

CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



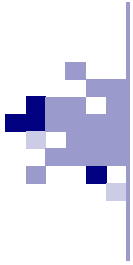
**Les petits conflits quotidiens dans les
classes de l'enseignement secondaire**

III. Conception de l'autorité chez les élèves

Stefania Casalfiore (GIRSEF)

N° 21 • FÉVRIER 2003 •





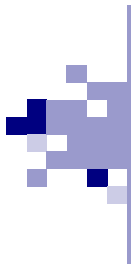
Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

Table des matières

Préambule	4
Introduction	5
Conception de l'autorité dans les travaux menés selon l'approche des domaines sociaux	6
Hypothèses de recherche	10
Jugement porté sur la légitimité des réactions des enseignants et nature des comportements	10
Justifications du jugement porté et des comportements subséquents	10
Méthodes	11
Echantillon	11
Protocole et procédure d'administration	11
Codage des variables	12
Traitements statistiques	14
Résultats	15
Jugement porté sur la légitimité des réactions des enseignants et nature des comportements subséquents	15
Justification du jugement porté et du type de comportements subséquents	16
Discussion	18
Conclusion	22
Bibliographie	23



Préambule

Le passage à l'adolescence est une période de transition durant laquelle de nombreux changements individuels s'opèrent. Ceux-ci bouleversent l'équilibre psycho-social établi jusqu'alors et de nouveaux besoins naissent auxquels l'environnement social n'est plus apte à répondre (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, et Maclver, 1993). Un écart se crée entre les attentes des adolescents et ce qu'ils perçoivent des offres de l'environnement social. Par définition, ces besoins développementaux et les attentes qu'ils créent sont naturellement orientés vers plus d'*autonomie*. Mais ce processus développemental vers plus d'autonomie se heurte aux contraintes sociales liées aux règles sociales imposées par les figures d'autorité. Selon Collins et Laursen (1995) et Smetana (1989), les conflits sociaux à l'adolescence reflèteraient ce heurt entre les besoins développementaux et les contraintes sociales. Plus encore, les conflits interpersonnels initiés par les adolescents rempliraient pleinement *une fonction développementale*. D'après Emery (1995) et Collins et Laursen (1995), ils joueraient directement sur la restructuration des relations dont l'organisation est perçue comme obsolète, en vue d'une plus grande compatibilité avec les aspirations actuelles. Ainsi, le déclenchement des conflits interpersonnels installe un contexte de débat qui force les relations unilatérales impliquées à fonctionner sur un registre plus mutuel, à partir duquel les adolescents vont pouvoir exprimer leur désir d'autonomie tout en développant leur compétence à prendre la perspective d'autrui.

Selon Eccles et al. (1993), la période de transition développementale que connaissent les individus à la fin de l'enfance s'accompagne d'une *transition scolaire délicate* marquée par un changement net d'environnement social. Les auteurs citent plusieurs études qui mettent en évidence des éléments constitutifs du contexte scolaire en porte-à-faux avec les besoins actuels des adolescents, compte-tenu de leur état développemental. Au vu de ces éléments, les auteurs concluent à l'inaptitude de l'environnement scolaire ordinaire à répondre aux besoins développementaux des adolescents. Parmi ces éléments, on

note, par comparaison avec l'école fondamentale, l'augmentation du nombre d'enseignants par classe, qui appauvrit la qualité des relations et les rendent impersonnelles ; le renforcement des mesures de discipline et de contrôle, étouffant l'expression du désir d'autonomie des adolescents ; et le nombre peu élevé d'occasions données aux élèves de participer aux prises de décision les touchant directement. Ces éléments et les répercussions qu'ils ont sur le quotidien des élèves pourraient constituer des obstacles à leur développement social.

Toutes ces considérations soulèvent la question de l'éventuelle fonction développementale des conflits quotidiens qui naissent dans la dyade enseignant – élève au sein des classes de l'enseignement secondaire ordinaire. Ces conflits sont-ils l'expression d'un déséquilibre sur le plan structuro-développemental et surgissent-ils en vue de réduire l'écart entre les offres de l'environnement social et les besoins individuels ? Le contexte relationnel de la dyade dans lequel les conflits se déploient permet-il l'accomplissement de cette fonction ? Ces questions ont motivé l'élaboration d'un travail de recherche doctorale qui porte sur les modes de résolution de conflits nés de transgressions sociales en classe et qui analyse les variations de ces stratégies en fonction d'éléments constitutifs du contexte interpersonnel perçu. Sans qu'elles soient directement investiguées dans la recherche, les questions qui viennent d'être posées ont cependant fait l'objet d'une préoccupation sous-jacente constante.

La recherche est divisée en deux parties. Une première phase, *exploratoire*, décrit et analyse des récits de conflits enseignant-élève rapportés par écrit par des élèves de l'enseignement secondaire du réseau libre de la Communauté française de Belgique. Une seconde phase, *confirmatoire*, étudie les modes de résolutions de conflits mis en œuvre par les personnes impliquées dans des conflits en fonction de deux éléments constitutifs du contexte interpersonnel : la perception qu'ont les élèves de la légitimité des comportements de l'autorité représenté par les enseignants impliqués, et des comportements d'obéissance

des élèves concernés d'une part, les caractéristiques de la relation qui lie les personnes impliquées dans les conflits d'autre part. Le travail de thèse se fonde sur un cadre conceptuel se référant aux approches développementales du raisonnement et du comportement social (Selman, Beardslee, Shultz, Krupa, et Podorefsky, 1986), et du contexte interpersonnel dans lequel ils se déploient (Hartup et Laursen, 1999 ; Laursen, Wilder, Noack, et Williams, 2000 ; Smetana, 1995/1999). Il s'inscrit dans une approche écologique du développement humain, inspirée des propositions de Bronfenbrenner (1981).

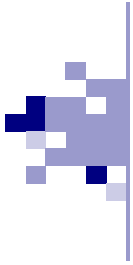
Trois *Cahiers de Recherche* sont consacrés à la phase exploratoire de la recherche. Le premier *Cahier de Recherche* (n° 16) analyse les comportements déclencheurs de conflits quotidiens dans la dyade enseignant-élève. Le deuxième (n° 20) est consacré à l'étude des stratégies mises en œuvre par les enseignants et les élèves pour résoudre ces conflits. Le troisième et présent texte porte sur l'évaluation que les élèves font des comportements mis en œuvre par les deux parties impliquées pour résoudre ces conflits, en lien avec les notions de légitimité des figures d'autorité à agir et à être obéies.

Introduction

Pour Collins et Laursen (1995), Emery (1995) et Shantz (1987), le conflit est l'expression, dans un contexte interpersonnel signifiant, d'une opposition née d'un désaccord ou d'une incompatibilité entre les objectifs poursuivis par les individus impliqués, leurs attentes ou leurs désirs, et qui se déploie au cours d'une séquence comportementale interactionnelle. Cette définition, articulée autour de *l'expression ouverte* du désaccord, implique de restreindre le conflit à une séquence comportementale *observable*, excluant toute forme de dissonance située seulement au niveau intra-psychique.

Etudier le conflit revient alors à examiner *une séquence comportementale interactionnelle* à travers laquelle il s'agit d'identifier l'objet du désaccord, le mode à travers lequel le désaccord se manifeste et les stratégies d'échanges interpersonnels mises en œuvre pour le résoudre. Le conflit est constitué de plusieurs composantes identifiables dans le temps, chacune pouvant être analysées une à une, tout en tenant compte de leurs interrelations (Laursen et Collins, 1994). Les études descriptives menées jusqu'à présent sur le conflit examinent, en plus de son incidence et de son intensité, la phase d'initiation du conflit, marquée par le comportement de l'un qui déclenche une opposition chez l'autre et qui porte parfois en lui l'objet ou l'enjeu du conflit; la phase de résolution, et les conséquences de l'épisode sur le plan des émotions, des relations et des rapports de pouvoir.

L'étude présentée dans ces pages porte sur l'évaluation que les élèves font des comportements mis en œuvre par les membres de la dyade qu'il forme avec l'enseignant lors des phases de résolution de conflits, en lien avec les notions de légitimité de l'autorité à agir et à être obéie. Dans la première étude (présentée dans le Cahier de Recherche n° 16), l'analyse portait sur *la phase d'initiation de conflits interpersonnels* nés dans des dyades enseignant-élève qui ont été déclenchés par des transgressions sociales commises par les élèves eux-mêmes. Elle était donc plus particulièrement centré sur l'analyse des comportements transgressifs déclencheurs des conflits. Dans cette étude, les transgressions ont été interprétées comme remplissant une double fonction : mettre en question l'autorité des enseignants comme étant légitime en soi, et revendiquer une plus grande sphère de juridiction et d'action personnelle dans un contexte dominé par sa structure socio-organisationnelle. Les conflits dans la dyade enseignant-élève ont quant à eux été considéré comme s'inscrivant dans un « ordre développemental des choses », généré par un environnement dont la structure sociale est construite autour de nombreuses règles conventionnelles dont la légitimité intrinsèque n'est pas assez justifiée compte tenu de l'état socio-développemental des adolescents qui le fréquentent. La deuxième étude (présentée dans le cahier de Recherche n° 20) était consacré à l'analyse des séquences interactionnelles qui suivent les comportements



déclencheurs. L'importance des comportements unilatéraux mis en œuvre par les enseignants, quelle que soit la qualité de la relation qui lie ces derniers aux élèves impliqués dans les conflits et l'absence de conséquence néfaste sur la relation laissent penser que les conflits dans la dyade enseignant-élève se déroulent dans un contexte relationnel caractérisé par une structure fermée stable ou les processus interactionnels sont fortement procéduralisés. La nature instrumentale des arguments utilisés par les élèves pour justifier leurs propres comportements soutient l'idée que la relation enseignant-élève est non seulement caractérisée par une structure fermée,

mais aussi par une structure compétitive, où la peur de « perdre » face à l'enseignant est une menace qui plane de façon constante. Par ailleurs, l'analyse a permis de montrer comment la remise en cause de l'autorité et la renégociation de ses limites s'effectuaient aussi à travers le processus de résolution de conflits. Les résultats mis en évidence dans la deuxième étude s'inscrivent donc dans la lignée des constats effectués dans la première étude. Le présent *Cahier de Recherche* se penche sur le jugement que les élèves portent sur les comportements mis en œuvre au cours du processus de résolution en termes de légitimité de l'autorité à agir et à être obéie.

Conception de l'autorité dans les travaux menés selon l'approche des domaines sociaux

Dans son analyse du jugement moral chez l'enfant et l'adolescent, Piaget (1932/2000) défend l'idée selon laquelle les individus passent d'une phase de moralité hétéronome ou extrinsèquement orientée caractérisée par une conception unilatérale de l'autorité à une moralité autonome, intrinsèquement orientée et fondée sur le respect mutuel, les notions de réciprocité et de justice, ainsi que le respect des droits des personnes. Le passage de l'orientation hétéronome à l'orientation autonome se fait généralement au début de l'adolescence et n'est possible qu'en se libérant de la contrainte adulte et en s'ouvrant aux rencontres plus égalitaires que constituent les relations avec les pairs. Une série de travaux menés selon l'approche des domaines sociaux à propos des conflits entre les parents et les adolescents (pour une revue, voir Smetana, 1995/1999) montrent qu'à l'adolescence, la conception d'une autorité unilatérale légitime persiste malgré le développement accru des revendications d'autonomie. Des travaux issus d'approches psycho-sociales avaient déjà mis en évidence l'attitude relativement favorable des adolescents envers l'autorité, qu'ils soient filles ou garçons et quelle que soit la figure d'autorité – parents, enseignant, police – (Coleman et Coleman, 1984 ; Murray et Thompson, 1985 ; Reicher et Eimler, 1985 ; Rigby, Schofeld et Slee, 1987). D'autres travaux réalisés selon l'approche des domaines sociaux auprès d'enfants de six à dix ans (Kim, 1998 ; Kim et Turiel, 1996 ; Laupa, 1991, 1995 ; Laupa et Turiel, 1986, 1993 ; Laupa, Turiel, et Cowan, 1995/1999 ; Tisak, 1986) renforcent l'idée selon laquelle les deux orien-

tations proposées par Piaget coexistent chez les individus dès l'enfance. De façon générale, les études effectuées mettent en évidence l'hétérogénéité du raisonnement mené par les enfants et son articulation autour de multiples éléments coordonnés entre eux.

Selon les tenants de l'approche des domaines sociaux (Turiel, 1983, 1998), l'hétérogénéité qui caractérise la compréhension des concepts liés à la notion d'autorité trouve sa source dans les processus développementaux distincts à partir desquels la compréhension des concepts sociaux se déploie. Pour rappel, les concepts sociaux autour desquels le raisonnement social s'articule se répartissent dans au moins trois domaines conceptuels distincts, « les trois catégories générales et fondamentales de la connaissance socio-conceptuelle » (Turiel, 1983, p.4), à l'intérieur desquels la compréhension des concepts sociaux se développent selon des processus différenciés. Il s'agit du domaine moral, du domaine socio-conventionnel et du domaine personnel. Ces trois domaines ont déjà fait l'objet d'un développement dans les deux *Cahiers de Recherche* précédents (n° 16 et 20). Le premier regroupe les concepts de justice, de bien-être et de droit des personnes. Les règles renvoyant au domaine moral sont perçues comme des obligations incontournables qui régissent les relations sociales et ce, indépendamment des lois et des règlements promulgués par une institution donnée. Elles sont inaltérables quel que soit le contexte social et institutionnel (interdiction de tuer, de porter atteinte à l'intégrité physique ou mentale de quelqu'un, etc.). Le second est structuré

autour du concept d'organisation sociale. Les règles qui renvoient au domaine conventionnel sont constituées des connaissances générales et partagées par les membres d'un système social donné à propos des comportements attendus dans toute interaction sociale. Ces conventions ont un caractère arbitraire et sont générées via un consensus social établi à l'intérieur du système qui les détermine et qui peut les altérer (règles de politesse et de bienséance, etc.). Le troisième renvoie aux concepts touchant à soi et à l'identité des personnes. Les règles appartenant au domaine personnel renvoient aux règles de vie que les individus s'assignent eux-mêmes, à partir de choix personnels qui ne sont dépendants d'aucune prescription morale ni régulation sociale, comme le choix de ses loisirs ou le choix de ses habits. Contrairement aux comportements soumis aux prescriptions morales ou régis par des conventions sociales, l'enjeu des actes qui découlent des choix personnels est directement centré sur leurs auteurs (pour des synthèses, voir Nucci, 1982, 1996 ; Tisak, 1995 ; Turiel, 1983 ; 1998).

Trois ensembles de travaux menés par les tenants de l'approche des domaines sociaux illustrent les multiples orientations des enfants et des adolescents vis-à-vis de l'autorité et des figures qui la représentent. Le premier ensemble d'études a été mené auprès d'enfants et montre que la distinction conceptuelle précoce entre les domaines sociaux guide le jugement que les enfants portent sur des règles, la transgression des règles et la légitimité de figures d'autorité énonçant des directives à leur propos (Nucci, 1977, 1981 ; Turiel, 1977 ; Nucci et Turiel, 1978 ; Smetana, 1981 ; Weston et Turiel, 1980 pour les plus anciennes; Tisak, 1986 ; Song et al., 1987 ; Smetana, et Braeges, 1990 ; Smetana, Schlagman, et Adams, 1993 pour les plus récentes). Parmi les constats effectués, les auteurs notent que les enfants lient la nécessité de respecter les règles conventionnelles à l'existence d'une autorité mais considèrent que la nocivité de transgressions morales n'est pas contingente à la présence d'une figure d'autorité les interdisant. A travers les justifications qui sous-tendent leur jugement du bien-fondé de règles et la nocivité de transgressions, les enfants manifestent aussi leur capacité à donner à leur jugement une orientation hétéronome ou autonome selon le domaine auquel les règles ou les transgressions renvoient. Ainsi, les enfants privilégient des justifications basées sur le caractère intrinsèquement mau-

vais des transgressions morales, en insistant sur le tort causé, l'injustice et l'atteinte au bien-être des personnes. A l'inverse, les justifications qui sous-tendent le jugement des transgressions conventionnelles et le raisonnement sur les règles renvoyant à ce domaine revêtent plutôt un caractère extrinsèque. Elles sont liées à l'existence d'une autorité, à l'importance des sanctions encourues et, chez les adolescents, à des considérations institutionnelles relatives à l'organisation et au fonctionnement du système social. La légitimité des parents à énoncer des règles et à intervenir face à des transgressions est reconnue par une majorité d'enfants lorsque les règles énoncées ou les transgressions comportent des enjeux moraux, comme dans une situation de vol, et dans une moindre mesure, des enjeux organisationnels, comme dans le cas d'une table non-débarrassée après déjeuner. Elle est reconnue par un nombre significativement moins élevé d'enfants lorsqu'elles comportent des enjeux d'ordre personnel, comme dans le choix des camarades de jeux. La position d'autorité occupée par les parents est une raison avancée pour justifier la légitimité de l'autorité parentale dans tous les domaines mais surtout dans le domaine organisationnel. Des arguments renvoyant au choix personnel sont utilisés pour justifier l'absence de légitimité de l'autorité des parents dans le domaine personnel, et ce, surtout par les enfants les plus âgés

La reconnaissance de la légitimité de l'autorité parentale dans le domaine moral et le fait qu'elle soit justifiée par la position d'autorité des parents ne signifient pas que les enfants acceptent les directives des parents dans le domaine moral de par leur seul statut d'autorité. Un deuxième ensemble de travaux (Damon, 1977 ; Weston et Turiel, 1980 ; Kim, 1998 ; Kim et Turiel, 1996 ; Laupa, 1991, 1995 ; Laupa et Turiel, 1986, 1993 ; Laupa, Turiel, et Cowan, 1995/1999) a porté sur les critères qui entrent en ligne de compte pour juger de la légitimité d'une figure d'autorité à édicter des règles, donner des directives ou intervenir face à des transgressions sociales. Il témoigne du rapport conditionnel des enfants à l'autorité et montre que son acceptation est conditionnée par la légitimité des directives elles-mêmes. Si les directives ne sont pas moralement acceptables, les figures d'autorité, même reconnues socialement, perdent leur légitimité. Les auteurs ont découvert que l'acceptabilité morale des directives est une condition qui prévaut sur d'autres critères comme le statut d'adulte et la position officielle d'autorité. La directive d'un enfant est considé-



rée comme plus légitime que la commande du directeur de l'école si la première peut conduire à une issue plus juste ou plus égalitaire que la seconde (Laupa et Turiel, 1986 ; Kim, 1998 ; Kim et Turiel, 1996).

Après l'acceptabilité morale de la commande, la position sociale reconnue officiellement de la figure d'autorité est la condition qui fonde la légitimité de ses directives, au-delà de son statut d'adulte ou même du degré d'expertise qui la caractérise. Le statut d'adulte n'est évoqué que lorsque les figures proposées ne possèdent pas d'autres attributs (Laupa et Turiel, 1986). Dès qu'une des figures est en position officielle d'autorité, et quelque soit son statut d'enfant ou d'adulte, elle est considérée comme plus légitime et sa légitimité est justifiée par la présence de cet attribut (Laupa, 1991, 1995 ; Laupa et Turiel, 1986). Notons que la position sociale est un critère conditionné au contexte dans lequel il est reconnu (Laupa et Turiel, 1993). Par exemple, les enfants ont tendance à rejeter l'autorité du directeur d'école en dehors de l'établissement scolaire. Mais les résultats mis en évidence par Laupa (1991) illustre le statut particulier du critère de position sociale dans le jugement de légitimité. Ils montrent notamment qu'une figure d'autorité possédant une position officiellement reconnue renforce la légitimité d'une directive moralement acceptable. Plus encore, dans les cas où les figures dont les directives sont acceptables possèdent une position d'autorité reconnue, un nombre non-négligeable d'enfants justifient leur jugement de légitimité par la présence de la position sociale (Laupa, 1991 ; Kim et Turiel, 1996). Ce constat éclaire les résultats de Tisak (1986), décrits plus haut, selon lesquels la légitimité des parents est reconnue dans le domaine moral et est justifiée, non par les caractéristiques intrinsèquement positives de l'intervention mais par la position d'autorité occupée par les parents. En ce qui concerne l'expertise, Kim et Turiel (1996) ont montré son importance dans des situations présentant un problème de règles de jeu. Dans d'autres situations sociales davantage liées au domaine moral et conventionnel, Laupa (1995) montre que lorsqu'il est présent, le critère d'expertise est signalé et utilisé pour justifier la légitimité d'une directive lorsque la figure qui énonce cette dernière ne pos-

sède pas d'autres attributs ou seulement le statut d'adulte. Enfin, dans l'étude de Laupa (1991), on constate que le fait de "savoir ce qui est bien de faire" est un critère qui, lorsqu'il est présent, vient appuyer la légitimité due à la position sociale. Dans cette étude et en ce qui concerne des situations à caractère moral ou organisationnel, le critère d'expertise ou de connaissance plus générale n'apparaît pas déterminant de la légitimité au même titre que la position sociale d'autorité. En effet, lorsque la position d'autorité n'est pas reconnue, le jugement de légitimité ne diffère pas selon que la figure proposée est présentée comme possédant une expertise liée à la situation en cours. L'auteur fait l'hypothèse que les enfants ne parviennent pas encore à séparer la position d'autorité et la connaissance, concevant avec difficulté qu'une figure désignée et reconnue socialement comme autorité n'ait pas les connaissances requises pour exercer son rôle.

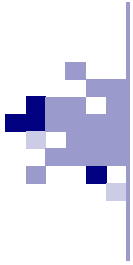
Les études de Kim, Laupa et Turiel évoquées dans cette section ont été menées auprès d'enfants d'écoles primaires. Plusieurs différences liées à l'âge dans la conception de la légitimité de l'autorité ont été mises en évidence. D'un point de vue général, les auteurs constatent que les enfants plus âgés sont moins souvent enclins que les plus jeunes à accepter la légitimité de l'autorité d'une figure sociale proposée (Laupa, 1991 ; Laupa et Turiel, 1986). Par ailleurs, ils se montrent plus stricts vis-à-vis d'une figure qui possède moins d'attributs qu'une autre. Ceci est surtout vrai lorsque les figures sociales proposées sont dépourvues d'une position d'autorité reconnue socialement. Parmi les résultats produits, les enfants plus jeunes ont plus souvent tendance à légitimer les directives d'une personne sur base de son statut d'adulte que les enfants plus âgés (Laupa et Turiel, 1986, 1993), tandis que ces derniers rejettent plus souvent la légitimité d'un adulte qui n'a pas de position sociale reconnue (Laupa, 1991) et particulièrement lorsque ses directives concernent l'application de conventions (Laupa, 1995). Ensuite, le constat selon lequel les enfants plus jeunes ont plus souvent tendance à accepter la légitimité de l'autorité d'un directeur d'école en dehors des limites de l'établissement scolaire que les plus vieux laissent penser que le critère de position d'autorité ne structure pas la conception des enfants de la même façon selon

leur âge (Laupa et Turiel, 1993). D'après les auteurs, si les jeunes enfants perçoivent la position d'autorité comme un critère de légitimité de l'autorité, ils ne le considèrent pas encore comme un critère structurant et fondamental de cette légitimité. Les enfants plus âgés, eux, reconnaîtraient le statut particulier de ce critère et l'exprimeraient travers leur raisonnement. Ensuite, il n'y a pas de différences significatives liées à l'âge en ce qui concerne l'usage des justifications. Enfin, Il est à signaler que lorsque les figures d'autorité occupent une position sociale reconnue, la conception des enfants reste stable quel que soit leur âge. Ce constat a conduit les auteurs à affirmer la reconnaissance précoce du rôle socio-organisationnel des figures d'autorité, perçues avant tout comme membre d'un système social duquel on ne peut les séparer.

Le troisième ensemble de recherches qui a été évoqué plus haut porte sur la conception de l'autorité des adolescents (Smetana, 1988, Smetana et Asquith, 1994; Smetana et Bitz, 1996). Ces travaux n'ont pas été réalisés selon un design similaire aux études menées par Laupa, Kim et Turiel. Ils laissent cependant penser que la conception de l'autorité des adolescents est elle aussi hétérogène. Les adolescents ne rejettent pas plus l'autorité des adultes que les enfants ne l'acceptent de façon unilatérale et sans condition. Certes, les adolescents se montrent moins enclins que les enfants à accepter la légitimité des directives émanant de figures d'autorité quelles qu'elles soient et quelles que soient les situations dans lesquelles les directives sont énoncées (Smetana et Asquith, 1994 ; Smetana et Bitz, 1996). Les adolescents continuent cependant à reconnaître et à accepter la légitimité d'une autorité unilatérale en ce qui concerne la régulation des problématiques clairement liées au domaine moral, justifiant leur jugement par des arguments liés à l'honnêteté et la loyauté. Ils insistent même sur l'obligation qu'ont les parents et les enseignants, d'assurer cette responsabilité et les adolescents, d'obéir. Il en va de même en ce qui concerne les problématiques d'ordre conventionnel non-ambiguës, bien que ce constat soit moins net et que les adolescents ressentent de moins en moins le caractère obligatoire de leur obéissance. De façon générale, les adolescents ne s'opposent pas à l'autorité des parents et des enseignants

dans le domaine socio-organisationnel pour autant qu'ils respectent les limites physiques de leur juridiction. Ils évoquent les enjeux liés aux sanctions et au non-conformisme pour justifier leur jugement de légitimité et les raisons d'une obéissance éventuelle. Deux types de situations sont cependant soumis au rejet de la légitimité des directives émanant des parents ou des adolescents. Lorsqu'il s'agit de questions privées ou intimes, les adolescents rejettent la légitimité d'une quelconque figure d'autorité et revendiquent avec force le droit d'exercer leur juridiction personnelle. Dans bon nombre de cas d'ailleurs, les adultes reconnaissent eux-mêmes le droit des adolescents à prendre des décisions autonomes sur ces questions. En revanche, en ce qui concerne les situations mixtes ou ambiguës, c'est-à-dire qui présentent à la fois des composantes socio-organisationnelles et des composantes personnelles, les adolescents refusent l'autorité unilatérale des parents, quel que soit leur âge. Dans la majorité des cas, les adolescents justifient leur propos par des arguments qui font référence à la légitimité de leur juridiction personnelle.

Les recherches qui ont été revues plus haut et qui visaient à étudier le poids des éléments pris en compte pour accepter ou rejeter la légitimité des figures d'autorité (Kim, 1998; Kim et Turiel, 1996 ; Laupa, 1991, 1995; Laupa et Turiel, 1986, 1993; Laupa, Turiel, et Cowan, 1995/1999 ; Tisak, 1986) n'ont pas été menées sur des échantillons d'adolescents. On peut toutefois penser que le raisonnement de ces derniers s'effectue selon un mécanisme proche de celui des enfants, basé sur la prise en compte du domaine auquel renvoie la situation concernée, et l'évaluation des critères liés à l'expertise et l'occupation d'une position d'autorité officiellement reconnue. L'importance de ces derniers critères dans la structuration du raisonnement des adolescents apparaît d'ailleurs dans les recherches réalisées par Smetana et ses collaborateurs. En effet, les résultats produits par ces derniers sont à plusieurs égards l'illustration d'une conception de l'autorité considérée dans un rapport étroit aux limites de sphères juridictionnelles morales ou organisationnelles au sein desquelles les figures d'autorité sont désignées pour remplir un rôle bien défini et au-delà desquelles elles n'ont pas de compétence.



Hypothèses de recherche

Les analyses rapportées dans la suite de ce texte ont pour but de mieux comprendre la façon dont se structure la conception des adolescents quant à la légitimité des enseignants à exercer une autorité vis-à-vis de transgressions sociales commises en classe et qui ont déclenché des conflits entre eux. L'étude porte d'abord sur les jugements formulés par les élèves en ce qui concerne la légitimité des réactions des enseignants aux transgressions commises et sur la nature des comportements mis en œuvre par les élèves à la suite de ces réactions. Elle porte ensuite sur les arguments invoqués pour justifier leur jugement des réactions et la nature des comportements qui suivent ces dernières.

(1) Jugement porté sur la légitimité des réactions des enseignants et nature des comportements subséquents

(1.1) Compte tenu des travaux de Laupa et Turiel (1986), Kim (1998) et Kim et Turiel (1996) sur l'importance que prend le critère d'acceptabilité morale des directives d'une autorité dans le jugement de légitimité, l'on peut penser que les réactions des enseignants – pour la plupart unilatérales (Cahier de recherche n° 20) – paraissent injustes aux élèves qui, pour une majorité d'entre eux, jugent leur transgression bénigne au regard de leurs caractéristiques intrinsèques (Cahier de recherche n° 16). Nous nous attendons donc à ce que (a) les élèves les jugent illégitimes et (b) soient nombreux à y opposer des comportements de résistance.

(1.2) Par ailleurs, à l'image de ce qui a été constaté chez les enfants (Laupa, 1991 ; Laupa & Turiel, 1986), et compte tenu du postulat de continuité énoncé plus haut, nous devrions assister à (a) un renforcement du jugement négatif chez les élèves plus âgés ainsi qu'à (b) davantage de comportements de résistance et ce, quel que soit le domaine auquel renvoie la transgression de départ.

(1.3) Cependant, nous pensons que, dans les situations déclenchées par des transgressions morales, (a) le jugement des élèves est plus tempéré et (b) les réactions des enseignants sont plus souvent suivies de comportements de soumission. La nocivité des transgressions morales étant davantage reconnue par les élèves (Cahier de recherche n° 16), l'autorité morale des enseignants devrait prendre le pas sur la légitimité de leur position sociale, malgré la forme unilatérale de leur réaction. Sachant que les conventions scolaires sont reconnues par les élèves comme étant sous la juridiction des enseignants sans pour autant qu'elles soient interprétées comme telles (Cahier de recherche n° 16), il est possible que les élèves (c) jugent aussi que les réactions mises en œuvre contre les comportements qui transgressent des conventions scolaires sont plus légitimes mais (d) ne s'y soumettent pas plus que dans les autres cas.

(2) Justifications du jugement porté et des comportements subséquents

(2.1) Pour justifier le jugement porté sur la légitimité des réactions des enseignants et la mise en œuvre des comportements de résistance et de soumission, nous nous attendons à ce que les élèves mobilisent des arguments liés aux critères de légitimité mis en évidence dans les travaux de Laupa et ses collaborateurs. (a) Si l'hypothèse (1.1.a) se vérifie, nous nous attendons à ce que les arguments les plus souvent mobilisés soient relatifs aux caractéristiques intrinsèques des comportements mis en œuvre. (b) Il en serait de même si l'hypothèse (1.1.b) est rencontrée. (c) Nous pensons que la position sociale des enseignants ne sera pas principalement remise en cause. Elle ne sera donc rarement utilisée comme argument pour rejeter la légitimité des réactions des enseignants. (d) Nous nous attendons à ce que les critères liés au statut d'adulte et au degré d'expertise ne soient pas souvent évoqués.

(2.2) Mais, le développement avec l'âge d'une perception de plus en plus englobante des interconnexions qui structurent le système social et d'une conscience de plus en plus fine quant à la place et au rôle de chacun dans le système (Buchanan-Barrow et Barrett, 1996, 1998a, 1998b) devrait conduire les élèves plus âgés à faire davantage référence aux caractéristiques organisationnelles du système scolaire et à la position sociale des enseignants dans leurs justifications que leurs camarades plus jeunes. Cela sera d'autant plus vrai lorsque les transgressions commises renvoient au domaine des conventions scolaires.

(2.3) Cependant, nous ne nous attendons pas, comme dans les recherches antérieures (Tisak, 1986 ; Smetana et Asquith, 1984 ; Smetana et Bitz, 1996), à ce que les justifications apportées par les enfants et les adolescents diffèrent systématiquement selon les domaines auxquels renvoient les transgressions commises. En effet, si, comme nous en avons fait l'hypothèse plus haut, le critère d'acceptabilité morale des réactions n'est pas rempli aux yeux des élèves, il est probable que les arguments liés à ce critère – i.e. relatifs aux caractéristiques intrinsèques des actes – vont dominer tant dans les situations à transgression morale que dans les situations à transgression conventionnelle.

Méthodes

Echantillon

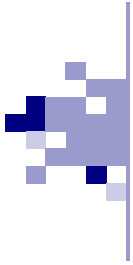
83 récits écrits de situations conflictuelles ont fait l'objet de l'analyse. Ces récits correspondent aux protocoles standardisés valides dont il a été question dans les deux études précédentes¹. Ils ont été recueillis dans 6 classes de l'enseignement secondaire du réseau libre en Communauté française de Belgique, pendant les séances de cours (50 à 100 minutes). Pour rappel, 56 proviennent d'élèves issus de la filière de transition et 27 de la filière de qualification. 35 ont été écrits par des garçons et 48 par des filles. 28 protocoles proviennent d'élèves de 12-13 ans, 29, d'élèves de 14-16 ans et 26 d'élèves de 17 ans et plus. Le lecteur trouvera dans le Cahier de Recherche n°16 une description plus détaillée du protocole et de la procédure de passation.

Protocole et procédure d'administration

Un protocole standardisé a été mis au point pour permettre aux participants de faire le récit détaillé, par écrit et individuellement, d'un épisode conflictuel vécu avec un de leurs enseignants et qui a été déclenché par la transgression d'une règle sociale,

commise par les élèves eux-mêmes. Les notions de *conflit* et de *transgression* leur étaient présentées. Les élèves devaient d'abord se remémorer une situation conflictuelle avec un enseignant qui a été déclenchée par un comportement que l'élève a eu et que le professeur n'a pas jugé bien. Ce comportement correspond au comportement déclencheur du conflit et fait référence à une transgression sociale. Les élèves répondaient ensuite aux questions posées dans le protocole en se référant à la situation en question. Entre autres questions et consignes de réponses, les élèves étaient invités à énoncer explicitement le comportement transgressif à l'origine du conflit. Les élèves étaient aussi invités à faire le récit détaillé de l'épisode conflictuel vécu, étape par étape, réaction par réaction. Il leur était notamment demandé de décrire la réaction de l'enseignant faisant immédiatement suite à la transgression commise puis d'énoncer leur propre réaction, c'est-à-dire le comportement qu'ils ont mis en œuvre suite à la réaction de l'enseignant impliqué. Dans le cadre de ce récit, les élèves étaient conviés à évaluer la légitimité de la réaction de l'enseignant en répondant à la question "Est-ce que tu trouves que c'est bien que l'enseignant fasse ça ?" sur une échelle à cinq positions (1 = non, pas du tout à 5 = oui, tout à fait) et à justifier leur réponse. Enfin, ils donnaient les raisons qui les ont amenés à avoir la réaction qu'ils ont eu suite à celle de l'enseignant.

¹ Cahier de Recherche n° 16 et 20



Les enseignants responsables étaient présents dans les classes durant la présentation de la tâche et intervenaient pour reformuler certaines explications et veiller au maintien de l'ordre dans la classe. Une fois les élèves au travail, ils quittaient la classe. Les protocoles complétés étaient directement remis au chercheur, dans une enveloppe cachetée anonyme.

Codage des variables

Les comportements transgressifs énoncés comme étant à l'origine des conflits ont été codés par deux juges indépendants en fonction du domaine social auquel ils se rapportent, selon une grille d'analyse² reprenant les critères théoriques de différenciation énoncés par Turiel (1983, 1998). Les trois domaines concernés sont le domaine moral (mentir au professeur, tricher, proférer des insultes, etc.), le domaine des conventions générales correspondant aux conventions en vigueur même en dehors de l'école (répondre au professeur, enfreindre les règles générales de politesse, etc.) et le domaine des conventions proprement scolaires³ (quitter sa place sans permission, ne pas avoir son matériel, etc.). La liste complète des catégories de transgressions est présentée dans le Cahier de Recherche n° 16. 25 % des comportements transgressifs ont été soumis au calcul de l'accord inter-codéur. Le K de Cohen est égal à .72. Les transgressions ont ensuite été recodées selon un système binaire, selon que la transgression appartenait à une catégorie (code 1) ou n'y appartenait pas (code 0). Le jugement que les élèves portaient sur la légitimité de la réaction des enseignants a lui aussi fait l'objet d'un recodage selon la même procédure (1 = légitime, 0 = pas légitime). Les deux premières positions ont reçu le code 0 et les deux dernières positions ont été recodées 1. La position intermédiaire s'est vue attribuer le code 0 ou

1 selon que les justifications allaient plutôt dans le sens de la non-légitimité ou de la légitimité. De même, la réaction des élèves qui suivait celle de l'enseignant a été codée selon qu'il s'agissait d'une réaction de soumission ou une réaction de résistance, selon un système binaire (0 = résistance, 1 = soumission). Était considéré comme un comportement de soumission tout comportement visant à transformer sa propre attitude vis-à-vis de l'enseignant (acquiescer, se taire, obéir à la directive de l'enseignant, etc.). Était codé comme comportement de résistance tout comportement visant à transformer l'attitude de l'enseignant (se justifier, nier, refuser d'obéir à la directive de l'enseignant, etc.). Les arguments avancés par les élèves pour justifier le jugement porté sur la légitimité de la réaction des enseignants ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les catégories d'arguments mises en évidence sont présentées dans le tableau 1. Les justifications apportées par les élèves pour expliquer leur comportement de soumission ou de résistance ont fait l'objet du même classement.

La première catégorie inclut des arguments centrés sur les caractéristiques intrinsèques des comportements mis en œuvre dans la situation conflictuelle. Il s'agit généralement du comportement sur lequel porte le jugement mais il s'agit parfois du comportement de l'autre, ou même, du comportement qui a déclenché le conflit, c'est-à-dire la transgression de départ. La deuxième catégorie reprend des énoncés relatifs au fonctionnement du système scolaire ou du système social plus général, aux règles organisationnelles qui le structurent et à la manière dont les rôles y sont définis. Il sont centrés soit sur les comportements mis en œuvre dans la situation conflictuelle (2a et 2b), soit sur les attributs de l'enseignant (2c et 2d). Une troisième catégorie regroupe les énoncés qui font référence à la crainte d'une sanction scolaire. Ces énoncés sont à différencier des références aux conséquences ou aux troubles éventuels qui pourraient être engendrés par le comportement sur lequel les arguments se centrent, et qui renvoie à la première catégorie. Une dernière catégorie comprend les énoncés liés aux revendications personnelles et au droit à la liberté d'agir dans certains domaines. Notons que cette grille d'analyse ne vise pas à saisir le degré de complexité des arguments utilisés par les élèves ni à les hiérarchiser en fonction de celui-ci. Son objectif est de permettre l'identification de « familles » structurées d'arguments basée chacune sur un aspect des situations vécues ou des éléments de ces situations.

² La grille détaillée et la procédure de codage sont disponibles auprès de l'auteur.

³ Cette classification est utilisée dans cette étude car elle permet la mise en évidence de variations que la classification traditionnelle, utilisée dans les deux études précédentes (Cahier de recherche n° 16 et 20) n'a pas permis de montrer. Pour rappel, cette classification proposait trois catégories : le domaine moral, le domaine des conventions et le domaine personnel. Le domaine personnel n'a pas été pris en compte au vu du nombre très peu élevé de comportements renvoyant à cette catégorie.

TABLEAU 1

Résumé de la grille d'analyse utilisée pour catégoriser les arguments apportés par les élèves pour justifier leur jugement de la légitimité des réactions des enseignants et la nécessité ou d'y obéir.

CATÉGORIES DE JUSTIFICATIONS :	DÉFINITION
<p>1. Centrées sur les comportements mis en œuvre : référence aux caractéristiques intrinsèques des comportements et aux préjudices que leurs conséquences peuvent causer à autrui ou à la relation, notamment, en termes de résolution du problème</p> <p>1a. centrées sur la transgression de départ ou 1b. centrées sur la réaction de l'enseignant ou sur le comportement subséquent de l'élève</p>	<p>Référence au caractère transgressif (ou non) du comportement ("<i>j'étais en faute, je devais accepter</i>"), ou à la (non)nocivité intrinsèque du comportement ("<i>parler et s'envoyer des mots, ça n'a rien de criminel</i>"). référence aux questions de justice, d'honnêteté, d'égalité entre les personnes ("<i>il voulait protéger la fille qui avait étudié</i>", "<i>c'est injuste de faire ça</i>"), référence aux bien-être des personnes ("<i>je n'accepte pas qu'il m'humilie</i>"), Référence au statut de "légitime défense" du comportement ("<i>je ne faisais que me défendre</i>"), référence à l'absence d'intentionnalité sous-jacente au comportement ("<i>je ne l'avais pas fait exprès</i>"), Référence aux conséquences du comportement au niveau des préjudices (absence de) éventuellement causés à autrui ("<i>on aurait pu se blesser</i>") et au niveau de leur efficacité en termes de résolution du problème ("<i>ce n'est pas en gueulant sur des adolescents qu'on arrivera à quelque chose</i>")</p>
<p>2. Centrées sur les aspects du système socio-organisationnel</p> <p>2a. centrées sur les caractéristiques organisationnelles de la transgression de départ ou 2b. centrées sur les caractéristiques organisationnelles de la réaction de l'enseignant ou du comportement subséquent de l'élève 2c. statut d'adulte et compétence dans la situation</p>	<p>Référence au respect ou non des normes de politesse ("<i>il aurait pû le demander plus poliment</i>"), référence à l'ordre et au désordre social ("<i>il a dérangé tout le cours</i>", "<i>si tout le monde faisait comme nous, ce serait le bordel</i>"), référence à l'approbation ou à la désapprobation sociale ("<i>après le cours, tous le monde lui en voulait</i>"), référence à l'absence ou la présence de règles sous-jacentes ("<i>on pouvait parler aux vestiaires</i>").</p> <p>Référence à la connaissance que les enseignants ont de la situation ("<i>elle ne savait pas ce que je faisais</i>"), Référence à leur compétence face à la situation ("<i>il ne sait pas se faire respecter</i>"), Référence aux caractéristiques physiques ou assimilées : ("<i>elle se prend pour super-prof</i>")</p>
<p>2d. position sociale des enseignants</p>	<p>Référence au rôle, à la position sociale des enseignants dans la structure sociale et à sa responsabilité d'agir. Référence aux prérogatives des enseignants ainsi qu'à leurs limites : " « <i>en classe, c'est les profs qui font les règles</i> », « <i>un prof n'a pas à s'énerver</i> »)</p>
<p>3. Refus ou évitement de la punition</p>	<p>Référence à l' (dés)équilibre entre la punition et la transgression de départ (<i>donner une punition pour ça était exagéré</i> »). Evitement de la punition ou anticipation d'une sanction (« <i>pour éviter une engueulade</i> », « <i>si je ne me calmais pas, j'allais me faire renvoyer</i> »)</p>
<p>4. Revendications personnelles</p>	<p>Référence à la propriété (« <i>c'était mon étiquette, pas la sienne</i> »), au goût et aux préférences (« <i>ma tenue me plaît</i> »), à l'autonomie (« <i>c'est moi qui décide</i> »)</p>



Pour cette raison, on trouve rangés dans une même catégorie des arguments apparemment faibles, énoncés de façon simple et reflétant une appréhension limitée du fait sur lequel ils prennent appui (par exemple, catégorie 1 : « elle crie tout le temps », catégorie 2 : « il n'a pas à faire ça »), à côté d'arguments explicites, énoncés de façon complexe reflétant une compréhension fine d'un événement et de ses conséquences (catégorie 1 : « ce n'est pas la peine de réagir comme ça, ça n'arrange rien, on ne se comprend pas. Il faut dialoguer avec les élèves », catégorie 2 : « en faisant cela, le professeur sort du rôle qu'on lui a assigné. Ce n'est pas le professeur qui dicte les lois à l'école, ni les élèves d'ailleurs. Il y a des règles à respecter. Pour tous. »).

Les arguments proposés par chaque élève étaient classés dans une et une seule catégorie. Lorsque l'élève énonçait plusieurs arguments qui renvoyaient à plusieurs catégories, l'argument le plus développé était codé. Lorsque les arguments étaient développés avec la même importance, seul le premier – le plus spontané – était pris en considération. La structure de la grille et le contenu des catégories reflète globalement la composition des grilles d'analyse utilisées dans les études de Laupa et ses collaborateurs et de Smetana et ses collaborateurs, revues dans la première section.

60 % du codage des justifications totales ont été soumis au calcul de l'accord inter-codeur. Le κ de Cohen est de .91. Toutes les justifications ont fait l'objet d'un codage binaire selon qu'elles se rapportaient ou non à chaque catégorie de la grille. Ainsi, une justification recevait le code 1 pour la catégorie à laquelle elle se rapportait et

le code 0 pour toutes les autres. L'utilisation du système de codage binaire s'est révélée nécessaire à cause du manque de variance des réponses et afin de permettre l'utilisation de traitements statistiques proches de ceux utilisés dans les études revues dans la section précédente (Laupa et Turiel, 1993 ; Laupa, 1995).

Traitements statistiques

Les données ont été traitées au moyen de méthodes statistiques non-paramétriques basées sur la distribution χ^2 . Des tests χ^2 ont été calculés sur les variables binaires (jugement de légitimité, comportement de résistance/soumission, renvoi à une catégorie de justification, etc.) pour tester l'ajustement entre les fréquences des réponses obtenues pour chacune des deux modalités et des fréquences attendues équiprobables. Des tests χ^2 ont aussi été appliqués à l'analyse de tables de contingence à deux dimensions, pour tester l'effet simple de l'âge ou du domaine de transgression. Lorsque l'analyse porte sur des tables 2 x 2 (lorsque l'effet de l'appartenance à un domaine de transgression sur le jugement de légitimité est étudié par exemple), le « Fisher Exact Test » est présenté. Des analyses log-linéaires ont été utilisées pour tester les effets d'interaction entre l'âge et l'(non)appartenance à chaque domaine de transgression. La procédure d'analyse log-linéaire est indiquée pour l'analyse de tables de contingence à plus de deux dimensions (Howell, 1998, p. 687). Enfin, le test de Mc Nemar permet de confronter la distribution de variables étudiées dans des échantillons pairés. Il a servi à comparer la fréquence des réponses renvoyant aux questions de légitimité et aux questions de résistance/ soumission.

Résultats

Les réponses aux questions qui portent sur la légitimité de la réaction des enseignants, ainsi que sur la résistance ou la soumission des élèves et les arguments apportés par les élèves pour justifier leurs réponses ont d'abord été étudiés en tenant compte du sexe des répondants. Cette variable s'est révélée sans influence statistique sur les données et ce, quelle que soit la catégorie d'âges auquel appartiennent les répondants. Les analyses ont donc été réalisées sans plus tenir compte de cette variable.

(1) Jugement porté sur la légitimité des réactions des enseignants et nature des comportements subséquents

Dans la dernière colonne, en gras, le tableau 2 présente le pourcentage de réponses négatives à la question qui porte sur la légitimité des réactions des enseignants (*non-légitimité*), et le pourcentage de comportements de résistance (*résistance*) mis en œuvre par les élèves suite à la réaction des enseignants. De façon générale, une majorité significative d'élèves se prononce *contre* la légitimité des réactions mises en œuvre par les enseignants pour faire face aux transgressions qu'ils ont commises ($\chi^2 (1, 80) = 24, p < .000$) et y oppose des comportements de résistance ($\chi^2 (1, 81) = 25, p < .000$). Cette majorité reste significative dans toutes les catégories d'âge (*non-légitimité* : $\chi^2 (1, 22-28) > 5.14, p < .05$; *résistance* : $\chi^2 (1, 23-28) > 3.6, p < .06$). La tendance vers un renforcement du

jugement négatif et du nombre de comportements de résistance auprès des adolescents plus âgés n'est pas significative (*non-légitimité* : $\chi^2 (2, 78) = .63, p = .73$; *résistance* : $\chi^2 (2, 79) = 2.16, p = .34$). On remarque cependant que la proportion d'élèves portant un jugement négatif baisse lorsque les transgressions ont été commises à l'encontre de conventions proprement scolaires ($\chi^2 (1, 80) = 3.7, \text{Fischer exact test} < .05$), mais pas dans le cas des transgressions morales ($\chi^2 (1, 80) = .18, \text{Fischer exact test} = .45$). La proportion d'élèves qui opposent un comportement de résistance ne se réduit pas vraiment lorsque les transgressions ont été commises contre des conventions scolaires ($\chi^2 (1, 81) = .75, \text{Fischer exact test} = .27$). Elle baisse cependant lorsque les transgressions commises sont d'ordre moral, même si ce résultat n'apparaît pas significatif ($\chi^2 (1, 81) = 1.3, \text{Fischer exact test} = .2$).

Les analyses log-linéaires menées pour tester l'effet d'interaction entre l'âge des élèves et l'appartenance de la transgression commise aux trois domaines sociaux ne se sont révélées probantes ni en ce qui concerne le jugement des élèves (*domaine moral* : $\chi^2 \text{ l.r. } (2, 80) = 1.25, p = .53$; *domaine des conventions générales* : $\chi^2 \text{ l.r. } (2, 80) = 2.18, p = .33$; *domaine des conventions scolaires* : $\chi^2 \text{ l.r. } (2, 80) = .98, p = .61$), ni pour les comportements subséquents aux réactions des enseignants (*domaine moral* : $\chi^2 \text{ l.r. } (2, 81) = 1.58, p = .45$; *domaine des conventions générales* : $\chi^2 \text{ l.r. } (2, 81) = 3.03, p = .22$; *domaine des conventions scolaires* : $\chi^2 \text{ l.r. } (2, 81) = .82, p = .66$).



TABLEAU 2

Pourcentage d'élèves ayant porté un jugement négatif sur la légitimité de la réaction des enseignants et sur la nécessité d'y obéir, en fonction de leur âge et du domaine de transgression

DOMAINES DE TRANSGRESSION	AGE DES ÉLÈVES			Total
	12-13 ans (n = 28)	14-16 ans (N = 28)	17 ans et + (n = 22)	
Non-légitimité				
Domaine moral (n = 16) ⁵	80	75	67	70
Domaine conventionnel (n = 25)	75	86	100	87
Domaine des conventions scolaires (n = 29)	62	73	50	62
Total	72	78	72	77
	12-13 ans (n = 28)	14-16 ans (n = 28)	17 ans et + (n = 23)	Total
Résistance				
Domaine moral (n = 16)	60	50	83	64
Domaine conventionnel (n = 25)	63	100	88	83
Domaine des conventions scolaires (n = 29)	69	73	75	72
Total	64	74	82	78

(2) Justification du jugement porté et du type de comportements subséquents

Comme le nombre d'élèves ayant porté un jugement positif sur la légitimité des réactions des enseignants et ayant mis en œuvre des comportements de soumission est faible, nous exposons seulement les analyses menées sur les réponses *négatives* aux questions de légitimité et de résistance/soumission. Le tableau 3 présente le pourcentage d'élèves qui ont fait appel aux arguments des différentes catégories, par catégorie d'âge et domaine auquel renvoie la transgression de départ.

⁵ La somme des n (70) n'est pas équivalente au N total (80). Les variables liées au domaine de transgression étant définies de façon binaire par 1 = ce qui appartient au domaine ; 0 = ce qui n'appartient pas au domaine, une série de transgressions, n'appartenant à aucun des trois domaines se voit toujours attribuer le code « 0 » et ne sont pas comptabilisées dans les n partiels

La dernière colonne du tableau 3 présente la proportion globale d'utilisation des catégories et sous-catégories de justifications des réponses négatives. Pour justifier le jugement sur la légitimité des réactions des enseignants, les élèves utilisent aussi bien des arguments centrés sur les caractéristiques intrinsèques des comportements mis en œuvre ($\chi^2 (1, 56) = .96, p = .32$) que des justifications faisant référence à l'organisation et au fonctionnement du système social ($\chi^2 (1, 56) = .02, p = .9$). Les élèves ne font jamais référence au pouvoir qu'ont les enseignants d'infliger des punitions ni à des revendications d'ordre personnel. Pour justifier la mise en œuvre de comportements de résistance, les élèves font davantage appel à des arguments centrés sur les caractéristiques des comportements mis en œuvre qu'à la catégorie des justifications liées au fonctionnement du système social, aux revendications personnelles ou au refus de la punition. Si les justifications centrées sur les caractéristiques intrinsèques des comportements mis en

œuvre ne sont pas significativement sur-représentées (χ^2 , (1, 49) = .55, $p = .45$), les trois autres catégories sont sous-utilisées (*organisation et fonctionnement social* : χ^2 (1, 49) = 16.2, $p < .000$; *revendications personnelles* : χ^2 (1, 49) = 28, $p < .000$; *refus de la punition* : χ^2 (1, 49) = 41, $p < .000$). On notera enfin que les deux catégories principales d'arguments ne sont pas utilisées avec la même fréquence selon que les élèves justifient le jugement négatif qu'ils portent sur la réaction des enseignants et selon qu'ils justifient la mise en œuvre de comportement de résistance. En effet, si la catégorie relative aux caractéristiques intrinsèques des comportements mis en œuvre est utilisée avec la même fréquence dans les deux cas (*test de Mc Nemar* $< .64$), la catégorie qui renvoient aux aspects organisationnels du système est plus fréquemment mobilisée pour justifier les jugements négatifs portés sur la légitimité de la réaction des enseignants que les comportements de résistance (*test de Mc Nemar* $< .02$).

En ce qui concerne le jugement négatif porté sur la légitimité des réactions des enseignants, l'examen des sous-catégories montre que les arguments privilégiés par les élèves portent surtout sur les caractéristiques intrinsèques des réactions jugées puis sur le manque de connaissances ou de compétence des enseignants dans les situations. Au point de vue statistique, ces deux catégories de justifications sont utilisées avec la même importance (χ^2 (1, 35) = 2.31, $p = .13$). En ce qui concerne les justifications portant sur la mise en œuvre des comportements de résistance, les élèves ont privilégié des arguments relatifs aux caractéristiques intrinsèques de leurs comportements et des arguments liés à la position sociale occupée par les enseignants. Les justifications qui font référence aux caractéristiques intrinsèques propres au comportement de résistance sont mobilisées par un nombre significativement plus grand d'élèves que les autres catégories de justifications (χ^2 (1, 24-30) $> .4.8$, $p < .03$).

Les justifications sous-jacentes au jugement négatif porté sur la légitimité des réactions des enseignants et à la mise en œuvre des comportements de résistance ont été étudiées en fonction de l'âge des élè-

ves et du domaine social auquel la transgression de départ renvoie. Les fréquences – en pourcentage – d'utilisation de chaque catégorie et sous-catégorie en fonction de l'âge et du domaine sont présentées dans les colonnes du tableau 3. En ce qui concerne les catégories de justification du jugement négatif, on note tout d'abord que l'usage des arguments centrés sur les caractéristiques intrinsèques des comportements mis en œuvre diffère avec l'âge (χ^2 (2, 56) = 7.96, $p < .02$). Pris globalement, les élèves de 17 ans font un usage moins important de cette catégorie (*Fisher exact test* $< .007$) que les élèves de 12-13 ans et de 14-16 ans. Les analyses log-linéaires menées pour tester les effets d'interaction entre l'âge et le domaine de transgression se sont révélées non-significatives (*domaine conventionnel* : χ^2 l.r. (2, 56) = .51, $p = .77$; *domaine des conventions scolaires* : χ^2 l.r. (2, 56) = 4, $p = .13$; *domaine moral* : χ^2 l.r. (2, 56) = 4.9, $p = .1$). En ce qui concerne l'usage des justifications relatives à l'organisation et au fonctionnement social, la tendance observable selon laquelle cette catégorie est plus fréquemment mobilisée par les élèves plus âgés n'est pas significative (χ^2 (2, 56) = 2.8, $p = .25$).

Si l'on analyse l'usage des quatre sous-catégories les plus fréquentes (1a, 1b, 2c, 2d, tableau 3), on note que seule la catégorie des justifications relatives aux caractéristiques intrinsèques des *réactions jugées* varie significativement avec l'âge des élèves (χ^2 (2, 56) = 5.7, $p < .05$). Les élèves de 12-13 ans semblent faire un usage plus fréquent de cette catégorie que les autres (*Fisher exact test* $< .05$). Les analyses log-linéaires menées pour tester les effets d'interaction entre l'âge et le domaine de transgression ont mis en évidence un effet d'interaction significatif entre l'âge et la non-appartenance des transgressions au domaine des conventions scolaires (χ^2 l.r. (2, 56) = 9.3, $p < .01$). Les analyses révèlent plus précisément que le lien entre l'âge des élèves et l'usage de justifications relatives aux caractéristiques intrinsèques des réactions jugées existe surtout lorsque les transgressions de départ renvoient au domaine moral (χ^2 (2, 10) = 6.43, $p < .05$). On peut noter que l'usage d'arguments portant sur la position sociale occupée par les enseignants semble plus fréquent chez les élèves plus âgés que chez les élèves plus jeunes. Cette tendance n'est cependant pas significative (χ^2 (2, 56) =



3.9, $p < .15$). Par ailleurs, les analyses montrent que l'usage de deux catégories de justifications varie avec le domaine auquel appartient la transgression de départ. Tout d'abord, on constate que les justifications liées aux caractéristiques intrinsèques des transgressions commises sont plus souvent utilisées lorsque les transgressions appartiennent au domaine des conventions scolaires que dans les autres cas (*Fisher Exact test* $< .05$). À l'inverse, les arguments relatifs au manque de connaissance ou de compétence des enseignants vis-à-vis des situations sont moins souvent mobilisés lorsque les transgressions relèvent du domaine des conventions scolaires que dans les autres cas (*Fisher Exact test* $< .06$). Aucun effet d'interaction entre l'âge des élèves et l'appartenance au domaine des conventions scolaires n'a pu être mis en évidence sur ces deux variables respectivement (χ^2 l.r. (2, 56) = 1.6, $p = .43$; χ^2 l.r. (2, 56) = 2, $p = .36$).

En ce qui concerne l'usage des justifications sous-jacentes à la mise en œuvre des comportements de résistance, les traitements statistiques ont mis en évidence peu de résultats significatifs. Ainsi, la fréquence des arguments centrés sur les caractéristiques intrinsèques des comportements mis en œuvre varie avec l'âge des élèves (χ^2 (2, 49) = 6.2, $p < .05$). Si les arguments appartenant à cette catégorie sont autant mobilisés que ceux émanant d'autres catégories chez les adolescents les plus jeunes (*Fisher Exact test* $< .2$) et les adolescents d'âge moyen (*Fisher Exact test* $< .2$), ils sont significativement moins sollicités chez les élèves les plus âgés (*Fisher Exact test* $< .02$). En revanche, quel que soit le domaine d'appartenance de la transgression commise (χ^2 (2, 49) = 3.3, $p = .19$), les élèves persistent à s'appuyer sur les arguments centrés sur les caractéristiques intrinsèques des comportements mis en œuvre au cours de l'épisode conflictuel, davantage que sur des justifications émanant d'autres catégories.

Discussion

Pour rappel, la première partie de l'étude portait sur l'évaluation des élèves quant à la légitimité des réactions des enseignants aux transgressions commises ainsi que sur la nature des comportements mis en œuvre par les élèves à la suite de ces réactions. Les résultats sont partiellement compatibles avec nos hypothèses. En effet, la majorité des élèves adoptent une attitude critique vis-à-vis des réactions des enseignants. La plupart les jugent illégitimes et y opposent des comportements de résistance. Contrairement à nos attentes cependant, ce phénomène ne se renforce pas significativement avec l'âge. Par ailleurs, les résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les élèves adoucissent leur jugement lorsque les transgressions commises vont à l'encontre de conventions scolaires sans pour autant s'y soumettre davantage. Par contre, les résultats ne soutiennent pas l'hypothèse d'un jugement plus positif vis-à-vis des réactions mises en œuvre face aux transgressions morales, bien qu'un plus grand nombre d'élèves semblent s'y soumettre.

Ces premiers constats laissent penser qu'à l'adolescence, les élèves associent l'autorité d'un enseignant en classe à des comportements très spécifiques et directement liés aux aspects scolaires. Le fait que les élèves ne soient pas plus nombreux à se soumettre aux directives des enseignants lorsqu'elles concernent les transgressions de conventions scolaires pourrait s'interpréter comme le fait que les élèves ont conscience de la légitimité d'une telle autorité mais ne la reconnaissent pas. Que dire cependant du constat selon lequel les élèves n'acceptent pas plus la légitimité des réactions lorsque les transgressions commises touchent l'ordre moral que lorsqu'elles renvoient à un autre domaine, mais qu'ils semblent moins s'y opposer ? Ce constat va à l'encontre des résultats obtenus dans les études antérieures (Smetana, 1988, 1989, Smetana et Asquith, 1994 ; Smetana et Bitz, 1996). En effet, la plupart des enfants et des adolescents interrogés dans ces études acceptaient la légitimité de toute figure sociale pour autant que la directive qui en émanait eût été moralement acceptable.

TABLEAU 3

Justification du jugement négatif porté sur la réaction des enseignants et la nécessité d'y obéir. Pourcentage d'élèves ayant choisi chaque type de justifications (8) en fonction de leur âge et du domaine (DM = moral, DC = conventionnel, DCS = conventions scolaires) auquel la transgression de départ appartient.

CATÉGORIES DE JUSTIFICATIONS	AGES DES ELEVES									Total
	DM			DC			DCS			
	12-13	14-16	17 et +	12-13	14-16	17 et +	12-13	14-16	17 et +	
Non-légitimité (N = 56)										
1. Caractéristiques intrinsèques des comportements mis en oeuvre	75	0	0	67	50	29	63	86	0	41
1a.Centrées sur la transgression commise	0	0	0	0	17	0	25	29	0	8
1b.Centrées sur la réaction des enseignants	75	0	0	67	33	29	38	57	0	33
2. Aspects du système socio-organisationnel	25	67	72	33	50	57	37	14	100	51
2a.De la transgression commise	0	0	0	0	0	0	12	0	0	1
2b.De la réaction des enseignants	25	0	4	0	0	14	12	0	100	17.5
2c.Statut d'adulte des enseignants et connaissance de la situation	0	33	34	33	50	14	13	0	0	20
2d.Position sociale des enseignants	0	34	34	0	0	29	0	14	0	12.5
3. Evitement de la punition	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Revendications personnelles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inclassables	0	32	28	0	0	14	0	0	0	8
Total	100	100	100	100	100	100	100	0	100	100
Résistance (N = 49)										
1. Caractéristiques intrinsèques des comportements mis en oeuvre	100	100	33	25	40	50	57	50	100	61.5
1a.Centrées sur la transgression commise	50	50	0	25	0	17	14	37.5	0	21.5
1b.Centrées sur le comportement de résistance	50	50	33	0	40	33	43	12.5	100	40
2. Aspects du système socio-organisationnel	0	0	33	50	20	17	14	25	0	18
2a.De la transgression commise	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2b.Du comportement de résistance	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2c.Statut d'adulte des enseignants et connaissance de la situation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2d.Position sociale des enseignants	0	0	33	50	20	17	14	25	0	18
3. Evitement de la punition	0	0	0	0	40	0	0	0	0	4.5
4. Revendications personnelles	0	0	33	25	0	33	0	0	0	10
Inclassables	0	0	0	0	0	0	29	25	0	6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100



Sachant que les transgressions morales commises par les élèves de notre étude ont été jugées plus graves que les autres transgressions, cela signifie-t-il que les réactions des enseignants étaient inacceptables moralement ? Rien ne nous permet de formuler cette hypothèse. Tout au plus pouvons-nous avancer l'idée selon laquelle l'acceptabilité morale d'une réaction n'est pas seulement liée à son contenu – c'est-à-dire au sens de la directive formulée – mais peut-être aussi à sa forme – c'est-à-dire à la façon dont la directive est formulée –. Rappelons que la très grande majorité des réactions des enseignants sont de type unilatéral (Casalfiore, 2002b). Elles correspondent à des requêtes simples, des avertissements, des réactions assertives et des punitions. On peut peut-être penser que les élèves refusent de reconnaître la légitimité des réactions des enseignants face à des transgressions morales non parce qu'ils n'acceptent pas l'autorité morale des enseignants mais parce qu'ils critiquent la manière dont les enseignants font face à ce type de transgression. Le fait que les élèves s'y soumettent plus souvent pourraient s'interpréter soit comme la reconnaissance que leur transgression est mauvaise en soi et doit être canalisée; soit comme une acceptation de l'autorité morale des enseignants basée cette fois sur le fait que les réactions, quelle que soit leur forme, restent légitimes car elles surviennent suite à des transgressions inacceptables moralement. Si l'on suit cette interprétation, on peut donc imaginer que les élèves développent une sorte d'opposition de principe à reconnaître la légitimité d'une figure d'autorité qui, de leur point de vue, n'agit pas de façon pertinente, même si la réaction, en soi, est considérée comme légitime.

La deuxième partie de l'étude concernait les arguments avancés par les élèves pour justifier le jugement porté sur la légitimité des réactions des enseignants et la mise en œuvre des comportements de résistance et de soumission. Certains résultats sont compatibles avec les hypothèses formulées. D'autres y apportent des nuances. Comme attendu, les caractéristiques intrinsèques des réactions jugées illégitimes sont souvent utilisées pour justifier le jugement des élèves. Elles ne sont cependant pas plus souvent mobilisées que les considérations de nature

organisationnelle lorsque celles-ci sont prises globalement. En ce qui concerne la mise en œuvre des comportements de résistance, les justifications liées aux caractéristiques intrinsèques sont par contre significativement plus nombreuses que celles qui évoquent les aspects organisationnels. Par contre, les résultats vont à l'encontre de l'hypothèse selon laquelle les connaissances et les compétences sont peu utilisées pour justifier le jugement porté sur les réactions des enseignants. Dans notre étude, le manque de connaissance ou de compétence liée aux situations est la deuxième catégorie de justifications la plus souvent mobilisée pour appuyer le jugement négatif porté par les élèves sur les réactions des enseignants. Elle n'est cependant jamais mobilisée pour justifier la mise en œuvre des comportements de résistance. Pour rappel, ces derniers sont surtout justifiés par les caractéristiques intrinsèquement positives des comportements de résistance eux-mêmes. Pour les élèves, le fait de ne pas se soumettre n'est pas mauvais en soi. Les comportements de résistance sont aussi les seuls à être justifiés par des revendications personnelles. Comme attendu, l'usage des arguments relatifs aux caractéristiques organisationnelles et à la position sociale des enseignants augmente avec l'âge, bien qu'il ne s'agisse que d'une tendance non-significative. L'usage des arguments liés aux caractéristiques intrinsèques des comportements mis en œuvre est par contre moins fréquent chez les élèves plus âgés, surtout lorsque les transgressions de départ vont à l'encontre de principes moraux. Ce constat n'était pas attendu. Enfin, l'hypothèse selon laquelle les élèves mobiliseraient surtout des arguments liés aux caractéristiques intrinsèques des comportements quel que soit le domaine auquel renvoie la transgression de départ n'est illustrée qu'en ce qui concerne la justification des comportements de résistance. Ces arguments sont surtout privilégiés par les élèves dans les situations déclenchées par des transgressions allant à l'encontre de conventions scolaires, situations dans lesquels les arguments liés au degré d'expertise des enseignants sont moins mobilisés.

Les nuances découvertes dans les résultats et le fait que certains constats apparaissent à l'état de tendance non-significative sont probablement dus à la petite taille des cellules et au N total trop faible pour

saisir les effets plus subtils que d'autres. Par conséquent, les commentaires qui suivent se fondent sur une vue d'ensemble des résultats concernant la justification des jugements portés et des comportements mis en œuvre. Ils s'appuient autant sur les résultats statistiquement significatifs que sur des constats qui ont émergé à l'état de tendance. Des arguments livrés par les élèves, trois éléments émergent qui nous semblent éclairer la conception des adolescents quant à l'autorité des enseignants en classe. Le premier concerne l'importance que semble avoir la valeur intrinsèque des comportements mis en œuvre, que ce soit des transgressions de départ, des réactions des enseignants ou des comportements de résistance eux-mêmes. Le second a trait à l'exigence des adolescents pour ce que Lemans et Duveen (1996, 1999) appelle le caractère épistémique de l'autorité des enseignants ; exigence que ne semblent pas avoir les enfants (Laupa, 1991, 1995). Le troisième enfin touche à la façon dont la conception de l'autorité est liée à la perception du système social dans lequel les figures reconnues socialement remplissent leur rôle.

L'importance que les adolescents attachent à la valeur en soi des comportements a déjà été soulignée antérieurement, lorsque nous avons décrit le regard porté sur les transgressions à l'origine des conflits (Cahier de recherche n° 16). Elle semble ressurgir ici et colorer l'attitude critique que les élèves adoptent vis-à-vis des réactions des enseignants. Certes elle peut s'interpréter comme un indice de continuité avec l'attitude que les enfants développent face à l'autorité. Dans des situations où les directives énoncées par l'autorité ne sont pas perçues comme moralement acceptables, les figures d'autorité reconnues socialement perdent de leur légitimité. Il est possible qu'en mettant en avant les caractéristiques intrinsèques des réactions jugées ou des comportements qui ont provoqué ces réactions, les élèves veuillent recentrer la problématique des conflits vécus non sur les aspects organisationnels mais sur les qualités "humaines" des interactions scolaires et des conventions qui leur sont sous-jacentes, qualités qu'ils considèrent comme négligées par une structure socio-organisationnelle qui les a reléguées au second plan et qui, par-là, en perd sa propre légitimité. Les

arguments mis en avant par les élèves pour justifier le jugement négatif qu'ils portent sur les réactions des enseignants laissent penser que leur attitude va encore plus loin. Un nombre non-négligeable d'élèves vont jusqu'à remettre en cause la compétence des enseignants à réagir efficacement aux transgressions. Les adolescents donneraient-ils plus d'importance à l'autorité épistémique des enseignants que ne le font les enfants ou le phénomène est-il du au fait que les réactions des enseignants sont surtout jugées illégitimes ? Les deux hypothèses explicatives sont plausibles. En ce qui concerne la première en tout cas, les adolescents sont probablement plus capables que les enfants de différencier les compétences des personnes occupant une position sociale et la position elle-même ; et d'imaginer qu'une personne reconnue socialement peut ne pas posséder les compétences nécessaires au poste ou au rôle occupé. La nature des autres arguments avancés par les élèves semble éclairer la façon dont les adolescents situent l'importance des compétences ou de l'expertise dans leur conception de l'autorité des enseignants. On remarque tout d'abord que l'expertise est moins souvent évoquée dans les situations impliquant la transgression d'une convention scolaire. La compétence des enseignants dans ce registre spécifiquement scolaire ne semble pas mise en question. L'importance que prennent les caractéristiques intrinsèques des comportements jugés laisse penser que la compétence n'est pas associée à la position sociale occupée – l'enseignant est une personne reconnue dont il sait ce qu'il faut faire – mais est conceptualisée à partir de la valeur en soi des comportements – il agit bien donc il sait –. En outre, la position sociale des enseignants est reconnue comme telle puisqu'elle est très rarement mise en cause pour souligner l'illégitimité des réactions des enseignants.

Enfin, les arguments avancés par les élèves nous paraissent documenter la façon dont la conception de l'autorité à l'adolescence est reliée à la perception du système social. Tout d'abord, le constat selon lequel le jugement négatif porté sur les réactions des enseignants est plus souvent justifié par des considérations organisationnelles que la mise en œuvre des comportements de résistance – dominé par des arguments se référant aux caractéristiques intrinsèques des compor-



tements eux-mêmes ou par de revendications personnelles – laisse penser que les élèves perçoivent un dysfonctionnement sur le plan organisationnel – pour eux, les comportements des enseignants sont aussi dérangeants sur le plan de la structure sociale (typique d'une phase de rejet d'après Turiel et Geiger (1983) – mais ne s'engagent pas activement, c'est-à-dire au niveau de leur propre comportement, sur ce plan. Les motivations pour lesquels ils résistent sont d'un autre ordre. Ensuite, l'examen des arguments avancés par les élèves semble éclairer la façon dont les adolescents tracent les limites d'une juridiction légitime des enseignants; A ce propos, les plus jeunes ne semblent pas encore avoir cerner le statut spécifique des conventions scolaires. Certains d'entre eux interprètent les réactions des enseignants face aux comportements qui les transgressent

comme un dépassement des prérogatives liées au rôle assigné aux enseignants; alors même qu'ils ne remettent pas en cause la position sociale des enseignants lorsqu'ils jugent la légitimité de leurs réactions face aux transgressions morales et conventionnelles générales. Cependant, la tendance s'inverse chez les adolescents plus âgés. En interprétant comme une sorte d'abus de pouvoir les réactions des enseignants face à des transgressions qui ne sont pas proprement liées à des conventions scolaires, certains d'entre eux resserrent les limites de la juridiction légitime des enseignants à l'intérieur du système social lui-même. Sans doute peut-on faire l'hypothèse que la perception des rouages du système social continue à s'affiner et se spécifier tout au long de l'adolescence et que cette spécification progressive influence la conception que les adolescents ont de l'autorité des enseignants.

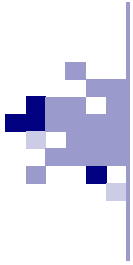
Conclusion

Cette étude visait à investiguer le regard que les élèves portent sur les comportements de résolution mis en oeuvre par eux-mêmes et par les enseignants. Pour ce faire, les critères sur lesquels les élèves s'appuient pour accepter ou rejeter la légitimité des directives de l'enseignant ont été examinés. Les résultats illustrent le jugement très strict que les adolescents portent sur l'autorité telle qu'elle est, selon eux, exercée. Cette attitude, qui va à l'encontre des résultats mis en évidence dans les recherches sur la conception de l'autorité à l'adolescence, n'est pas à interpréter comme un rejet pur et simple de l'autorité des enseignants, qui n'auraient « rien à dire » en dehors de ce qui est directement en relation avec les questions académiques. Le discours sous-jacent des adolescents informe des raisons pour lesquelles ils critiquent l'autorité et résistent à leurs directives. Les arguments avancés reflètent une conscience affinée de l'organisation du système scolaire coordonnée à un souci quant à la valeur morale et intrinsèque des règles qui en sont issues et des rôles qui y sont joués. Les résistances que les élèves opposent aux enseignants semblent remplir une fonction qui

dépasse la protection des seuls intérêts personnels et égoïstes. Elles paraissent en effet s'élever pour contrer des comportements qu'ils jugent inadéquats, du moins du point de vue de leur forme. Les constats selon lesquels les élèves ne remettent pas en cause la position sociale des enseignants mais jugent d'un oeil critique la compétence des enseignants renforcent cette idée. Les résultats mis en évidence dans la présente étude éclairent les constats réalisés dans la première étude, selon lesquels les élèves remettent en cause l'autorité des enseignants *comme légitime en soi*. Pour être acceptée, l'autorité des enseignants doit se fonder sur une compétence reconnue dans leurs actes et sur la valeur intrinsèque de ceux-ci. A travers les épisodes conflictuels vécus dans la relation enseignant-élèves et les comportements de résistance de ces derniers, nous pensons qu'il est possible de lire un rejet de l'autorité fondé sur la critique d'une structure socio-scolaire dont les aspects organisationnels sont jugés trop envahissants, étouffant la libre expression de l'individualité, et sur des revendications basées sur la recherche du sens intrinsèque des règles et des actes posés par l'autorité.

Bibliographie

- Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (1996). Primary school children's understanding of the school, *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 33-46.
- Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (1998a). Children's rule discrimination within the context of the school, *British Journal of Educational Psychology*, 16(4), 539-551.
- Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (1998b). Individual differences in children's understanding of the school, *Social Development*, 7(2), 250-268.
- Coimbra, J.L., & Campos, B. P. (1990). Organization of interpersonal experience and organization of interpersonal action-related thought: A decalage in the adolescent's interpersonal development, In C. Vandenplas-Holper, & B.P. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development : new directions* (pp. 35-45). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Coleman, J. ; Coleman, E. Z. (1984). Adolescent attitudes to authority, *Journal of Adolescence*, 7, 131-141.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Geiger, K.M. ; & Turiel, E. (1983). Disruptive school behaviors and concepts of social convention in early adolescence, *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 677-685.
- Kim, J.M. (1998). Korean children's concepts of adult and peer authority and moral reasoning, *Developmental Psychology*, 34(5), 947-955.
- Kim, J.M. ; & Turiel, E. (1996). Korean and American children's concepts of adult and peer authority, *Social Development*, 5(3), 310-329.
- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: adult status, knowledge, and social position, *Developmental Psychology*, 27(2), 321-329.
- Laupa, M. (1995). Children's concepts of authority in home and school, *Social Development*, 4(1), 1-16.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority, *Child Development*, 57, 405-412.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts, *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 191-197.
- Laupa, M., Turiel, E., & Cowan, P. A. (1995/1999). Obedience to authority in children and adults, In M. Killen, & D. Hart (Eds), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 131-165). New York, NY: Cambridge University Press.
- Leman, P.J ; & Duveen, G. (1996). Developmental differences in children's understanding of epistemic authority, *European Journal of Social Psychology*, 26, 683-702.
- Leman, P.J ; & Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning, *European Journal of Social Psychology*, 29, 557-575.



- Murray, C. ; Thompson, F. (1985). The representation of authority : a adolescent viewpoint, *Journal of Adolescence*, 8, 217-229.
- Nucci, L. (1981). The development of personal concepts: a domain distinct from moral or societal concepts, *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. P. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: implications for values education, *Review of Educational Research*, 52(1), 93-122.
- Nucci, L. P. (1996). Morality and the personal sphere of actions, In E. S. Reed, & E. Turiel (Eds), *Values and knowledge* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nucci, L.P. ; & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concept in pre-school children, *Child Development*, 49, 400-407
- Piaget, J. (1932/2000). Le jugement moral chez l'enfant. Paris : PUF.
- Reicher, S. ; & Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority, *British Journal of Social Psychology*, 24, 161-168.
- Rigby, K. ; Schofield, P. ; & Slee, P.T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren, *Journal of Adolescence*, 10, 241-253.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules, *Child Development*, 52, 1333-
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority, *Child Development*, 59(2), 321-335.
- Smetana, J. G. (1995/1999). Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships, In M. Killen, & D. Hart (Eds), *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 225-259). New York, NY: Cambridge University Press.
- Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.
- Smetana, J. G., & Bitz, B. (1996). Adolescent's conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school, *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Smetana, J. G., & Braeges, J. L. (1990). The development of toddler's moral and conventional judgments, *Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 329-346.
- Smetana, J. G., Schlagman, N., & Adams, P. W. (1993). Preschool children's judgements about hypothetical and actual transgressions, *Child Development*, 64, 202-214.
- Song, M., Smetana, J. G., & Kim, S. Y. (1987). Korean children's conceptions of moral and conventional transgressions. *Developmental Psychology*, 23(4), 577-582.
- Tisak, N.S. (1986). Children's conceptions of parental authority, *Child Development*, 57, 166-176.

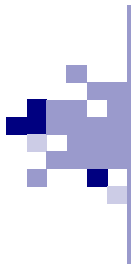
Tisak, M. (1995). Domains of social reasoning and beyond, In R. Vasta (Ed), *Annals of child development* (Vol. 11, pp. 95-130). London, England UK: Jessica Kingsley Publishers.

Turiel, E. (1977). Distinct conceptual and development domains ; social convention and morality, *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 5). Lincoln : University of Nebraska.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and social convention*. Cambridge (England): Cambridge University Press.

Turiel, E. (1998). The development of morality, In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology : social, emotional and prsonality development* (Vol. 3). New-York: Wiley

Weston, D. ; Turiel, E. (1980). Act-rule relation : children's concepts of social rules, *Developmental Psychology*, 16, 417-424.



Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.