

Identité professionnelle et exercice de l'autorité chez les enseignants du cycle moyen en contexte algérien : Réflexions sous le prisme de la didactique professionnelle)

الهوية المهنية وممارسة السلطة لدى أساتذة التعليم المتوسط في السياق الجزائري:

تأملات في ضوء التعليمية المهنية

BENKHALED Khaled^{1*}

ASSELAH-RAHAL Safia²

1- Université de Sétif 2 (Algérie) et doctorant à l'ENS de Bouzareah, Alger,
Algérie, E-Mail : k.benkhaled@univ-setif2.dz

2- Université d'Alger 2, Bouzareah, Algérie, E-Mail : safrahal@yahoo.fr

Date de réception : 24/09/2025 Date d'acceptation : 29/11/2025

Résumé :

Cet article porte sur l'autorité, pilier de l'identité professionnelle des enseignants, dans le contexte éducatif algérien. Adoptant une démarche qualitative ancrée dans la didactique professionnelle, nous avons tenté d'explorer et de comparer les pratiques et représentations de l'autorité enseignante chez des professeurs d'enseignement moyen exerçant en contexte algérien et prenant en charge deux disciplines distinctes (langue française et langue arabe).

À travers des observations, des entretiens d'explicitation et des questionnaires, nous avons invité les PEM de français et d'arabe à verbaliser leurs pratiques et leurs conceptions de l'autorité enseignante. Une analyse critique de ces données (éclairée par la littérature scientifique déployée autour de l'autorité éducative, des textes officiels relevant de l'Education Nationale Algérienne et des concepts empruntés à la didactique professionnelle) a permis d'identifier des invariants opératoires et des registres pragmatiques relatifs à l'exercice d'autorité en situation de classe. L'objectif est d'initier des réflexions sur la régulation des moyens d'action et des registres pragmatiques relatifs à l'exercice de l'autorité enseignante au cycle moyen, dans le but de les structurer et de les capitaliser en vue d'une professionnalisation des pratiques d'autorité au sein des formations initiales et continues des enseignants.

* Auteur correspondant : BENKHALED Khaled

Mots-clés: Identité professionnelle – PEM – autorité enseignante – didactique professionnelle – professionnalisation.

الملخص:

يتناول هذا المقال موضوع السلطة باعتبارها ركناً أساسياً في بناء الهوية المهنية للمدرسين، وذلك في السياق التربوي الجزائري. ومن خلال اعتماد مقارنة نوعية تنطلق من التعليمية المهنية، حاولنا استكشاف ومقارنة الممارسات والتمثيلات المتعلقة بالسلطة التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط المكلفين بتدريس مادتين مختلفتين (اللغة الفرنسية واللغة العربية) في السياق الجزائري. وبالاستناد إلى الملاحظات الميدانية، والمقابلات التوضيحية، والاستبيانات، دعونا أساتذة الفرنسية والعربية إلى التعبير عن ممارساتهم وتمثيلاتهم المرتبطة بالسلطة التعليمية. وقد أتاح التحليل النقدي لهذه المعطيات، في ضوء الأدبيات العلمية المتخصصة في موضوع السلطة التربوية، والنصوص الرسمية لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، والمفاهيم المستوحاة من التعليمية المهنية – تحديد ثوابت تشغيلية وسجلات براغماتية مرتبطة بممارسة السلطة داخل القسم. وتهدف هذه الدراسة إلى فتح آفاق للتفكير حول سبل تنظيم هذه الوسائل والسجلات العملية المرتبطة بممارسة السلطة التعليمية في الطور المتوسط، بغرض هيكلتها وتثمينها في إطار مهنة هذه الممارسات داخل التكوينين: الأولي والمستمر للمدرسين.

الكلمات المفتاحية: الهوية المهنية؛ أساتذة التعليم المتوسط؛ السلطة التعليمية؛ التعليمية المهنية؛ المهنة.

Introduction :

La gestion dynamique et équilibrée du groupe-classe requiert de l'enseignant l'adoption de postures pédagogiques diverses fruits d'une identité professionnelle et d'une autorité enseignante affirmées. L'Algérie n'échappe pas aux transformations multiples et imprévisibles que connaît le monde éducatif aujourd'hui. En effet, la mission de l'école, et par ricochet celle de l'enseignant gagnent à y être (re)pensées à la lumière des enjeux de notre époque. Ainsi nous assistons ces dernières années au retour sur le devant de la scène éducative de l'autorité enseignante (Bellon, 2024), l'une des composantes les plus saillantes sur lesquelles l'identité professionnelle est

fondée. C'est dans ce sillage que s'inscrit la réflexion que nous développons dans cet article qui porte sur l'autorité enseignante en contexte algérien qui apparaît, à juste titre, comme étant un moyen indispensable auquel recourt l'enseignant pour asseoir une atmosphère qui garantit et encourage les apprentissages en classe.

L'autorité enseignante s'avère d'autant plus nécessaire au collège, de façon plus particulière, face à la complexité qui caractérise les rapports enseignant-apprenants durant le cycle moyen. Cette complexité serait notamment exacerbée par l'adolescence (car l'âge des collégiens se situe entre 11-16 ans) Meirieu (2012) mais également par le phénomène de la surcharge des classes qui rend difficile l'instauration d'une atmosphère de classe qui favorise les apprentissages. Face à une telle situation, l'exercice réfléchi et professionnel de l'autorité enseignante au service des apprentissages s'impose comme une urgente nécessité. C'est ce constat qui a motivé cette étude sur l'autorité enseignante, un élément fondamental de l'identité professionnelle des enseignants au cycle moyen, et ce, en contexte éducatif algérien. Ainsi, nous formulons la problématique suivante : Comment le Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM) développe-t-il son autorité enseignante et quels moyens mobilise-t-il pour l'exercer et la maintenir dans ses classes ? Cette problématique soulève d'autres interrogations essentielles relatives à l'autorité en Algérie dans le cadre de la profession et de la formation enseignantes, des interrogations portant notamment sur les perceptions que les PEM ont de l'autorité et les stratégies qu'ils adoptent pour l'exercer dans leurs classes en vue de garantir une atmosphère favorable à l'apprentissage au collège.

1. Contexte et méthodologie de la recherche

Cette étude se veut une exploration des pratiques et des représentations relatives à l'autorité enseignante. Elle s'inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle et mobilise les concepts de cette dernière dans l'analyse des représentations, des

pratiques enseignantes dans le but de favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants, et ce, en formations initiale et continue (Pastré, 2011). Il convient de préciser que la didactique professionnelle s'appuie sur le postulat selon lequel les situations de travail génèrent du développement professionnel pour les adultes à travers la conceptualisation dans l'action (une théorie développée par Gérard Vergnaud). En effet, Vergnaud (2007) insiste sur le rôle des situations de travail grâce auxquelles les schèmes (définis comme des organisations invariantes de l'activité dans une situation donnée) se forment et se développent « *le couple schème-situation* », cela signifie que le sujet adulte se développe dans et par le travail. C'est dans ce sens que Pierre Pastré (2011) forge trois concepts fondamentaux en didactique professionnelle à savoir : le concept pragmatique (un savoir pratique ancrée dans l'action), la structure conceptuelle (une représentation efficace de la tâche professionnelle) et le modèle opératif des acteurs (qui traduit l'appropriation individuelle d'une situation professionnelle). Ces concepts sont essentiels pour comprendre et analyser l'activité des professionnels.

Notre étude s'ancre également dans les sciences de l'éducation, notamment à travers la pédagogie institutionnelle (Robbes, 2006, 2016) et la philosophie de l'éducation (Prairat, 2011), qui nous offrent des éclairages essentiels sur l'autorité enseignante et ses modes d'exercice (nous en développerons quelques-uns dans le prochain titre pour les besoins de l'étude). Ces cadres théoriques nous permettent de saisir la complexité de la notion d'autorité à l'école- à la lumière des changements socioéconomiques actuels- en mettant en évidence la nécessité de repenser son intégration dans les dispositifs des formations initiales et continues des enseignants. L'objectif étant de professionnaliser l'exercice de l'autorité en adoptant une approche pragmatique (Wittorski, 2008) adaptée aux réalités du terrain éducatif algérien.

Cette étude s'intéresse aux PEM assurant comme matières le français langue étrangère (FLE) et la langue arabe. Le choix des PEM de français et d'arabe s'explique par le fait que l'autorité enseignante n'est pas propre à une discipline particulière, elle est inhérente à la profession enseignante. L'objectif est d'amener ces PEM à verbaliser leurs représentations et leurs pratiques de l'autorité et à les comparer pour comprendre les mécanismes et les logiques qui la sous-tendent. Exempte de toute prétention à la généralisation ou à la représentativité statistique, notre démarche s'inscrit dans une perspective qualitative, exploratoire et comparative visant à mettre en lumière : les tâches prescrites (Leplat & Hoc, 1983) à travers l'analyse de quelques textes officiels émanant du Ministère de l'Education Nationale , les représentations sociales (Castelloti & Moore, 2002) qui forgent de manière déterminante l'identité professionnelle de l'enseignant (Perez, 2006), les moyens d'actions (Robbes, 2007, 2016) et les registres pragmatiques (Pastré, 2007) auxquels les PEM de langue française et de langue arabe « *experts et novices* » recourent afin de garantir les conditions les plus optimales nécessaires au bon déroulement des apprentissages en classe.

Eclairage théorique sur l'autorité enseignante et éducative

Traiter de l'autorité enseignante nous plonge d'emblée dans la conception éducative de cette notion qui, selon Robbes (2007), comme une relation statutairement asymétrique. Dans ce cadre, l'enseignant, muni de savoirs qu'il met en action, exerce une influence sur l'apprenant. Cette influence, qui exclut toute contrainte physique, vise une reconnaissance et a pour finalité de favoriser l'autonomie de l'apprenant. L'autorité est aussi considérée en pédagogie institutionnelle et en philosophie de l'éducation comme l'art d'obtenir légitimement les effets de la force (adhésion, obéissance, reconnaissance) tout en étant même l'antonyme de la force Prairat (2003). L'autorité éducative est une influence

momentanée et libératrice qui œuvre paradoxalement pour sa propre disparition car son objectif ultime est de cultiver chez l'apprenant non pas la soumission mais plutôt le sens de l'autonomie afin qu'il évolue qu'il apprenne à se diriger lui-même. Autoriser et éduquer deviennent ainsi les deux faces d'une même réalité et d'un même processus (Prairat, 2012). Selon Robbes (2006), l'autorité éducative effective se trouve au centre de l'interaction de : l'autorité de statut (potestas), l'autorité de l'auteur (auctoritas) et l'autorité de compétence (faire autorité). Il convient de préciser que Robbes (2006) ne se limite pas à la seule conception éducative que nous venons d'évoquer, il distingue également deux autres conceptions fondamentales de l'autorité enseignante à savoir : l'autorité autoritariste¹ et l'autorité évacuée². C'est dans le but de transcender cette dichotomie entre deux conceptions extrêmes et opposées d'autorité enseignante- d'une part, l'autorité autoritariste jugée oppressive et rigide, d'autre part, l'autorité évacuée perçue comme une absence d'autorité, synonyme de laisser-aller et d'irresponsabilité, que Robbes (2006) propose une alternative fondée sur l'autorité éducative dont nous avons précédemment expliqué les principes.

¹ L'« autorité autoritariste » trouve son origine, selon l'auteur, dans le patrimoine patriarcal où l'enseignant impose une obéissance sans condition à l'élève, en utilisant les rapports de force plutôt que le dialogue. Cette posture se manifeste par des pratiques coercitives telles que la violence physique, l'intimidation, la culpabilisation ou encore le chantage. À cet égard, Robbes (2006) a mis également en garde contre l'« autorité charismatique », souvent perçue comme naturelle et innée, mais qui repose sur un rapport de séduction et de fascination. Or, une telle approche demeure fragile, car elle ne s'appuie pas sur un cadre éducatif structuré et ne garantit pas une autorité pérenne en classe.

² L'« autorité évacuée » découle des transformations sociétales qu'a connues le monde durant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, marquée par l'émergence du courant des pédagogies nouvelles centrées sur l'apprenant (Montessori, Freinet, Dewey) qui le considèrent comme le centre de gravité de la relation pédagogique (Foray, 2009). Cette évolution a entraîné une remise en question des rapports traditionnels entre enseignants et élèves, favorisant une dilution des rôles des adultes-enfants (Robbes, 2016). Dans cette perspective, certains enseignants rejettent l'exercice de l'autorité, la percevant comme illégitime, contraire aux principes éducatifs et ne relevant pas de leurs tâches professionnelles et. Ils évitent ainsi les conflits en classe et refusent d'assumer une posture d'autorité face à leurs élèves, craignant de nuire à leur relation avec eux (Robbes, 2007).

1.1. Outils d'investigation

1.1.1. La grille d'observation

L'analyse de l'autorité enseignante implique la prise en considération de multiples critères et facteurs, en tant qu'acte professionnel de gestion et de pilotage de la classe, perçu comme un processus dynamique et complexe (Pastré, 2007). Pour en observer les manifestations, nous nous sommes appuyés sur une grille d'observation développée par l'Université du Québec à Trois-Rivières (2024), conçue pour apprécier les compétences des enseignants stagiaires en fin de formation initiale. Cette grille repose sur le référentiel³ québécois des compétences professionnelles de la profession enseignante qui sont en nombre de 12 devenues 13 compétences après la mise à jour de ce référentiel (en 2020). Nous avons retenu la compétence N°6 afférente à la gestion et à l'organisation du groupe-classe et la compétence N°13 relatives à l'éthique professionnelle à l'égard des élèves et tous les membres de la communauté éducative. Bien que les contextes éducatifs québécois et algérien diffèrent, certains indicateurs associés aux compétences n°6 et 13 ont été repérés dans cette grille. Il nous a donc semblé profitable de les réinvestir afin de mieux situer ces compétences n°6 et 13 des deux praticiennes de FLE et de langue arabe retenus dans cette étude, et ce, à la lumière des quatre séances d'observation que nous avons menées auprès d'elles. Nous avons alors, retenu de la grille les indicateurs les plus rapidement identifiables et ayant un lien étroit avec l'agir-autorité par le biais desquels nous avons conçu notre grille d'observation (voir l'annexe n°1). Afin de quantifier notre analyse, nous avons intégré dans la grille d'observation une échelle de cinq niveaux (de 1 à 5), établie à partir de nos observations en classe et

³ Paquay (2012), note qu'encore aujourd'hui le référentiel le plus réussi en termes d'efficience et de clarté demeure celui qui est proposé et adopté par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) depuis 2001.

des descriptions fournies par les enseignantes elles-mêmes après les séances qu'elles ont animées avec leurs apprenants.

1.1.2. Les entretiens d'explicitation

Deux entretiens ont été réalisés dans le cadre de cette étude avec deux PEM (une enseignante de FLE et une enseignante d'arabe). Ces deux entretiens reposent sur l'explicitation, une technique développée par Pierre Vermersch en 1986 qui vise la verbalisation des pratiques professionnelles in situ. L'entretien d'explicitation favorise la description détaillée de l'expérience vécue par le praticien. Il permet également de comprendre les représentations et les connaissances ayant été effectivement mobilisés lors de la pratique professionnelle tout en encourageant le retour réflexif sur l'action professionnelle ce qui en fait une source de développement professionnel (Vermersch & Maurel, 1997). L'objectif étant d'accéder aux représentations des deux praticiennes sur l'autorité enseignante, tout en leur permettant de donner du sens à leurs actions en contexte de classe. Après les séances d'observation effectuées auprès d'elles, les deux PEM ont été invitées à verbaliser et à approfondir leur réflexion sur leur pratique de l'autorité. Les questions posées dans cet entretien⁴ sont inspirées de la littérature déployée autour de cette question notamment en sciences de l'éducation en vue de faire émerger des représentations, des savoirs d'expériences et des registres pragmatiques relatifs à la pratique de l'autorité au cycle moyen.

1.1.3. Le questionnaire

Afin d'apporter plus d'éléments de réponses à nos questions de départ, une vingtaine de questionnaires ont été distribués dans le cadre de notre étude. Dix questionnaires ont été destinés aux PEM de FLE et dix autres aux PEM de langue arabe.

⁴ Par manque d'espace dans cet article, nous n'avons pas mis les échanges qui ont eu lieu avec les enseignantes dans le cadre des entretiens que nous avons conduits avec elles.

Le but étant d'explorer quelques pratiques et représentations liées à l'autorité enseignante et à son exercice, et ce, loin de toute visée de représentativité statique.

Ce questionnaire s'inspire de nos lectures se rattachant à la question de l'autorité enseignante. Il est conçu en deux versions : français et arabe (voir les annexes n°2 & 3). La formulation de certaines des douze questions qui le composent, s'est faite naturellement dans la mesure où l'exploration des représentations d'une pratique spécifique repose ipso facto sur des questions récurrentes qui s'imposent de manière systématique. Le questionnaire est anonyme, il est structuré en cinq sections distinctes abordant successivement les informations générales sur nos informateurs, leurs représentations de l'autorité, le climat scolaire et la gestion de l'indiscipline, la sanction éducative ainsi que le règlement de classe. Il comprend des questions ouvertes et fermées visant à recueillir des perceptions, des expériences et des pratiques liées à la pratique d'autorité en milieu scolaire, tout en offrant aux répondants la possibilité d'exprimer librement leurs observations et réflexions sur l'autorité enseignante.

2. Résultats et discussion

2.1. Repères réglementaires de l'autorité enseignante dans le système éducatif algérien

Malgré l'inexistence d'un référentiel de compétences définissant les compétences professionnelles requises pour l'enseignant algérien (Benghabrit Remaoun & Rabahi Snouci, 2014) et que l'activité de l'enseignante revête un caractère plutôt « *discrétionnaire* »⁵ (Pastré, 2007), il est néanmoins possible d'identifier

⁵ Selon Pastré, la tâche de l'enseignant est « *discrétionnaire* », ce qui signifie qu'elle est fixée de l'extérieur (réglementations, lois floues et vagues) lui laissant une large marge d'adaptation dans un contexte interactif avec les apprenants. Il doit concilier la mise en œuvre du programme avec une attention aux réactions et aux imprévus.

quelques pistes qui peuvent nous éclairer sur la place de l'autorité enseignante ou du moins sur la nature de la relation attendue/prescrite entre l'enseignant et l'apprenant au sein de l'école algérienne. Ces pistes sont susceptibles de nous renseigner également sur les principes éthiques et comportementaux régissant les interactions entre les partenaires de la communauté éducative algérienne. C'est ce que nous apprend la lecture des articles N°20 et N°21 (page 42) de la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale N°08-04 du 23 janvier 2008⁶ se trouvant dans le Titre N°2 (relatif à la communauté éducative) contenu dans Chapitre N°3 (qui explique les principes fondamentaux de l'Education Nationale). En effet, L'article N°20 souligne l'obligation des élèves de respecter leurs enseignants ainsi que l'ensemble de la communauté éducative. Il insiste également sur l'importance de l'engagement des élèves envers le règlement intérieur de l'établissement, en mettant l'accent sur l'assiduité, la ponctualité, la discipline et le respect des règles de vie scolaire. Quant à l'article N°21, il interdit strictement toute forme de violence physique ou morale au sein des établissements scolaires. Il précise que toute transgression de cette règle expose les contrevenants à des sanctions administratives, voire à des poursuites judiciaires. En somme, nous pouvons conclure que les articles N°20 et N°21 de la Loi d'orientations sur l'Education Nationale du système éducatif algérien prônent une autorité enseignante fondée sur le respect mutuel, la légitimité et la discipline, tout en excluant catégoriquement toute forme de violence physique ou morale au sein de la communauté éducative.

inscrivant ainsi son action dans une dynamique pragmatique de co-activité in situ, où les repères et les concepts organisateurs restent en partie indéterminés.

⁶ Cette loi est considérée comme étant la référence officielle fixant les dispositions fondamentales qui régissent le système éducatif algérien.

Un autre texte officiel apporte d'autres éclaircissements quant au rôle de l'enseignant, tant en ce qui concerne l'autorité que l'aspect relationnel inhérent à sa profession. Il s'agit de « *La charte éthique du secteur de l'éducation nationale* », une charte signée et approuvée par tous les partenaires de la communauté éducative (Ministère de l'Education Nationale, syndicats du secteur, associations des parents d'élèves) en novembre 2015. Cette charte prolonge et renforce les principes et les valeurs de l'école algérienne déjà établis dans le texte de la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale du 23 janvier 2008. Il est précisé à la page 17 de cette charte que l'enseignant est tenu de :

- *s'informer de la teneur des lois ...dispositions du code pénal relatives aux actes de violence, de diffamation et de harcèlement...*

- *participer à créer un climat de solidarité, d'entraide et de tolérance au sein de l'établissement, afin que s'installe un climat de stabilité et de sérénité propice au travail et à l'équilibre psychologique des élèves et en particulier ceux qui en ont le plus besoin et sont en droit de bénéficier de l'équité et de la bienveillance.*

(La charte éthique du secteur de l'éducation nationale, p.17)

Nous y voyons clairement, dans l'extrait ci-dessus, que l'enseignant est considéré par l'ensemble des partenaires de l'institution éducative algérienne comme le garant du respect des lois et des valeurs éducatives. Son rôle, autrement dit, son autorité s'appuie, d'après cette charte, sur deux dimensions essentielles : la maîtrise du cadre juridique qui régit sa profession et la création d'un environnement scolaire apaisé, favorisant aussi bien l'apprentissage que l'épanouissement des élèves. Cette atmosphère de classe propice aux apprentissages relève donc du ressort de l'enseignant dont l'autorité ne devrait pas néanmoins être réduite à un simple exercice du pouvoir, mais elle doit s'inscrire dans une relation où priment la

solidarité, la bienveillance et l'équité parmi les apprenants, des principes indispensables à une éducation harmonieuse et respectueuse de chacun.

2.2. Les séances d'observation et les entretiens d'explicitation

Il convient de rappeler que quatre séances d'observation ont été menées dans cette étude avec deux PEM exerçant dans la Wilaya de Sétif, et ce, avec des classes de : 1^{ère}, 3^{ème} AM (pour l'enseignante d'arabe) et des classes de 2^{ème} et de 4^{ème}AM (pour l'enseignante de français). Il est à noter que les classes concernées par nos observations comptent en moyenne trente apprenants. Ces observations, complétées par des échanges avec les deux enseignantes nous ont permis de remplir notre grille d'observation.

2.2.1. L'enseignante « A »

L'analyse de la grille d'observation et des réponses obtenues suite à l'entretien mené avec l'enseignante "A" révèlent une certaine évolution de sa conception de l'autorité au fil de ses huit ans de carrière. En effet, l'enseignante « A » a dépassé une vision initiale de l'autorité comme une « *forme de sérieux et de sévérité exagérée* », souvent associée à une vision autoritariste (Robbes, 2006). Forte de son expérience, l'enseignante « A » associe désormais l'autorité à la gestion efficace de la classe et à la création d'un environnement propice aux apprentissages. Elle déplore d'ailleurs le manque de formation sur ce sujet, insistant sur la nécessité de « *la définir d'une manière plus correcte ! D'une manière plus sérieuse !* ».

L'enseignante « A » adopte une posture souple, justifiée par sa conviction que la peur est un obstacle à l'apprentissage « *lorsque l'élève est gêné en classe, il manifeste une certaine peur de son enseignant, il ne va pas apprendre!* ». Cette perception correspond à la notion d'autorité éducative développée par Robbes (2006). Cependant, l'enseignante « A » exprime une réticence face à la sanction, craignant qu'elle ne soit « *injuste* » et qu'elle « *va vraiment aggraver la situation* » selon ses

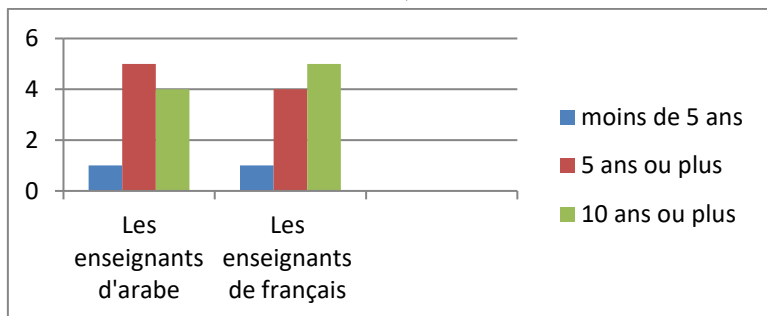
propos, ce qui traduit une forme d'autorité évacuée (Robbes, 2006) et un manque d'adhésion aux finalités de la sanction telles que développées par Prairat (2011).

2.2.2. L'enseignante « B »

serait ainsi horizontal (élèves ↔ élèves) et vertical (enseignant ↔ élèves)
= « سيكون الحوار بذلك أفقيًا (تلاميذ ↔ تلاميذ) وعموديًا (أستاذ ↔ تلاميذ) » Les réponses de l'enseignante « B » révèlent une tension entre « *autorité autoritariste* » et « *autorité éducative* ». Cette dichotomie suggère une réflexion en cours sur sa propre pratique de l'autorité. Il se pourrait que l'enseignante se trouve dans un processus de construction de son agir-autorité, ces différentes conceptions et ces prises de recul qu'elle nous dévoile sont hypothétiquement le signe d'un travail réflexif qu'elle est en train de mener sur sa propre pratique de l'autorité.

2.3. Les questionnaires

Il convient de rappeler que la population enseignante ciblée par les questionnaires dans notre étude est composée de 20 enseignants (10 enseignants de français et 10 enseignants d'arabe) exerçant dans différentes régions en Algérie (une bonne partie des questionnaires a été distribuée et récupérée sur internet). Parmi ces enseignants nous trouvons 10 femmes et 10 hommes, et ce, pour maintenir l'équilibre entre les femmes et hommes et éviter que les réponses sur les représentations / les pratiques d'autorité ne soient très liées au genre de nos informateurs. Les enseignants interrogés sont issus de formations initiales différentes (licence classique/LMD, Master, ENS). Ils sont tous titulaires à l'exception de deux enseignantes stagiaires (qui cumulent, néanmoins, 4 et 5 ans d'ancienneté). La plupart d'entre eux ont une ancienneté allant de 5 à + 10 ans comme l'illustre l'histogramme ci-dessous :



Ancienneté des PEM des deux disciplines (FLE et langue arabe) concernés par l'étude

La description et la discussion des réponses obtenues dans les questionnaires se feront selon des thématiques auxquelles chaque série de questions correspond : nous pourrions ainsi englober les 5 premières questions dans la thématique de l'autorité enseignante (où nous abordons la perception de l'autorité enseignante, sa nécessité et les moyens utilisés pour l'exercer en classe. Elles interrogent également la période de l'année où l'enseignant y recourt le plus fréquemment ainsi que son attitude générale envers les apprenants : souplesse/rigueur), les questions n°6 et n°7 dans la thématique du climat de classe et de l'indiscipline scolaire, les questions n° 8, 9 et 10 dans celle de la sanction ; la question n°11 est relative à la thématique du règlement de classe. Dans la dernière question (n°12), nous avons laissé le soin aux enseignants de donner leur avis ou de rajouter un commentaire sur le sujet de notre étude.

2.3.1. Le questionnaire adressé aux enseignants de français

Les réponses des enseignants de français quant à la première série de questions (1-5, voir l'annexe n°2) de notre questionnaire révèlent une diversité de conceptions quant à l'autorité enseignante oscillant entre valeurs éthiques et pratiques pragmatiques « *discipline, sérieux, amour, charisme, compétence, ...* ». Bien que l'autorité soit unanimement jugée nécessaire, sa mise en œuvre concrète s'avère difficile à verbaliser. Cela se traduit par un recours à des registres pragmatiques et

des moyens d'action variés « *dialogue, non-verbal, sanctions, contrôle régulier des cahiers des apprenants, ne jamais revenir sur une décision déjà prise...* ». La période de début d'année est identifiée comme essentielle par les PEM interrogés afin d'établir un règlement de classe tandis que la fin de trimestre présente des défis spécifiques. Une majorité d'enseignants privilégie une approche flexible, bien que des tensions persistent entre souplesse et sévérité, suggérant une réflexion en cours sur les postures professionnelles à adopter.

Les enseignants interrogés associent un climat de classe favorable à l'apprentissage au calme et au respect mutuel, tout en soulignant l'importance des interactions et de la motivation. Cependant, la prédominance accordée au silence révèle une tension entre conceptions traditionnelles et besoins pratiques liés à la surcharge des classes qui ne devraient pas selon la plupart dépasser (20 élèves par classe). D'après les enseignants interrogés, l'indiscipline est attribuée à divers facteurs, principalement liés aux pratiques enseignantes elles-mêmes : « *manque d'attention et de vigilance, incompréhension, intolérance, incompetence, manque de rigueur...* » Mais aussi à des éléments extérieurs tels que la surcharge des classes et les problèmes familiaux. Les enseignants interrogés expriment un fort sentiment de responsabilité quant à la gestion de la discipline et insiste sur leur rôle central dans le maintien de l'ordre en classe. Cette posture dénote une pratique d'autorité plutôt assumée chez beaucoup de nos informateurs.

Les praticiens de français perçoivent, dans leur majorité, les sanctions éducatives comme nécessaires à la régulation de la discipline en classe, bien que certains soulignent l'importance de leur conformité avec le règlement et de leur compréhension par les élèves. Les pratiques de sanction sont variées, allant de « *la convocation des parents, la réévaluation de la note des élèves indisciplinés, le conseil de discipline* » à des mesures plus personnalisées « *réprimandes verbales,*

une minute dans le couloir, nettoyer la classe, ... » reflétant l'hétérogénéité des élèves et les objectifs poursuivis. Les PEM interrogés affirment majoritairement que leurs apprenants réagissent positivement face à leurs sanctions « *ils deviennent plus sages ; ils reprennent le droit chemin ; ils les acceptent...* ». L'efficacité des sanctions est généralement perçue comme positive, bien que certains enseignants insistent sur la nécessité d'adapter les mesures aux individus et aux situations. Il est à signaler que l'autorité enseignante est considérée comme cruciale pour la plupart des enseignants interrogés afin de mettre en œuvre ces sanctions.

Tous les enseignants interrogés affirment avoir instauré un règlement de classe, bien que seuls deux d'entre eux en précisent la nature. L'un l'associe à des règles de base comme « *la ponctualité et le silence* », tandis que l'autre a co-construit avec ses élèves une « *charte affichée en classe* » contenant des règles de conduite collées au mur que tout le monde doit respecter. Un cadre clair faciliterait l'adoption de comportements adaptés. Par ailleurs, la majorité des enseignants jugent l'autorité éducative indispensable, certains la rattachant exclusivement à la personnalité de l'enseignant « *l'autorité charismatique* », tandis que d'autres plaident pour son adaptation aux spécificités de la classe.

2.3.2. Le questionnaire destiné aux enseignants d'arabe

Les enseignants de langue arabe interrogés perçoivent majoritairement l'autorité comme « *la capacité du maître à maîtriser et à orienter les comportements de ses apprenants* = *قدرة المعلم على ضبط سلوك متعلميه وتوجيهه* ». Elle est jugée essentielle pour la gestion de classe, bien que des divergences existent, certains la niant au profit d'une relation égalitaire « *يجب وضع المعلم والتلميذ على قدم المساواة* » = *il faut mettre l'enseignant et l'élève sur le même pied d'égalité* ».

Les moyens d'action que les praticiens de langue arabe déclarent utiliser sont variés et similaires à ceux de leurs collègues de français, ce qui, selon Pellanda Dieci,

Weise et Monnier (2012), confirme le poids des représentations sociales dans l'orientation des conduites professionnelles et le renforcement de l'identité des groupes. Parmi ces moyens, nous trouvons : « reconsidérer la note de l'évaluation continue des élèves = إعادة النظر في علامة التقويم المستمر للمتعلمين / Le dialogue = الحوار / la sanction = العقوبة / Motiver les apprenants = تحفيز المتعلمين / Expliquer et rappeler régulièrement les devoirs et les droits de chacun = توضيح وتذكير الجميع في كل مرة بالواجبات والحقوق / Les rapports et les interrogations écrits ou oraux = التقارير والاختبارات الكتابية أو الشفهية ». Dans certains de ces moyens d'action donnés par les enseignants de langue arabe interrogés, nous constatons le manque de précisions quant à leur nature concrète (la sanction, la motivation des apprenants).

Le climat de classe idéal se caractérise, pour l'ensemble de nos informateurs, par « la discipline = الانضباط », « le calme = الهدوء », « le dialogue = الحوار », et des « activités organisées = أنشطة منظمة », avec un effectif ne dépassant pas 25 élèves par groupe. L'indiscipline est attribuée, par les praticiens de langue arabe, à la négligence de l'enseignant « إهماله », à son manque de maîtrise de la matière et de sa classe « عدم تحكمه في مادته وقسمه », ainsi qu'à des facteurs externes comme la démission des parents « للأسف، العديد من أولياء التلاميذ متقاعدسون عن أداء دورهم حتى » et à l'indulgence de certaines responsables dans les administrations « بعض المسؤولين في الإدارة يكونون أحياناً متساهلين ». Ces derniers points montrent que, bien qu'ils assument leur rôle, tous les enseignants de langue arabe que nous avons interrogés considèrent la discipline comme une responsabilité partagée.

Concernant la sanction, elle est jugée indispensable. La plupart des conceptions exprimées s'alignent avec les finalités de la sanction éducative de Prairat (2007), bien

que les pratiques déclarées révèlent une tension entre les normes légales et la réalité du terrain. Les enseignants soulignent que la réaction des élèves est variable « *ils sont adolescents* = هم مرهقون / « *ils se rebellent parfois* = يتمردون أحياناً », ce qui nécessite, pour certains enseignants, d'adapter les sanctions à la situation et à l'individu.

La majorité des enseignants de langue arabe interrogés affirme avoir mis en place un règlement de classe, souvent perçu comme un contrat pédagogique. Leurs remarques finales soulignent l'importance de distinguer autorité et autoritarisme (cela rejoint les réflexions que Robbes a développées sur l'autorité éducative). Les praticiens interrogés mettent en avant des valeurs et stratégies que l'enseignant doit promouvoir afin de garantir son autorité au sein de ses classes telles que : « *la sympathie* = التعاطف / *L'humilité* = التواضع / *La sagesse* = الحكمة / *Être à l'écoute de ses apprenants* = الإنصات إلى المتعلمين / *Ne pas perdre de vue leurs différences individuelles* = عدم التغاضي عن فروقهم الفردية / *Responsabiliser ses apprenants et être proche de leurs préoccupations* = والاقتراب من اهتماماتهم / *«* تحميل المتعلمين المسؤولية » Ce sont des registres pragmatiques qui dénotent un certain savoir expérientiel permettant de garantir une atmosphère de classe propice aux apprentissages.

Conclusion :

Nous pouvons dire que ce bref tour d'horizon sur l'autorité enseignante au cycle moyen en contexte éducatif algérien, bien que limité, nous a permis d'appréhender un tant soit peu quelques-unes des représentations et des pratiques afférentes à l'exercice de l'autorité. En effet, les résultats obtenus auprès des PEM de français et d'arabe ciblés dans notre étude grâce aux outils de recherche exploités (les séances d'observations, les entretiens d'explicitation et les questionnaires) révèlent une

hétérogénéité des conceptions de l'autorité enseignante, indépendante de la discipline enseignée. Ces divergences semblent davantage liées aux trajectoires personnelles et aux identités professionnelles des enseignants. Toutefois, l'étude met en évidence certains invariants opératoires, registres pragmatiques et des moyens d'action relatifs à l'autorité et à sa pratique au collège en contexte éducatif algérien, fruits d'un processus de développement professionnel au travail (par immersion). Ces invariants opératoires, moyens d'action et registres pragmatiques liés à la pratique d'autorité transcendent les spécificités disciplinaires des enseignants, ils appartiennent au genre professionnel (Clot & Faïta, 2000).

Les PEM ayant pris part à cette étude ont développé autour de l'autorité enseignante des pratiques et des représentations qui laissent entrevoir des conceptions : imprécises, vagues, positives, négatives, voire contradictoires. Ces conceptions ne correspondent pas toujours à leurs pratiques de l'autorité en situation classe. Cela conforte l'idée selon laquelle, il existe aussi chez ces PEM des difficultés de conceptualisations (des structures conceptuelles instables et parfois faussées) liées à leurs pratiques de l'autorité, ce qui dénote l'absence d'un vrai processus de professionnalisation de la pratique de l'autorité en formation. Nous estimons que les formations initiales et continues des enseignants gagneront en efficacité et en pertinence en intégrant ces moyens d'action et registres pragmatiques développés en situations réelles de travail. Cette intégration permettra de les réguler puis de les perfectionner et de les capitaliser au bénéfice des PEM (notamment novices) pour qu'ils puissent faire face aux multiples contraintes des situations professionnelles (Benhouhou & Moussaoui, 2023).

Bibliographie :

1. Bellon, J.-P. (2024). *Renouer avec l'autorité à l'école : 10 mesures immédiates*. ESF Sciences Humaines.

2. Benhouhou, N., & Moussaoui, N. (2023). La didactique professionnelle au service de l'enseignement supérieur. *Action Didactique*, 6 (Hors-série), 9-18.
3. Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00483165>
4. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. (2008, février). Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008). Numéro spécial. Récupéré de <http://www.education.gov.dz/>
5. Castelloti, V. et Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Étude de référence). Conseil de l'Europe.
6. Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, 4(1), 7-42.
7. Dieci, S., Weise, L. et Monnier, A. (2012). Analyse contrastée des attentes et des représentations des étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire en fonction de leur engagement ou non dans un établissement scolaire. *Phronèse*, 1(2), 63-8. <https://doi.org/10.7202/1009060ar>
8. Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque*, n° 35(1), 73-86. <https://doi.org/10.3917/tele.035.0073>
9. Leplat, J., & Hoc, JM (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
10. Meirieu, P. (2012). *Crise de l'autorité : reconstruire la promesse scolaire*.
11. Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles — Profession enseignante. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca>
12. Ministère de l'Éducation nationale. (2016, août). Charte d'éthique du secteur de l'éducation nationale (29 novembre 2015). Récupéré de <http://www.education.gov.dz/fr/activity-extra/la-charte-dethique-du-secteur-de-leducation-nationale>
13. Paquay, L. et al. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Supérieur.
14. Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation et l'analyse de l'activité enseignante. *Recherche et Éducation*, 56.

15. Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
16. Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, n° 11(2), 107-123. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0107>
17. Prairat, E. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le Portique*, 11. <https://doi.org/10.4000/leportique.562>
18. Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. (5e éd.). Presses Universitaires de France.
19. Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, 71. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1944>
20. Rabahi Senouci, Z., & Benghabrit Remaoun, N. (2014). Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain. *Insaniyat / إنسانيات*, (65-66).
21. Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Les Cahiers Pédagogiques*.
22. Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*, France.
23. Robbes, B. (2016). *Autorité enseignante : Approche clinique*. Éditions Champ Social.
24. Vergnaud, G. (2007). Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir. *Recherches en Éducation*, (4), octobre.
25. Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation.
26. Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation e101*, 105-117.