

CONCEPTIONS DE L'AUTORITE PEDAGOGIQUE PAR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS DE L'UNIVERSITE FELIX HOUPHOUËT BOIGNY D'ABIDJAN

Kouassi N'GORAN

*Enseignant-chercheur à l'Institut de Recherche, d'Expérimentation et
d'Enseignement en Pédagogie (IREEP)/ Université Félix Houphouët BOIGNY
ngorankouassi87@yahoo.fr*

Blaise N'GUETTA KABLAN

*Enseignant-chercheur à l'Institut de Recherche, d'Expérimentation et
d'Enseignement en Pédagogie (IREEP)/ Université Félix Houphouët BOIGNY
bnguettaf@yahoo.fr*

Soungari YEO

*Enseignant-chercheur à l'Institut de Recherche, d'Expérimentation et
d'Enseignement en Pédagogie (IREEP)/ Université Félix Houphouët BOIGNY
ysoungari@yahoo.fr*

Résumé

L'objectif général de l'étude est de connaître les conceptions de l'autorité pédagogique par les enseignants-chercheurs de l'Université Félix Houphouët BOIGNY d'Abidjan. Pour collecter les données, 130 enseignants-chercheurs, issus de toutes les Unités de Formation et de Recherche, toutes disciplines confondues, ont été enquêtés par questionnaire. Les résultats obtenus montrent qu'il n'y a pas une conception univoque de l'autorité pédagogique. Ainsi, l'autorité pédagogique est vue par les enquêtés comme étant un ensemble d'attitudes et d'aptitudes que développe et déploie l'enseignant ou le formateur en situation de classe (92,3%), un état de qualification expérimentielle qui confère à l'enseignant des aptitudes de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'organiser des apprentissages (80%), une capacité de l'enseignant à créer de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage (90,77%), une capacité de l'enseignant à maintenir un climat propice à la dispensation d'un cours et à l'apprentissage, à se faire respecter et à respecter les apprenants (90,77%), une capacité de l'enseignant à amener les apprenants à suivre le cours sans que ceux-ci ne bavardent, à les amener à comprendre les enseignements dispensés (90%), etc. Toutefois, les résultats révèlent qu'il n'existe pas de relation entre le nombre d'années d'expérience de l'enseignant-chercheur et sa conception de l'autorité pédagogique.

Mots clés : *Autorité pédagogique, enseignant-chercheur, conception, université.*

Abstract

The general objective of the study is to know the conceptions of the educational authority by the teacher-researchers of the University Félix Houphouët BOIGNY of Abidjan. To collect the data, 130 teacher-researchers, from all the Training and Research Units, all disciplines combined, were surveyed by questionnaire. The results obtained show that there is no unambiguous conception of pedagogical authority. Thus, pedagogical authority is seen by respondents as being a set of attitudes and skills that the teacher or trainer develops and deploys in a classroom situation (92.3%), a state of experiential qualification that confers to the teacher skills of knowledge, know-how and interpersonal skills in order to organize learning (80%), a capacity of the teacher to create good teaching and learning conditions (90.77%), an ability of the teacher to maintain a climate conducive to the delivery of a lesson and to learning, to be respected and to respect the learners (90.77%), an ability of the teacher to get learners to follow the course without them chatting, get them to understand the lessons taught (90%), etc. However, the results reveal that there is no relationship between the number of years of experience of the teacher-researcher and his conception of pedagogical authority.

Keywords: Pedagogical authority, teacher-researcher, design, university.

Introduction

Les groupes humains ont toujours eu le souci d'intégrer, dans leurs sociétés de vie, les jeunes générations en leur transmettant un ensemble de savoirs et de valeurs à travers l'éducation. Dans l'immensité de cette entreprise, l'on a à l'origine fait confiance à des personnes souvent supposées pourvues de dons spéciaux. Ces dons se limitaient à la possession par le maître d'un savoir déjà élaboré, transmis au disciple dans le respect d'une autorité stricte basée, le plus souvent, sur la discipline et la violence. Pour les tenants de cette forme d'autorité dans les pratiques éducatives, « L'obéissance peut être dérivée de la contrainte, et elle est alors absolue...l'obéissance absolue est extrêmement nécessaire, puisqu'elle prépare l'enfant à l'accomplissement des lois auxquelles il devra obéir plus tard comme citoyen, même si elles ne lui plaisaient pas » (Kant, 1966 : 125). Pour lui, « ... au commencement la contrainte physique sert à réparer dans l'enfant le défaut de réflexion (op. cit. : 128). Rousseau (2002 : 62) se résignera à cette forme d'autorité dans les pratiques éducatives en affirmant : « Je serai battu. Soit : je suis fait pour l'être ».

Les conséquences de cette « pédagogie noire » (Miller, 2015) furent désastreuses pour les enfants :

« Au lieu de retourner les yeux en arrière et de regarder la punition, je les portais en avant et je regardais la

vengeance... Voilà comment j'appris à convoiter en silence, à me cacher, à dissimuler, à mentir, et à dérober enfin, fantaisie qui jusqu'alors ne m'était pas venue, et dont je n'ai pu depuis lors bien me guérir » (Rousseau, op., cit., : 58-59).

Avec le temps, de nombreuses voix s'éleveront pour monter l'inefficacité de cette autorité traditionnelle : « Il n'y a pas de parent qui n'ait connu cette sorte de conflit allant jusqu'à l'affrontement, la menace et éventuellement la violence et qui n'ait appris à ses dépens [sic] que l'autorité est un art difficile et que la correction physique administrée est toujours aveu d'échec... » Locke (2007 : 37).

L'avènement de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) et certains textes relatifs à l'enfant notamment la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant (CADBE) réaffirment cette rupture avec l'autorité traditionnelle. Ces textes invitent, de nos jours, les acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage et de formation à changer de paradigme car, dans leur ensemble, ils protègent les droits de l'homme et de l'enfant. Certains articles élaborés sont assez évocateurs :

« Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitement cruels, inhumains ou dégradants » (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, Article 5 : 12).

« Les États parties à la présente Charte prennent des mesures législatives, administratives, sociales et éducatives spécifiques pour protéger l'enfant contre toute forme de tortures, traitements inhumains et dégradants... lorsqu'il est confié à la garde d'un parent, d'un tuteur légal, de l'autorité scolaire ou de toute autre personne ayant la garde de l'enfant » (Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant, Article 16 : 11).

Cette nouvelle vision des droits de l'homme a indubitablement une influence sur les relations humaines notamment les relations d'autorité dans le cadre d'une activité de formation. Comme l'a si bien expliqué Roelens, (2017 : 2), « Dans la démocratie des droits de l'Homme, l'autorité ne peut qu'être métamorphosée par rapport à ses anciennes formes et doit se construire au quotidien, en particulier par les professionnels de l'éducation ». Il devient alors intéressant de nous interroger sur la prise en considération de cette nouvelle vision de l'exercice de l'autorité par les enseignants des universités et grandes

écoles publiques de la Côte d'Ivoire. Dans un contexte de formation aux réalités ambivalentes marquées par une « augmentation de l'indiscipline, des incivilités, des jeux dangereux, des violences chez des garçons et des filles de plus en plus jeunes » (Guillot, 2009 : 34) et une « promesse démocratique contemporaine » (Prairat, 2014 : 124), la flexibilité tant recommandée dans l'exercice de l'autorité devient un challenge pour tout enseignant débutant ou ayant à son actif un certain nombre d'années d'expériences dans la pratique de son métier.

La mise en œuvre de cette nouvelle vision de l'exercice de l'autorité éducative est tributaire de la littérature qui l'accompagne dans sa définition et dans ses processus d'acquisition. Pour Léonard (2008 : 115), l'autorité est « le lien avec les élèves qui rend possible la vie de la classe ». Pour qu'un tel lien établi facilite la vie de la classe, Prairat, cité par Jeffrey, (2018 : 98), apporte quelques précisions. Pour lui, l'autorité est « l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte ». C'est cette conception de l'autorité qu'adopte Robbes (2014 : 57), lorsqu'il affirme que « l'enseignant qui exerce son autorité cherche à influencer un élève ou un groupe d'élèves, avec l'intention qu'il(s) consente(nt) à obéir à une demande légitime ». Cette recherche de consentement est perceptible dans les travaux de Nordmann (2016 : 3) : « l'autorité désigne un pouvoir reconnu – ou devant pouvoir être reconnu – comme bien-fondé et légitime, et suscitant par conséquent le consentement et l'adhésion de ceux qui s'y soumettent, par différence avec la contrainte physique ou psychique, caractéristique d'un pouvoir qui s'impose par la force ». La recherche de consentement au détriment du rapport de force est d'autant plus vraie lorsqu'il s'agit de la formation des adultes. En réalité, quelquefois, le savoir de l'enseignant ne fascine plus comme dans le passé ; ce qui ébranle souvent l'autorité exercée dans la transmission du savoir. C'est pour cela que Rey (2004 : 123) a dit que l'autorité enseignante se fonde donc non pas sur le fait que l'enseignant « soit savant, mais [...] plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir ». Comme l'a si bien montré Marchive (2008 : 114), il existe un « lien étroit [...] entre l'exercice de l'autorité du professeur dans les situations d'enseignement et l'activité des élèves ». Dans un milieu universitaire aux ressources sociocognitives diverses, la recherche de compromis pour susciter l'activité des élèves devrait être, pour l'enseignant, un défi à surmonter dans l'exercice de son métier.

Malheureusement, bien souvent, une telle prise de conscience n'est pas toujours le cas.

Malgré ce vent de démocratie qui tourne dans la société en général et dans les pratiques éducatives en particulier, nombreux sont les enseignants qui sont nostalgiques de leur époque et qui usent et abusent d'une autorité axée sur une discipline stricte. Il devient alors urgent de nous interroger sur la conception de l'autorité de l'enseignant dans nos amphithéâtres en lien avec les pratiques non violentes. Cette préoccupation prendra en compte l'expérience acquise par les enseignants-chercheurs dans la pratique de leur métier. En réalité, l'expérience acquise a bien souvent été présentée comme un facteur central dans la compréhension des comportements humains. Le « Dictionnaire de l'éducation » de Van Zanten et Rayou, (2017 : 344) est instructif à ce sujet : « l'individu parvient à la connaissance à travers ce qu'il fait de son expérience ». Quant à Piaget, il fait de l'expérience un concept central dans le développement cognitif. Dans le processus de l'assimilation si nécessaire pour le développement cognitif, « ...de nouvelles expériences sont réinterprétées pour s'intégrer ou s'assimiler à d'anciennes idées et analyser de nouveaux faits en conséquence » (cité par Berger, 2008 : 45). Ramené au contexte pédagogique, l'importance de l'expérience transparait dans le *learning by doing* de Dewey lorsqu'il affirme que « l'expérience constitue le support de la réflexion permettant d'apprendre » (cité par Bourassa et al 1999 : 27). Cette expérience est alors importante dans l'acquisition des techniques et stratégies de gestion de l'autorité éducative et peut faire l'objet d'une étude comme celle-ci. Cette démarche permettra de tracer le cadre d'aménagement des interventions des enseignants sur la gestion de l'autorité pédagogique.

Ces faits ci-dessus révélés inscrivent notre étude sur deux approches : celle non violente de l'autorité éducative qui se construit telle que définie par Prairat et Robbes et l'autre basée sur l'expérience dans l'accès à la connaissance et au développement cognitif de Piaget et de Dewey.

De ces constats, nous dégageons la préoccupation suivante : existe-il un lien entre le nombre d'années d'expériences dans la pratique pédagogique de l'enseignant universitaire et sa conception de l'autorité pédagogique ? Ainsi l'objectif général de cette étude est de connaître les conceptions de l'autorité pédagogique par les enseignants-chercheurs de l'Université Félix Houphouët BOIGNY. *De façon spécifique, l'étude vise à :*

- Identifier les conceptions de l'autorité pédagogique par les enseignants-chercheurs de l'Université Félix Houphouët BOIGNY d'Abidjan ;
- Expliquer le processus d'acquisition de l'autorité pédagogique ;
- Établir le lien qui existe entre le « nombre d'années d'expériences » de l'enseignant-chercheur et sa « conception de l'autorité pédagogique ».

Aussi, nous formulons l'hypothèse opérationnelle suivante : il existe un lien entre le nombre d'années d'expériences de l'enseignant-chercheur et sa conception de l'autorité pédagogique. Deux variables sont mises en relation dans cette étude. La variable explicative ou indépendante de nature quantitative qui est « le nombre d'années d'expériences de l'enseignant-chercheur » et la variable à expliquer ou dépendante de nature qualitative qui est « la conception de l'autorité pédagogique ».

1. Méthodologie

1.1. Participants à l'étude

Les participants sont des enseignants-chercheurs de l'Université Félix Houphouët BOIGNY d'Abidjan qui ont participé à des sessions de formation en pédagogie universitaire à l'Institut de Recherche, d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie (IREEP) entre décembre 2021 et mai 2022. Ils sont au nombre de 130 (83 hommes et 47 femmes). Ils sont issus des Unités de Formation et de Recherche de Sciences de l'Homme et de la Société (18 enseignants-chercheurs), de Sciences Économiques et de Gestion (2 enseignants-chercheurs), de Sciences Juridiques, Administratives et Politiques (10 enseignants-chercheurs), de Mathématiques Informatique (4 enseignants-chercheurs), de Criminologie (9 enseignants-chercheurs), de Lettres Langues et Civilisations (18 enseignants-chercheurs), de Information, Communication et Arts (3 enseignants-chercheurs), de Sciences Médicales (26 enseignants-chercheurs), d'Odontostomatologie (6 enseignants-chercheurs), de Sciences Pharmaceutiques et Biologiques (11 enseignants-chercheurs), des Sciences de la Terre et des Ressources Minières (3 enseignants-chercheurs), des Sciences des Structures de la Matière et Technologie (3 enseignants-chercheurs) et de Biosciences (17 enseignants-chercheurs).

Le nombre d'années d'expérience des enseignants-chercheurs enquêtés varie de 1 à 17 ans. Ils sont majoritairement des Assistants (111 soit 85,4%). Les Maîtres Assistants sont au nombre de 18 (soit 13,8%). Seul un Maître de Conférences ayant participé à l'une des sessions de formation en Pédagogie a pris part à cette enquête.

1.2. Techniques de collecte et de traitement des données

L'enquête par questionnaire est la technique que nous avons utilisée pour collecter les données. Outre les caractéristiques des enquêtés, le questionnaire a porté sur la conception de l'autorité de l'enseignant ainsi que le processus à mettre en place pour son acquisition. Les données collectées ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS.

2. Résultats

2.1. Autorité pédagogique vue par les enseignants-chercheurs enquêtés

Les enseignants-chercheurs enquêtés ont donné leurs conceptions de l'autorité pédagogique. Ces conceptions sont consignées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°1: Conceptions de l'autorité pédagogique par les enseignants-chercheurs de l'UFHB

L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT VUE PAR LES ENQUÊTÉS	Modalités				Effectif total
	Oui		Non		
	Effectif	%	Effectif	%	
Ensemble des attitudes et des aptitudes que développe et déploie l'enseignant ou le formateur en situation de classe (la posture, la voix, la prestance, le contenu de l'enseignement).	120	92,3	10	7,70	130
État de qualification expérimentielle qui confère à l'enseignant des aptitudes de savoirs, savoir-faire et savoir-	104	80	26	20	

être en vue d'organiser des apprentissages.				
Capacité de l'enseignant à créer de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage.	118	90,77	12	9,23
Capacité de l'enseignant à maintenir un climat propice à la dispensation d'un cours et à l'apprentissage, à se faire respecter et à respecter les apprenants.	118	90,77	12	9,23
Capacité de l'enseignant à amener les apprenants à suivre le cours sans que ceux-ci ne bavardent, à les amener à comprendre les enseignements dispensés.	117	90	13	10
Gestion flexible et efficace des dérives et tous les autres comportements néfastes dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage.	102	78,47	28	21,5 3
Influence légitime qu'une personne (enseignant ou formateur) exerce sur les autres (apprenants) dans le cadre d'un processus d'enseignement et d'apprentissage.	73	56,15	57	43, 85
Capacité de l'enseignant à maîtriser les apprenants de sa classe, de son amphithéâtre, à y créer le silence, à se faire écouter et ce, par la force, par l'imposition d'une certaine discipline et surtout par des punitions et par des activités évaluatives.	43	33,07	87	66, 93
Pouvoir que détient l'enseignant et qui lui permet de diriger la classe, de bien la gérer et de faire	114	87,70	16	12, 30

passer son message dans la discipline.					
Pouvoir conféré par l'institution scolaire ou universitaire à l'enseignant pour lui permettre de diriger, d'organiser et de contrôler le groupe de classe en vue de permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et les compétences.	87	66,92	43	33,08	
Relation statutairement asymétrique dans laquelle l'enseignant, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet apprenant, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.	60	46,15	70	53,85	
C'est le respect que lui vouent librement les apprenants en raison de ses connaissances et de sa capacité à les transmettre.	104	80	26	20	

Source : Enquête 2022

Les informations contenues dans le tableau ci-dessus montrent pour au moins 90% des enseignants-chercheurs enquêtés que l'autorité pédagogique est un ensemble d'attitudes et d'aptitudes que développe l'enseignant en situation de classe (92,3%), la capacité à créer de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage (90,77%), à maintenir un climat propice à la dispensation d'un cours (90,77%), à les amener à comprendre les enseignements dispensés (90%).

On constate aussi dans le tableau qu'ils sont majoritaires à définir l'autorité pédagogique comme étant un état de qualification expérimentielle

(80%), un pouvoir que détient l'enseignant (87,70%), le respect que lui vouent librement les apprenants (80%).

L'autorité pédagogique ou autorité de l'enseignant est aussi vue comme étant une gestion flexible et efficace des dérivés (78,47%), un pouvoir conféré par l'institution scolaire ou universitaire à l'enseignant (66,92%), une influence légitime qu'une personne exerce sur les autres (56,15%).

L'observation des informations du tableau montrent, en revanche, que moins de la moitié des enquêtés sont d'accord avec le fait que l'autorité pédagogique est :

- ✓ Une capacité de l'enseignant à maîtriser les apprenants de sa classe, par la force, par l'imposition d'une certaine discipline et surtout par des punitions et par des activités évaluatives (33,7%) ;
- ✓ Une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'enseignant manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre (46,15%).

2.2. Processus d'acquisition de l'autorité pédagogique selon les enquêtés

Les enquêtés se sont prononcés sur le processus d'acquisition de l'autorité pédagogique.

Tableau n°2 : *Processus d'acquisition de l'autorité pédagogique par les enseignants-chercheurs de l'UFHB*

PROCESSUS D'ACQUISITION DE L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT	MODALITÉS				Effectif total
	OUI		NON		
	EFF	%	EFF	%	
Créer un climat favorable à l'apprentissage.	130	100	00	00	130
Maîtriser la matière ou la discipline enseignée.	129	99,23	01	0,77	
Avoir une bonne conduite et une bonne attitude vis-à-vis des apprenants.	130	100	00	00	
Encourager les ambitions des apprenants.	109	83,85	21	16,15	

Soutenir la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants.	114	87,69	16	12,31
Créer une certaine distance formelle avec les apprenants (moins de familiarité, d'amitié ou de copinage).	69	53,08	61	46,92
Être accessible et échanger avec les apprenants sur des sujets importants pour eux.	122	93,85	08	6,15
Réprimander les apprenants perturbateurs.	58	44,61	72	55,39
Être sévère avec les apprenants pour les maîtriser en classe.	27	20,77	103	79,23
S'imposer aux apprenants par l'évaluation des apprentissages.	99	76,15	21	23,85
Avoir le sens de la pédagogie.	129	99,23	01	0,77
Fixer les règles de fonctionnement de la classe et les appliquer dans la rigueur.	120	92,30	10	7,70
Être objectif dans le processus d'évaluation des apprentissages.	116	89,23	14	10,77
Bien organiser et planifier les activités de telle manière que les apprenants adhèrent et participent activement aux activités d'apprentissage.	118	90,77	12	9,23
Être rigoureux, être à l'heure, ne pas se mettre au même niveau des étudiants, tenir un discours clair.	83	63,85	47	36,15

Source : Enquête 2022

Tous les enseignants-chercheurs enquêtés (100%) estiment que l'acquisition de l'autorité par un enseignant passe par la création d'un climat favorable à l'apprentissage, par le fait d'avoir une bonne attitude vis-à-vis des apprenants. On note également que 99,23% d'entre eux

pensent que maîtriser la discipline enseignée et avoir le sens de la pédagogie sont nécessaires pour acquérir et asseoir l'autorité.

Les enquêtés pensent aussi que pour acquérir et asseoir son autorité pédagogique, l'enseignant doit :

- ✓ Être accessible et échanger avec les apprenants sur des sujets importants pour eux (93,85%) ;
- ✓ Fixer les règles de fonctionnement de la classe et les appliquer dans la rigueur (92,3%) ;
- ✓ Bien organiser et planifier les activités (90,77%) ;
- ✓ Être objectif dans le processus d'évaluation des apprentissages (89,23%) ;
- ✓ Soutenir la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants (87,69%) ;
- ✓ Encourager les ambitions des apprenants (83,85%) ;
- ✓ S'imposer aux apprenants par l'évaluation des apprentissages (76,15%) ;
- ✓ Être rigoureux, être à l'heure, tenir un discours clair (63,85%) ;
- ✓ Créer une certaine distance formelle avec les apprenants (moins de familiarité, d'amitié) (53,08%).

Les enquêtés sont moins nombreux à penser que réprimander les apprenants perturbateurs (44, 61%) et être sévère avec les apprenants (20,77%) sont nécessaires pour l'acquisition de l'autorité de l'enseignant.

2.3. Lien entre le nombre d'années d'expérience de l'enseignant-chercheur et sa conception de l'autorité pédagogique

Pour établir le lien qui existe entre le nombre d'années d'expériences de l'enseignant-chercheur et sa conception de l'autorité pédagogique, des tests statistiques ont été réalisés. Les résultats obtenus sont dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°3 : Récapitulatif des tests d'hypothèse

Hypothèse nulle		Test	Sig.	Décision
1	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Ensemble des attitudes et des aptitudes que développe et déploie l'enseignant ou le formateur en situation de classe (la posture, la voix, la prestance, le contenu de l'enseignement).	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,079	Garder les hypothèses nulles.
2	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Etat de qualification expérimentielle qui confère à l'enseignant des aptitudes de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'organiser des apprentissages.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,885	Garder les hypothèses nulles
3	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Capacité de l'enseignant à créer de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,288	Garder les hypothèses nulles
4	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Capacité de l'enseignant à maintenir un climat propice à la dispensation d'un cours et à l'apprentissage, à se faire respecter et à respecter les apprenants.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,759	Garder les hypothèses nulles
5	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Capacité de l'enseignant à amener les apprenants à suivre le cours sans que ceux-ci ne bavardent, à les amener à comprendre les enseignements dispensés.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,131	Garder les hypothèses nulles.
6	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Gestion flexible et efficace des dérives et tous les autres comportements néfastes dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,468	Garder les hypothèses nulles
7	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Influence légitime qu'une personne (enseignant ou formateur exerce sur les autres (apprenants) dans le cadre d'un processus d'enseignement et d'apprentissage.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,093	Garder les hypothèses nulles
8	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Capacité de l'enseignant à maîtriser les apprenants de sa classe, à y créer le silence, à se faire écouter et ce, par la force, par l'imposition d'une certaine discipline et surtout par des punitions et par des activités évaluatives.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,452	Garder les hypothèses nulles.
9	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Capacité de l'enseignant à maîtriser les apprenants de sa classe, à y créer le silence, à se faire écouter et ce, par la force, par l'imposition d'une certaine discipline et surtout par des punitions et par des activités évaluatives.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,452	Garder les hypothèses nulles
10	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Pouvoir que détient l'enseignant et qui lui permet de diriger la classe, de bien la gérer et de faire passer son message dans la discipline.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,290	Garder les hypothèses nulles.
11	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Pouvoir conféré par l'institution scolaire ou universitaire à l'enseignant pour lui permettre de diriger, d'organiser et de contrôler le groupe de classe en vue de permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et les compétences.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,819	Garder les hypothèses nulles.
12	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de Relation statutairement asymétrique dans laquelle l'enseignant, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet apprenant, en vue d'obtenir de sa part et sans	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,566	Garder les hypothèses nulles.
13	La distribution de Nombre d'années d'expérience est la même sur les catégories de C'est le respect que lui vouent librement les apprenants en raison de ses connaissances et de sa capacité à les transmettre.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,474	Garder les hypothèses nulles.

Source : Analyse des données d'enquête

L'analyse du tableau indique que les variables « nombre d'années d'expériences » et « l'autorité pédagogique vue par les enquêtés » sont respectivement des variables quantitative et qualitative à deux modalités. Le test approprié pour vérifier la relation entre celles-ci est le test T de Student. Mais les tests de normalité de Shapiro-Wilk et de Kolmogorov-Sminov, de même que le test de Levene sur l'égalité des variances indiquent que la condition de normalité n'est pas satisfaite dans tous les échantillons. Nous avons alors recouru au test de Mann-Whitney qui est le test non paramétrique correspondant au test T de Student pour vérifier cette relation.

Les différents tests non paramétriques de Mann-Whitney effectués révèlent qu'il n'existe pas de relation entre les différentes variables.

3. Discussion

L'objectif général de la présente étude est de déterminer le lien qui pourrait exister entre le « nombre d'années d'expériences » de l'enseignant-chercheur et sa « conception de l'autorité pédagogique ».

L'analyse des données montre que l'attitude qu'adoptent ces enseignants en acceptant ces définitions et processus d'acquisition de l'autorité pédagogique avec des taux oscillant entre 0% et 100%, indique qu'ils optent pour une conception de l'autorité de l'enseignant qui se construit et se met en place progressivement à partir des capacités, des expériences, des connaissances et leurs transmissions, des activités de gestion et d'organisation, du climat de classe, de la planification des activités. Ces conceptions de l'autorité pédagogique reposent sur celles de Rey qui précisent que l'autorité enseignante ne se fonde pas sur le fait que l'enseignant « soit savant, mais [...] plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir » (Rey, 2004 : 123). En effet la compétence qu'évoque Rey se construit et se met en place progressivement dans la gestion des activités pédagogiques permettant, de ce fait, l'acquisition de l'autorité comme le conçoivent les enseignants enquêtés. Cette idée de construction de l'autorité est encore bien présente dans le dictionnaire en ligne (s.d) de Meirieu (2005 : 5) lorsqu'il affirme « Au bout du compte, la véritable autorité ne se reconstruira que si les adultes savent montrer que ce qu'ils imposent aux jeunes leur permet de grandir et de réussir leur vie ». Cette autorité conçue comme une activité de construction et de gestion

des activités pédagogiques est celle partagée par Marcelli & Prairat, (2011 : 5) : « Toute relation d'autorité présuppose une référence idéale, une tiercéité qui peut être un savoir-faire, la culture, des savoir-être, des techniques et, en même temps, la conscience partagée que l'élève et le professeur ne se trouvent pas à la même distance de cette tiercéité, de cette référence idéale ». Ces conceptions de l'autorité pédagogique confirment de fait la conception de l'autorité pédagogique de Robbes, (2016 : 247) qui met en cause l'autorité considérée comme naturelle : « un enseignant parviendrait peut-être alors à faire le deuil d'une autorité naturelle, à accepter sa vulnérabilité... ». En réalité c'est dans l'action telle que celle proposée dans chaque définition et processus d'acquisition que l'autorité pédagogique se construit car elle est « un moyen d'assumer une responsabilité éducative » (Foray, 2016 : 95 ; Robbes, 2010 : 72-74) pour permettre en fin de compte à l'apprenant d'être « un être autonome » (Prairat, 2010 : 42). Certaines définitions et processus d'acquisition sont ici acceptés avec des taux parfois élevés montrant ainsi que ces enseignants ne sont pas une table rase sur le sujet. C'est d'ailleurs à ce sujet que Knowles, cité par Cyr (2016 : 1), a attiré notre attention dans la formation des adultes lorsqu'il élaborait les quatre (4) principes de l'andragogie notamment le principe 2 : « l'expérience propre de chaque apprenant adulte doit être prise en considération ». Cependant les limites de l'autorité pédagogique de ces enseignants universitaires perceptibles dans certains taux d'acceptation ont été identifiées : celles entretenant une position contradictoire sur l'autorité définie comme « un rapport d'influence » ou comme « l'emploi de la violence » et les controverses autour de certains processus d'acquisition de l'autorité pédagogique à travers des taux d'acceptation autour de la moyenne. Ces conceptions de l'autorité pédagogique chez ces enquêtés sont contraires aux idées maîtresses de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) et de la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant (CADBE). Elles sont également contraires à certaines idées maîtresses exprimées par Prairat (2010 : 51) qui affirme que « l'autorité s'exerce dans un espace commun de co-présence ». Or là où il y a co-présence, il y a rapport d'influence. Robbles épouse cette conception de l'autorité pédagogique basée sur un rapport d'influence : « L'enseignant qui exerce son autorité cherche à influencer un élève ou un groupe d'élèves, avec l'intention qu'il(s) consente(nt) à obéir à une demande légitime » (2014 : 57) ou « l'autorité se distingue du pouvoir et s'obtient par consentement »

(2018 : 165) et « éduquer c'est nécessairement vouloir influencer » (id.). C'est cette influence que bien avant Robbles, Blais et *al* (2008 : 153-160) avaient qualifiée « d'influence médiatrice et libératrice ».

Les différents tests non paramétriques de Mann-Whitney effectués révèlent que ces conceptions de l'autorité éducative des enquêtés ne sont pas en relation avec le « nombre d'années d'expériences » dans la pratique de leur métier d'enseignant-chercheur. Or, de nombreuses études s'accordent à placer l'expérience acquise au cœur des activités de formation. Piaget a fait de l'expérience un concept central dans le développement cognitif. Pour lui, dans le processus de l'assimilation si nécessaire pour le développement cognitif, « ...de nouvelles expériences sont réinterprétées pour s'intégrer ou s'assimiler à d'anciennes idées et analyser de nouveaux faits en conséquence » (cité par Berger, 2008 : 45). *Le learning by doing* de Dewey en est aussi un exemple : « l'expérience constitue le support de la réflexion permettant d'apprendre » (cité par Bourassa et *al*, 1999 : 27). Cette expérience peut être au service de la réflexion des enseignants dans la gestion de l'autorité éducative, ce que ne confirment pas les tests statistiques que nous avons utilisés. D'autres études sur le sujet contredisent également les résultats de ces textes. Ce sont celles de Piot (2008 : 95) qui précisent que chez l'enseignant, « les ressources sont de trois ordres : les savoirs pratiques issus de l'expérience du métier, les savoirs académiques issus de l'étude et les valeurs, croyances et théories personnelles ». Ce sont encore celles de Van Zanten & Rayou, (2017 : 344) qui révèlent que « l'individu parvient à la connaissance à travers ce qu'il fait de son expérience ». Dans ces deux travaux, l'expérience est au cœur des savoirs pratiques et de la connaissance qui sont nécessaires dans l'exercice de l'autorité pédagogique.

Si les conceptions de l'autorité pédagogique des enseignants enquêtés et son processus d'acquisition identifié par ces derniers sont appuyés par de nombreuses études sur le sujet, il n'en est pas de même du résultat révélant une absence de lien entre le « nombre d'années d'expériences » de l'enseignant-chercheur et sa « conception de l'autorité pédagogique ». Malgré cela, la force de l'étude qui révèle son originalité est qu'elle trace le cadre d'aménagement des interventions des enseignants de l'IREEP sur la gestion de l'autorité éducative. Les différents taux d'acceptation présentés par ces résultats relatifs à la conception de l'autorité pédagogique des enseignants enquêtés et à ses processus d'acquisition

sont de bons indicateurs de ces aménagements au-delà des nombreux écrits et textes officiels sur le sujet. Cette implication pédagogique porte ensuite sur la formation en pédagogie universitaire qui visera alors à créer le lien entre le « nombre d'années d'expériences » de l'enseignant-chercheur et sa « conception de l'autorité éducative » à l'instar du lien révélé par de nombreuses études sur le sujet. Si cet objectif est acquis, l'on verra alors, dans la gestion de l'autorité pédagogique chez les enseignants-chercheurs, une différence significative entre ceux qui ont accumulé des années d'expériences de formation pour l'acquérir et ceux qui ne l'ont pas fait.

Conclusion

La présente étude a été réalisée avec 130 enseignants-chercheurs de l'Université Félix Houphouët BOIGNY d'Abidjan qui ont été enquêtés au cours des différentes sessions de formation en pédagogie universitaire entre décembre 2021 et mai 2022 à l'IREEP.

L'objectif de l'étude a été de déterminer le lien qui pourrait exister entre le « nombre d'années d'expériences » de l'enseignant-chercheur et sa « conception de l'autorité éducative ». Aussi, avons-nous formulé l'hypothèse opérationnelle suivante : il existe un lien entre le nombre d'années d'expériences de l'enseignant-chercheur et sa conception de l'autorité éducative.

Dans la démarche méthodologique, le principal outil de collecte des données adressé aux enseignant-chercheurs est un questionnaire portant sur la conception de l'autorité pédagogique ainsi que le processus à mettre en place pour son acquisition. Les données collectées ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS.

Il ressort des résultats de l'étude que ces enquêtés optent pour une conception de l'autorité pédagogique qui se construit et se met en place progressivement. De ce qui est du lien recherché, les différents tests non paramétriques de Mann-Whitney utilisés révèlent qu'il n'existe pas de relation entre le « nombre d'années d'expériences » de l'enseignant-chercheur et sa « conception de l'autorité pédagogique ». Cette étude trace alors le cadre d'aménagement des interventions des enseignants de l'IREEP sur la gestion de l'autorité pédagogique afin de créer une différence significative entre ceux qui ont accumulé des années

d'expériences de formation pour l'acquérir et ceux qui ne l'ont pas fait à l'instar des résultats de nombreuses études sur le sujet.

Références bibliographiques

Berger Kathleen Stassen, (2008), *La personne en développement tout au long de la vie* (7e éd.). Valeur. p. 45. ISBN 9780716760801.

Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel & Ottavi Dominique, (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.

Bourassa Bruno, Serre Fernand & Ross Denis, (1999), *Apprendre de son expérience*. Québec : Puq.

Cyr Mireille, (2016), *Andragogie ou les principes de l'éducation aux adultes* accessible sur <https://le-cours.ca/2016/12/03/andragogie-ou-les-principes-de-leducation-aux-adultes/>

Foray Philippe, (2016), *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF.

Guillot Gérard, (2009), « Autorité, respect et tolérance ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42, n°3, pp.33-53. <https://doi.org/10.3917/lsdle.423.0033>.

Jeffrey Denis, (2018), Chapitre VII. « L'autorité de l'enseignant en régime démocratique » In H.L. Go, (dir.) : *Éthique et éducation : Questions à Eirick Prairat* [en ligne]. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de

Rouen et du Havre, (généré le 20 septembre 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/purh/13380>>.

Kant Emmanuel, (1966), *Réflexions sur l'éducation*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin.

Leonard Franck, (2008), *Autorité et conduite de classe*. Paris : Nathan.

Locke John, (2007), *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction de G. Compayré, nouvelle introduction de M. Malherbe, Paris, Vrin.

Marcelli Daniel & Prairat Eirick, (2011), Conférence - débat. Communication présentée à la conférence – débat : *L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives*, CergyPontoise. En ligne <http://h.20-bal.com/law/724/index.html>.

Marchive Alain, (2008), *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, Rennes, PUR.

Meirieu Phillippe, (S.d), *Autorité. Petit dictionnaire de pédagogie*. En ligne <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autorite.htm>.

- Miller Alice**, (2015), *C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation des enfants*, Paris : Flammarion.
- Nations Unies**, (2015), *Déclaration Universelle des Droits de l'homme* https://www.un.org/fr/udhrbook/pdf/udhr_booklet_fr_web.pdf.
- Nordmann Jean-François**, (2016), « *Formation à l'autorité : l'« assujettissement » scolaire, une visée impensée ?* », Recherche et formation [En ligne], 72 | 2013, mis en ligne le 11 mars 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2051> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2051.
- Piot Thierry**, (2008), « La construction des compétences pour enseigner ». *Mc Gill Journal of Education*, 43(2), 95-110.
- Prairat Eirick**, (2010), L'autorité éducative au risque de la modernité, in E. Prairat (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, PUN, p. 39-52.
- Prairat Eirick**, (2014), *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Rey Bernard**, (2004), Autorité et relation pédagogique, in G. Chappaz, *L'Autorité en panne... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer*, Aix-Marseille, Université de Provence, p. 113-128.
- Robbes Bruno**, (2010), *L'autorité éducative dans la classe*, Paris, ESF.
- Robbes Bruno**, (2014), *L'autorité éducative : la construire et l'exercer*. Amiens : CRDP de l'Académie d'Amiens, Repères pour agir.
- Robbes Bruno**, (2016), *L'autorité enseignante - Approche clinique*. Nîmes : Champ Social Éditions.
- Robbes Bruno**, (2018), « La question de l'autorité en éducation chez Eirick Prairat. Contributions à l'élaboration du concept d'autorité éducative », dans H. L. Go, *Éthique et éducation. Questions à Eirick Prairat*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 153-172
- Roelens Camille**, (2017), *Autorité éducative bienveillante et éthique. Éthique en éducation et en formation*, (4), 92-107. <https://doi.org/10.7202/1045191ar>
- Rousseau Jean-Jacques**, (2002), *Confessions*, Garnier-Flammarion, Paris, t. I.
- UNICEF**, (1999), *Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant*, <https://www.unicef.org/car/rapports/charte-africaine-des-droits-et-du-bien-%C3%AAtre-de-lenfant>
- Van Zanten Agnès & Rayou Patrick**, (2017), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.