agit d'une articulation entre l'autorité que détient l'éducateur et la reconnaissance légitime donnée par l'enfant via la manifestation de son consentement ou par une obéissance produite sans contrainte physique ni psychique, cela veut dire que l'enfant reconnu l'autorité de l'éducateur en tant que moyen d'améliorer et non pas une autorité sèche qui ne cesse de faire prévaloir l'influence manipulatrice pour commander et imposer, et le cas échéant, faire obéir l'enfant par la contrainte.

En plus, l'autorité éducative est considérée comme une autorité modérée dans la mesure où elle aide le nouveau-né à entrer doucement dans le nouveau monde, elle veille à ne pas le laisser ployer sous la culture. C'est la raison pour laquelle l'éducateur joue un rôle de médiateur entre l'autorité et l'enfant notamment par la constitution d'une relation basée sur la confiance et le respect mutuel.

Il est nécessaire de signaler aussi que cette forme d'autorité s'attache au volet relationnel, de manière plus claire, il s'agit de faire une juxtaposition entre l'asymétrie et la symétrie en mettant l'asymétrie incarné par l'ordre générationnel, au profit d'une symétrie souhaitée à travers la modération de l'autorité pour sortir du cadre traditionnel. Celle-ci a commencé à disparaitre progressivement en raison de la lente pénétration des valeurs démocratiques et la passion d'égalité au sein de l'institution scolaire en particulier, et la société de manière générale.
Un exemple me semble très significatif pour démontrer comment cette autorité éducative est mise en évidence de façon modérée : les savoirs sont des atouts essentiels pour favoriser l'autonomie de l'élève, notamment à travers l'intégration de ceux-ci pour qu'ils deviennent des ressources susceptibles d'être utilisés par l'enfant dans sa vie scolaire ou bien à l'extérieur de l'école pour devenir autonome.

Dans le cadre des apprentissages que nous présentons à l'école pour enseigner aux élèves une langue étrangère, nous leur proposons parfois de faire des jeux éducatifs dont l'objectif est de présenter une nouvelle ressource pour éviter une transmission frontale des savoirs (l'exemple de la première partie).
Tout d'abord nous mettons les règles du jeu en concertation avec nos élèves, des règles qui sont mises en place après une discussion positive permettant aux apprenants de s'exprimer librement, pour donner leur avis concernent les règles du jeu en question, ensuite après la conclusion d'un contrat avec les élèves, on compose des petits groupes pour faire des ateliers dont l'intérêt est de construire les savoirs de façon à mettre l'autorité éducative de l'enseignant qui est moi en l'occurrence au service de l'autonomie des élèves. Après la constitution des groupes, nous leur donnons des cartes sur lesquelles sont écrites des lettres, nous donnons à chaque groupe le même nombre des cartes, par la suite, nous leur disons le mot recherché, et à eux par la suite de trouver les lettres qui forment ce mot, puis, on l'écrit dans le tableau pour l'investir dans l'activité inhérente à la présentation de la nouvelle lettre. À travers cet exemple, nous avons mis notre autorité éducative au service des élèves pour les aider à intégrer des savoirs, pour créer un espace propice à l'autonomie (le travail en ateliers pour développer leur autonomie). Notre rôle dans ce jeu est seulement de leur aider, leur présenter des conseils, répondre à leurs questions, aider ceux qui n'arrivent pas à s'intégrer aux groupes.

Un autre exemple va dans le même sens, il s'agit de donner des missions aux élèves à travers l'affichage, il s'agit de consacrer un coin dans la classe pour afficher une liste avec des noms d'élèves, et à chaque élève, on accorde une mission dont l'objectif d'éviter de donner des commandements au cours de la séance. Et chaque jour, on change les noms d'élèves, pour donner l'opportunité aux autres d'effectuer les mêmes missions. Ce processus va aider les élèves à agir et à penser par eux-mêmes et mieux apprécier la vie scolaire.

2.2 La promotion d'une approche coopérative.

Au premier titre, il me semble très intéressant de préciser que l'investissement de cette autorité est basé principalement sur l'existence d'une approche participative, qui fait de l'enfant et de l'éducateur deux éléments centraux de la coopération souhaitée. D'autant plus que l'éducateur doit fonder ses relations avec l'enfant sur le respect mutuel et la confiance réciproque, il s'agit, en clair, de renoncer à l'éducation frontale afin de mettre en place des conditions propices au bon aménagement de l'espace de la classe. Le but étant de donner à l'enfant les outils nécessaires en vue de coopérer avec l'éducateur et de créer une ambiance dans laquelle l'autorité éducative pourrait être mise au service de l'élève. L'objectif est de favoriser une *éducation-découverte* dans laquelle l'éducateur est un accompagnant qui donne des conseils qui aident ses élèves à prendre la parole, à prendre l'initiative, à accomplir des tâches de façon individuelle et parfois en coopération. En réalité, il doit être l'éducateur qui présente des clarifications, qui encourage, qui amène l'enfant à se responsabiliser et s'intégrer dans les différents actes éducatifs.

De ce fait, la pratique enseignante doit s'harmoniser avec les exigences d'une autorité éducative modérée, de manière à favoriser l'autonomie des élèves, tout en paramétrant cette autorité éducative selon les besoins exprimés par les élèves. L'éducateur doit aménager sa classe convenablement en répartissant l'espace de la classe en sous-espaces pour donner à chaque élève son coin. Chaque sous-espace a sa spécificité, dans un sens pragmatique, il s'agit de mettre en place certaines règles qui constituent le tableau de bord de la classe, un affichage des savoirs, des consignes écrites au tableau. Cette cohabitation en classe permet le développement de diverses compétences chez les élèves, dans la mesure où ces espaces différenciés épaulent leur autonomie mais aussi accordent à l'enseignant le temps suffisant pour s'occuper de ceux qui sont scolairement vulnérables. Il est opportun aussi de signaler que l'enseignant doit ajuster ses exigences pour que les élèves progressent.

Pour éclaircir notre vision par rapport la promotion d'une approche coopérative, nous donnons l'exemple suivant : le plus souvent nous construisons des petits groupes pour travailler dans des ateliers, à titre exemple dans un atelier que nous appelons « atelier de découverte ». Dans cet atelier, on choisit, à chaque séance un thème bien défini dans le programme à aborder (Cf. la planification annuelle). Par exemple, nous laissons les élèves choisir entre trois thèmes : le thème de la famille (savoir nommer les membres de la famille), le thème des animaux (reconnaitre les animaux), un troisième thème sur la rencontre (comment présenter quelqu'un). Par la suite, ils choisissent le thème qu'on va aborder lors de cette séance et puis nous commençons le travail en groupe. Au moment de la présentation de leurs résultats, nous leur laissons aussi la latitude de choisir un rapporteur et un animateur de groupe. Pendant la correction, nous leur proposons de faire une auto correction et nous nous contentons juste de leur donner des grilles dans lesquelles les réponses sont bien écrites.

Un deuxième exemple me semble aussi significatif, chaque séance donne aux élèves dix minutes, un temps de révision de façon autonome cela ne signifie pas qu'ils sont livrés à eux-mêmes. Pendant ce temps, ils font la révision de la séance dernière et nous restons toujours à leur disposition pour chaque explication concernant un point donné de la séance passée. Nous essayons autant que possible de les laisser travailler seuls et réduire autant

que possible nos interventions, mais nous restons toujours vigilant pour assurer d'abord la sécurité de tous les élèves et leur empêcher de tomber dans le laxisme. Donc l'intérêt est de favoriser leur autonomie, de la matérialiser en gestes, en actions dans la salle de classe.

3. Le rapport entre la sanction et le champ éducatif

Dans cette troisième partie, on va éclaircir le rapport existant entre la sanction et l'éducation, dans la première sous-partie, on parle de la sanction comme socle de l'éducation et dans la deuxième sous-partie, on traite de la récusation de la sanction comme fondement de l'éducation et dans la troisième sous-partie, on fait une synthèse.

3.1 La sanction est le socle de l'éducation

La sanction se définit comme le fondement même du système éducatif, elle constitue un élément majeur de celui-ci. Elle revêt un caractère spécifique, voire clandestin parfois pour la simple raison que le recours à la sanction se fait en clandestinité. La sanction vise à réprimander celui qui dépasse les limites et les règles du jeu, elle cherche à faire entrer l'indiscipliné dans le rang, à lui faire comprendre le sens de ses actes, à le responsabiliser en le poussant à repenser ses actions et les fautes commises dans l'espoir de changer sa posture comportementale. À partir de ces données, on comprend que la sanction a une fonction intégrative, ce qui explique originellement le fait que la sanction soit un outil de conformisme qui veut dire : se conformer aux usages classiques. À rebours, la sanction est aussi un outil pour identifier et reconnaitre la notion de la liberté, dans la mesure où on pousse l'autre à exiger la responsabilité de ses actes, afin de renforcer la notion de l'imputabilité chez lui pour la construction de sa liberté. Dans ce contexte, pour Merieu, abandonner la sanction, veut dire renoncer à des valeurs sociales et éthiques. Il s'agit d'un déni de légitimité de ses valeurs, une récusation de son adultité, et l'interdiction dont profite l'autre pour ne pas contester ses actes et reconnaitre sa responsabilité.

En relation toujours avec la sanction qui constitue la base de l'action éducative dans cette sous-partie, nous proposons l'exemple suivant : lorsque nous avons commencé à enseigner, nous avons pris conscience qu'il existe des élèves qui ne respectent pas le règlement intérieur de la classe, ce règlement, qui est à la base, issu d'un accord entre nous et les élèves. Nous ciblons un certain nombre d'indisciplinés qui marchent contre le courant, alors pour les responsabiliser et les pousser à revoir leurs actes, et repenser leurs actions, nous avons décidé de travailler avec un dispositif, celui de donner à chacun une croix qui signifie « bêtise » et dès qu'un élève arrive à avoir trois bêtises, il ne peut participer au tirage au sort qu'on organise à la fin de chaque mois pour avoir le titre symbolique du mois : « le héros ou l'héroïne du mois ». Par conséquent, nous avons remarqué une forte compétition pour avoir le titre du mois. Ce dispositif a un impact positif sur le comportement des élèves, ils ont commencé de plus en plus à donner l'importance au règlement de la classe.
Un autre exemple aussi me semble en liaison avec le sens pratique de la notion de la sanction : parfois nous organisons un jeu éducatif à la fin de chaque séance, par exemple, on joue avec l'alphabet, à tour de rôle chacun donne une lettre et celui qui n'arrive pas à donner une lettre est éliminé. L'objectif de cette élimination est de faire comprendre à l'élève qu'il faut respecter certaines règles en jeu dans la vie, il s'agit de le rendre

responsable, de lui faire revoir ses actions afin de les ajuster pour être de plus en plus libre.

3.2 La récusation de la sanction comme fondement de l'éducation

Les rhétoriques opposantes récusent la vérité relative à la sanction, ils estiment que celle-ci ne peut que susciter chez l'enfant des effets néfastes sur sa santé physique et surtout psychique. À titre d'exemple, l'humiliation ne peut causer que la désespérance et le sentiment de découragement inévitablement ressenti par celui qui en est victime. Pour ces raisons, les meneurs de cette thèse rejettent la sanction car celui qui sanctionne n'est pas le tout-puissant, ils sous-estiment la sanction dans le champ éducatif car elle est reconnue à la base comme la manifestation d'une seule volonté arbitraire irréversible qui cherche à décourager une autre volonté, celle de l'enfant. Les opposants à la sanction dévalorisent la sanction sous prétexte qu'elle n'est pas le fruit de la vigilance qui pourrait remédier au vice, mais à l'inverse, il ne s'agit que d'un statut de l'action éducative. En fait, la sanction est rejetée parce qu'elle ne représente pas la meilleure façon pour façonner le bon citoyen libre et conscient, qui participe positivement à la vie commune de la société, la sanction est vue aussi comme une mesure inutile car elle abêtisse les personnes, elle les pousse à remettre en question le rôle de l'institution scolaire, à se méfier du rôle de l'école dans la construction de la personnalité de l'enfant.

D'après l'exemple suivant, nous tentons de démontrer que la sanction est inutile dans le milieu scolaire d'après certains auteurs (Rousseau, Freinet, Prairat, Montessori). À la fin de chaque année scolaire, l'équipe pédagogique de l'école organise un spectacle (une pièce théâtrale), parmi les activités préparées par les organisateurs pour clôturer l'année scolaire. Lors des répétitions, un élève a fait une succession de bêtises, l'enseignant responsable de cet atelier il l'a sanctionné en l'éliminant de la participation au spectacle. Il ne peut pas jouer son rôle dans cette pièce, le résultat est que l'élève éprouve un sentiment de tristesse profond et on peut en évaluer les effets négatifs sur la santé psychique de l'enfant. Pour toutes ces raisons, les opposants rejettent la sanction comme moyen pour rééduquer l'enfant et le rendre responsable.

3.3 Synthèse

À partir d'un point de vue personnel, nous considérons la sanction comme une mesure utile pour faire comprendre l'enfant qu'il y a des règles qu'il faut respecter, on ne fait pas toujours ce qu'on veut. Elle permet à l'enfant de devenir libre dans le sens positif du terme, elle a aussi comme objectif essentiel, de pousser l'enfant à trouver l'erreur dans ses actions, à repenser ses actes pour mettre la main sur le vrai problème. Mais la question la plus importante qui se pose, et qui fait une grande différence entre sanctionner et ne pas sanctionner, c'est comment mettre en place une sanction sans nuire psychiquement ou physiquement à l'enfant, sans l'humilier, sans le décourager par exemple. Sanctionner dans des situations parfois particulières parait un acte nécessaire, mais nous pensons tout d'abord, qu'il faut de manière modérée rappeler à l'enfant l'ordre dans lequel nous vivons. Et surtout lui parler et lui expliquer pourquoi cette sanction, et pour quel objectif, pour éviter tout effet négatif qui pourrait se produire par la suite. Mais de façon générale, nous voyons comment remédier aux problèmes sans avoir recours à la sanction, sauf dans les cas les plus difficiles, mais selon une autre hypothèse il convient de diagnostiquer

correctement et de manière anticipée ces élèves, peut être que leur comportement nécessite l'intervention d'autres acteurs.
En effet, le rejet de la sanction est une action qui aide à aménager un espace adéquat pour favoriser l'autonomie des élèves, l'exemple de l'autorité éducative modérée aide l'enfant, joue le rôle de l'intermédiaire entre lui et le nouveau monde. Par contre, sanctionner reflète l'autorité traditionnelle qui se définit comme une autorité qui trouve sa source dans l'imposition et le fait de donner des ordres à l'autre en vue d'obéir sans exprimer volontairement son obéissance.

Conclusion

Nous concluons ce sujet, tout en rappelant qu'à travers plusieurs propos de différents auteurs, qui traitent cette question de l'autonomie en relation avec l'autorité, nous pouvons dire que ces deux notions sont juxtaposées, inséparables, on ne peut pas imaginer l'une sans l'autre. Mais il sied de signaler que la nature de l'autorité mise en place joue un rôle décisif pour favoriser l'autonomie de l'enfant. Nous avons expliqué tout au long de ce travail de recherche, que la forme traditionnelle de l'autorité entrave le développement de l'autonomie souhaitée, dans la mesure où elle est basée principalement sur les ordres et les commandements, elle cherche à s'imposer à une autre volonté naissante à travers une attitude fermée et non justifiée. En revanche, la deuxième forme de l'autorité est envisagée comme une autorité aidante qui suscite en l'autre une activité permettant d'améliorer ses compétences et ses propres ressources afin de favoriser son autonomie, il s'agit particulièrement de l'autorité éducative qui utilise moins d'autorité. Elle est traduite à travers une influence positive dont le résultat est une obéissance voulue et consentie.
Au final, nous avons donné deux exemples qui incarnent les deux formes d'autorité, à savoir la sanction comme la base de l'action éducative (autorité traditionnelle) et la récusation de la sanction comme fondement de l'acte éducatif (autorité modérée) et nous avons fini notre rédaction par une synthèse dans laquelle nous avons précisé qu'il faut bien penser la sanction et surtout savoir comment l'investir de façon correcte et modérée sans contrainte de manière à faire comprendre à l'enfant que la sanction est à son profit pour agencer ses actions et devenir un citoyen libre dans le sens positif et non pas contre lui.

Bibliographie

DE SINGLY F., 2009, *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Paris, A. Colin, 157p.

FORAY F., 2016, *Devenir autonome*. [En ligne] http://www.youtube.com/watch?v=FvWJgtV28QI.

FREINET C., 1964, *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'école moderne*, Bibliothèque de l'école moderne n°25, Cannes, éditions de l'école moderne française.

LAHIR B., 2005, *Fabriquer un type d'homme autonome : Les analyses des dispositifs scolaires*. Paris, France : la découverte, revue l'esprit sociologique, 323-347.

MEIRIEU P., 1991, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.

PRAIRAT, E., 2003, « Autorité et respect en éducation » in *Revue Le portique*, le respect, 11-2003. En ligne http://le portique.revues.org/documents562.html.

RENAUT A., JAQCUARD A. & MANENT P., 2003, *une éducation sans autorité, ni sanction* ? Paris, Grasset, p.37-46.