



PERCEPTIONS DE L'AUTORITÉ ET STRATÉGIES DE RÉSISTANCE DES ÉLÈVES AU LYCÉE MODERNE AMAGOU VICTOR DE MARCORY : ENJEUX D'UNE INSTITUTION FRAGILISÉE

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 14-10-2025 / Date de retour d'instruction : 01-11-2025 / Date de publication : 12-12-2025

Zalié Anita Josiane DEPRI-TIAN

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

anitadepritian@gmail.com

Résumé : Cet article examine les perceptions de l'autorité éducative chez les élèves du Lycée Moderne de Marcory (LYMAV) dans un contexte de fragilisation institutionnelle et de dégradation du cadre scolaire. À partir d'une enquête qualitative, il met en évidence les tensions entre autorité formelle et légitimité relationnelle, révélant que les élèves n'adhèrent à l'autorité que lorsqu'elle est perçue comme juste, cohérente et incarnée. En mobilisant les cadres théoriques de Goffman (1973), Crozier et Friedberg (1977), Dubet (2002), Houssaye (1995) et Beillerot (1996), l'analyse montre que les interactions éducatives sont façonnées par les conditions matérielles, les postures des encadreurs et les stratégies d'adaptation des élèves. Loin d'être un simple outil disciplinaire, l'autorité devient un indicateur du lien social au sein de l'école, révélateur des tensions, des attentes et des formes de résistance juvénile. L'étude révèle le besoin de revalorisation du cadre scolaire et d'une reconnaissance mutuelle entre acteurs éducatifs comme conditions de restauration de l'autorité.

Mots clés : autorité éducative, résistance des élèves, désinstitutionnalisation, interactions scolaires, fragilisation de l'institution

WEAKENED INSTITUTION, CONTESTED AUTHORITY : STUDENT'S PERCEPTIONS AND LOGICS OF RESISTANCE AT LYCEE MODERNE AMAGOU VICTOR OF MARCORY

Abstract : This article examines students' perceptions of educational authority at the Lycée Moderne de Marcory (LYMAV) amid institutional fragility. Based on qualitative research, it reveals a tension between formal authority and relational legitimacy: students question authority when it seems unjust or disconnected from their realities. Drawing on Goffman (1973), Crozier and Friedberg (1977), Dubet (2002), Houssaye (1995), and Beillerot (1996), the study shows that authority reflects material conditions, educators' attitudes, and students' adaptive strategies. More than a disciplinary tool, it appears as a social indicator revealing tensions and youth resistance. The article concludes that restoring authority requires better school conditions, coherent management, and mutual recognition among actors.

Abstract : educational authority; Student resistance; Deinstitutionalization; School interactions; Institutional weakening

Introduction

0.1. Contexte

En Côte d'Ivoire, l'école secondaire est confrontée à des défis divers, parmi lesquels figure l'atteinte à la figure de l'autorité éducative, identifiée aussi bien par des travaux scientifiques que par les discours des acteurs du milieu scolaire. Si la violence des élèves n'est pas un phénomène nouveau pour l'école ivoirienne, elle est devenue une réalité observable dans les écoles secondaires au cours des deux dernières décennies, avec des années scolaires marquées par des perturbations et des désordres divers depuis 2011 (Benie & Mesmin, 2022).

Depuis 2022, certains désordres scolaires, notamment les départs anticipés en congé, sont en régression, grâce à des mesures répressives mises en œuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation. Soixante-dix élèves impliqués dans les soulèvements visant à déloger les classes ont été transférés au centre de service civique de Bimbresso pour une période de redressement de deux semaines (Côte d'Ivoire / MENA, 2022). Depuis cette action inédite, aucun mouvement de ce type n'a été enregistré dans les établissements à Abidjan. Cependant, selon les acteurs institutionnels, la défiance envers l'autorité scolaire reste visible dans certains établissements, à travers des comportements en rupture avec les règles et codes institutionnels. Du refus d'obtempérer à la violence, les comportements de plusieurs élèves révèlent un délitement du rapport à l'école. Celle-ci semble ne plus faire autorité aux yeux des apprenants.

Cet article analyse, à partir des perceptions des élèves du Lycée Moderne de Marcory, les mécanismes par lesquels la fragilisation institutionnelle et la contestation de l'autorité éducative se manifestent dans les rapports scolaires.

0.2. Problématique

Dans la métropole abidjanaise qui compte le plus grand nombre d'établissements secondaires, les agitations et l'incivisme des élèves sont le quotidien de plusieurs collèges et lycées. Ceux-ci sont le théâtre de violences diverses chez les élèves. Ce sont entre autres les départs anticipés en congé, les *délogements de classes*, les boycotts d'examens, les bagarres rangées au sein des établissements, l'appartenance à des gangs ou à des groupes de *microbes*¹, les agressions verbales et physiques sur des enseignants, des éducateurs et même sur des chefs d'établissements, etc. Les enseignants et éducateurs constatent et déplorent des comportements d'élèves manifestant un refus de se conformer aux règles scolaires, traduisant à la fois une transgression des normes et une remise en cause de l'autorité éducative.

En dépit de leur effet délétère sur le climat et la vie scolaire, ces désordres ne font pas l'objet de documentation systématique, aussi bien à l'échelle des établissements, que des DRENA², ou de la DESPS³. Toutefois les données globales de la DESPS en 2021, sur les conflits et les violences scolaires révèlent que les

¹ Terme attribué à des bandes organisées composées de jeunes et d'enfants délinquants. Ce phénomène, dit d'enfants en conflit avec la loi, a pris de l'ampleur en Côte d'Ivoire et particulièrement à Abidjan, depuis la crise postélectorale d'avril 2011.

² DRENA : Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation

³ DESPS : Direction des Études, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques



établissements secondaires sont confrontés à des violences diverses, mais la question de l'incivilité de la résistance à l'autorité reste peu concernée par les données disponibles⁴. Ce qui traduit un faible intérêt des pouvoirs publics pour cette problématique qui demeure cruciale.

Ces désordres scolaires ne peuvent pas se réduire à de simples perturbations conjoncturelles. Ils traduisent un rapport en mutation entre les élèves et l'institution scolaire. Ils interrogent la capacité de l'école à maintenir son autorité, son pouvoir et son statut d'institution de socialisation. Ils interrogent le regard des élèves sur leur institution et comment leurs comportements en sont façonnés. Or, cette dimension demeure peu documentée dans les données institutionnelles disponibles, qui se concentrent davantage sur les violences générales que sur la résistance des élèves à l'autorité.

Dès lors, la question centrale qui guide cet article est la suivante : Dans quelle mesure les désordres scolaires observés au Lycée Moderne de Marcory traduisent-ils une fragilisation de l'institution scolaire à travers la contestation de l'autorité éducative par les élèves ? Pour y répondre, trois sous-questions orientent l'analyse :

Comment les élèves perçoivent-ils l'autorité de leurs enseignants et encadreurs ? Quelles logiques de résistance ou de contournement des règles scolaires fondent leurs pratiques ? En quoi ces comportements révèlent-ils une transformation des rapports entre l'institution scolaire et ses apprenants ?

0.3. Repères théoriques : la résistance à l'autorité scolaire

La résistance à l'autorité dans le milieu scolaire s'inscrit dans le champ des violences et incivilités scolaires (Boumard & Marchat, 1993; Thin, 2002). Elle se manifeste par le refus d'obéissance, la contestation, les provocations ou le retard à exécuter les consignes, et renvoie aux incivilités scolaires définies comme des comportements transgressant l'ordre établi sans nécessairement enfreindre la loi (Debarbieux, 1999; Dubet, 1998). Ces comportements signalent une fragilisation de l'institution dans des sociétés en mutation et la crise de l'autorité scolaire, amplifiée par la démocratisation de l'enseignement qui valorise liberté et autonomie (Dubet, 1998; Houssaye, 1996; Meirieu, 2016)

La massification scolaire et l'arrivée des enfants issus des milieux populaires ont accentué ces désordres, du fait d'une distance culturelle entre les valeurs scolaires et celles de certaines familles (Bourdieu, 1966; Dubet, 1998; Houssaye, 2008). Les élèves issus de milieux défavorisés peuvent importer dans l'école des attitudes anti-intellectualistes et anti-bourgeoises, se traduisant par l'absentéisme, la désobéissance ou l'insolence.

Les comportements antiscolaires sont également produits par l'institution elle-même à travers l'emprise disciplinaire et la violence symbolique (Boukir, 2020; Mabilon-Bonfils, 2005; Merle, 2007). Les trajectoires scolaires, les résultats et les discours enseignants stigmatisants participent à la construction d'identités négatives,

⁴ Les conflits et violences scolaires sont décrits de la page 47 à 55. On peut noter qu'exception faite des conflits entre établissements, les désordres que causent les comportements d'incivilité chez les apprenants dans le cadre scolaire ne sont pas pris en compte dans les données statistique.

légitimant la contestation et la résistance chez certains élèves (Carra, 2004; Merle, 2002; Périer, 2004).

Toutefois, ces analyses structurelles et institutionnelles ne suffisent pas. Les comportements des élèves traduisent aussi des logiques individuelles et stratégiques. L'interactionnisme symbolique (Blumer, 1986; Goffman, 1973, 1974) permet de comprendre comment les actes de contestation prennent sens dans les interactions quotidiennes, tandis que la notion d'acteur stratégique (Crozier & Friedberg, 1977) souligne la capacité des élèves à résister, négocier ou contourner les règles. La compréhension des rapports entre autorité contestée et institution fragilisée repose ainsi sur l'articulation entre contraintes structurelles, dynamiques interactionnelles et capacités d'agir individuelles.

1. Résultats

Nos résultats examinent essentiellement les perceptions, les sentiments, les représentations des élèves sur l'institution scolaire, sur l'autorité des encadreurs. Les analyses éclairent aussi la manière dont ces logiques produisent la violence faite à l'autorité.

1.1. Perceptions des élèves sur l'école

Les élèves ont une perception ambivalente de l'école. Ils considèrent qu'elle est un espace d'apprentissage, mais elle est aussi un terrain où des conflits peuvent apparaître en raison des conditions matérielles, de la gestion de l'autorité, ainsi que de la réglementation au sein de l'établissement.

1.1.1. Climat scolaire, vulnérabilité et sentiment d'insécurité

Au lycée moderne Amagou Victor de Marcory, les élèves, de même que les encadreurs, ont souligné que le manque de sécurité est l'une des faiblesses majeures de ces établissements. Les discours des élèves révèlent un sentiment d'insécurité. Plusieurs élèves ont exprimé des préoccupations concernant l'absence de clôture sécurisée. À cet effet,

K. E., élève en classe de seconde, déclare :

« C'est désastreux, le lycée est un marché. Celui qui peut, il rentre, il sort. On voit des jeunes qui sont dans le lycée et qui ne sont pas de l'école. Ils sont dans le lycée. On peut t'appeler même et te dire viens, et puis, quand tu viens là, ils se mettent autour de toi pour t'agresser. Et les profs mêmes sont là, ils regardent et ils ne font rien. On prend ton portable, ton argent. En tout cas, la clôture qui est là, ce n'est pas une clôture. C'est une corde à sauter. Tu peux sauter comme tu veux. Tu peux rentrer comme tu veux. Ce n'est pas fiable ici. Il y a des mécaniciens qui viennent dans le lycée, on ne sait pas ce qu'ils font dans le lycée. On ne sait pas s'ils ont loué l'espace là, mais ils sont dans l'école, ils viennent et ils brûlent les pneus. Même le proviseur même sait, mais il ne réagit pas. Nous, on veut seulement avoir notre bac et partir, c'est tout. Sinon, ce n'est pas une école. »

Ces propos, que partagent plusieurs élèves, mettent en évidence des dysfonctionnements importants qui affectent la sécurité des apprenants. Ceux-ci expriment un sentiment de vulnérabilité, causé par un climat scolaire marqué par la probabilité élevée d'être victimes d'une agression physique associée à un vol. Pour eux, leur établissement est soumis à une gestion déficiente en matière de sécurité. En



effet, ils sont fréquemment pris pour cibles par des individus extérieurs, qui pénètrent dans l'établissement en toute liberté, les menaçant et les dépossédant régulièrement de leurs biens (argent, nourriture, téléphone, etc.). Cela révèle une défaillance dans le contrôle des accès, due à une défection infrastructurelle renforcée par l'insuffisance numérique du personnel d'encadrement. Cette absence de sécurité physique engendre un climat de peur généralisée parmi les élèves, affectant également leur bien-être psychologique, en raison d'une atmosphère de violence constante.

Ce sentiment de violence donne lieu chez les élèves à une perception de l'école comme un espace au sein duquel ils ne sont pas protégés. Certains élèves affirment que, par crainte de se faire agresser, ils évitent de se retrouver dans certains endroits isolés de l'école, et ils marchent souvent en groupe pour bénéficier de la protection des autres, car ils sont souvent livrés à eux-mêmes. L'école est perçue par certains élèves comme la rue, parce que, selon eux, n'importe qui, élève ou non, encadreurs ou non, peut s'y retrouver. On peut s'y faire attaquer, surtout les élèves qui sont plus exposés que les adultes.

En somme, en plus des violences internes, les agressions extérieures ont renforcé chez les élèves le sentiment d'une école très peu sûre. Les conflits récurrents entre les élèves, qu'ils soient interpersonnels ou de groupe, ainsi que les tensions entre élèves et encadreurs, et les violences provenant de l'extérieur, dégradent fortement l'image que les élèves des deux établissements ont construite de leur école. Malgré ces problèmes, l'administration scolaire semble inerte. Les élèves sont frustrés par cet environnement qui leur fait perdre le g

1.1.2. Qualité de l'encadrement : entre satisfaction et frustration

Les discours des apprenants révèlent que leurs perceptions de la qualité de l'encadrement influent sur le regard qu'il porte sur l'autorité de leurs encadreurs. Selon les données, trois éléments principaux sont considérés par les élèves dans le jugement qu'ils portent sur la qualité de l'encadrement. Il s'agit de la relation avec l'encadreur, notamment la qualité des interactions aussi bien en classe qu'en dehors, de la manière de dispenser les cours, mais aussi de leurs performances et de leurs résultats scolaires.

1.1.2.1. Relation aux enseignants

Les élèves décrivent leurs relations avec les enseignants comme marquées par une forte distanciation et des tensions récurrentes. Les interactions en classe sont souvent perçues comme tendues, voire conflictuelles : certains enseignants, jugés intransigeants ou malveillants, n'hésitent pas à réagir par des propos humiliants face à des attitudes jugées irrespectueuses. Ce climat d'hostilité mutuelle alimente un cycle de réactions négatives : les élèves se ferment ou résistent, tandis que les enseignants se sentent déconsidérés.

La qualité de la relation avec l'encadreur influence directement l'apprentissage. Les élèves évoquent la rigidité pédagogique de certains professeurs qui privilégient un enseignement unidirectionnel, sans interaction ni adaptation aux besoins des apprenants. Cette approche formelle, dépourvue d'écoute et d'empathie, crée un sentiment d'exclusion et de découragement, conduisant à un désengagement progressif.

Inversement, les enseignants capables de conjuguer autorité et bienveillance sont perçus comme plus efficaces. En instaurant un dialogue, en utilisant l'humour ou des exemples concrets, ils rendent les cours plus accessibles et suscitent l'intérêt des élèves. Ces encadreurs, à la fois exigeants et attentifs, parviennent à instaurer une relation de confiance qui favorise la compréhension et le respect mutuel. Ainsi, la qualité du lien enseignant-élève apparaît déterminante : selon les attitudes et pratiques pédagogiques adoptées, elle peut renforcer la motivation et la réussite scolaire ou, au contraire, alimenter frustration et révolte envers l'autorité éducative.

1.1.2.2. Une relation aux éducateurs centrée sur le contrôle et la sanction

La relation entre les élèves et les éducateurs se structure largement autour du contrôle comportemental et de l'application du règlement intérieur. Investis d'un rôle parental dans l'espace scolaire, les éducateurs sont perçus comme les garants de la discipline et du respect des normes collectives. Toutefois, cette fonction de surveillance s'accompagne de tensions récurrentes liées à la rigidité des prescriptions – coiffure, tenue vestimentaire, usage du téléphone – souvent jugées excessives ou inadaptées à la réalité des jeunes. Ces contraintes, perçues comme intrusives, sont vécues comme une atteinte à leur identité ou à leur liberté personnelle. L'application autoritaire de ces règles, parfois assortie de comportements coercitifs, alimente un sentiment d'injustice et de frustration.

La relation éducative se trouve ainsi fragilisée par une absence de dialogue et de compréhension mutuelle. Les élèves dénoncent la rigidité et le manque d'écoute des encadreurs, qui semblent peu enclins à adapter les règles aux contextes concrets. Les conflits qui en résultent sont souvent gérés de manière autoritaire et perçus comme partialement arbitrés. Plusieurs élèves évoquent des situations où les éducateurs exagèrent les faits ou imposent des sanctions disproportionnées, ce qui renforce la défiance et le sentiment d'être injustement traités.

Ce mode de régulation, fondé sur la contrainte plus que sur la médiation, nourrit une dynamique relationnelle conflictuelle : les élèves se sentent méprisés, incompris, voire stigmatisés, tandis que les éducateurs peinent à maintenir leur légitimité. En définitive, le contrôle comportemental et la gestion autoritaire des conflits contribuent à détériorer le climat socio-affectif de l'école, éloignant les élèves d'une autorité éducative perçue moins comme accompagnatrice que répressive.

1.1.2.3. Des violences verbales et un sentiment d'insécurité relationnelle

Le sentiment de subir de mauvais traitements s'exprime fortement à travers la dénonciation des violences verbales exercées par certains éducateurs. De nombreux élèves évoquent des insultes, des humiliations publiques ou des remarques blessantes qui dégradent la relation éducative. Ces attitudes sont perçues comme injustes et déstabilisantes, car elles traduisent un manque de respect et de considération. Lorsqu'ils tentent de se défendre face à ces propos, les élèves constatent souvent une aggravation du conflit, renforçant un climat de tension et de défiance. Ces pratiques, loin d'être isolées, sont perçues comme fréquentes et structurelles au sein de l'établissement.

À cela s'ajoute un sentiment d'insécurité et de négligence. Les élèves déplorent l'absence de réaction ou de mesures de protection de la part des éducateurs face aux



intrusions et aux violences extérieures. Ce manque d'attention à leur sécurité physique et psychologique renforce le sentiment d'abandon et d'indifférence institutionnelle. Les éducateurs, censés assurer un rôle protecteur, sont ainsi perçus comme défaillants, voire désengagés.

Dans l'ensemble, la relation entre élèves et éducateurs apparaît marquée par la méfiance, la rigidité et le ressentiment. Les élèves se sentent contrôlés, incompris et maltraités, tant sur le plan moral que symbolique. Ils expriment le besoin d'une relation éducative plus équilibrée, fondée sur le respect, l'écoute et la reconnaissance de leur vécu. Une telle évolution, selon eux, serait essentielle pour restaurer la confiance et réhabiliter l'autorité éducative au sein de l'école.

1.2. Les perceptions de l'autorité chez les élèves : facteur de respect et de légitimité

1.2.1. La légitimité et le respect de l'autorité chez les élèves

Au LYMAV, l'autorité des encadreurs, qu'ils soient enseignants, éducateurs ou autres, est perçue par les apprenants comme nécessaire et utile aux encadreurs dans l'exercice de leur travail. Les élèves affirment qu'un bon professeur doit réussir à discipliner sa classe, ce qui n'est pas toujours le cas chez certains de leurs enseignants.

« C'est ce que j'avais dit, un élève ne peut pas se lever et insulter un professeur, même s'il a été mal éduqué, il ne peut pas faire ça. Ça dépend du professeur maintenant. Si l'éducateur ou le professeur ne se comporte pas bien, c'est forcé que l'élève n'aille pas se comporter bien, ça, c'est sûr. Par exemple, notre éducateur se comporte bien, donc tous les élèves l'apprécient. Par contre, notre professeur d'espagnol n'est pas aimé. Madame, l'autorité qu'a un professeur sur un élève... Bon, moi, je pense que c'est bon. Moi, je suis quelqu'un de respectueux. Si le prof se comporte bien avec moi, je lui retourne la pareille. S'il me respecte, je le respecte partout où je le vois, je le salue. S'il y a quelque chose que je ne comprends pas, je vais vers lui, je lui dis : "Monsieur, je n'ai pas compris". Donc, moi, je n'ai pas de problème avec l'autorité de mes enseignants. »

Selon cette déclaration, d'un côté, l'élève reconnaît l'importance de la discipline et du respect envers l'autorité, en soulignant qu'il n'est pas acceptable pour un élève d'insulter un professeur. Cela montre une conscience de la nécessité d'une certaine régulation du comportement en milieu scolaire, et une vision selon laquelle la norme doit être respectée indépendamment des circonstances personnelles. Cependant, l'élément clé de cette déclaration est l'influence que l'attitude et le comportement du professeur ou de l'éducateur ont sur celui de l'élève. Ce discours fait un lien direct entre la qualité du comportement du professeur et la manière dont les élèves réagissent à son autorité. Selon lui, un éducateur bienveillant, respectueux et juste est apprécié et respecté par les élèves, ce qui laisse entendre que l'autorité ne repose pas seulement sur des règles imposées, mais aussi sur la manière dont elle est exercée. En revanche, l'exemple du professeur d'espagnol, qui ne semble pas répondre à ces critères, met en lumière un décalage entre l'autorité et le respect que cet enseignant est capable de susciter.

Cela montre que les élèves tiennent à la réciprocité dans la relation éducative, car, pour eux, l'autorité n'est pas unilatérale ; elle doit être construite sur un respect mutuel. Si un professeur impose son autorité sans chercher à comprendre ou à s'adapter aux élèves, il est plus difficile pour ces derniers d'adhérer à cette autorité et

de s'y conformer. Ainsi, l'autorité est perçue par les élèves de manière plus positive lorsqu'elle est accompagnée de bienveillance, d'empathie et d'une communication claire et respectueuse. En somme, selon les apprenants, l'autorité ne peut être effective que si elle repose sur une relation de respect et de confiance entre l'enseignant et ses élèves, ce qui implique que le comportement de l'autorité est aussi essentiel que la discipline qu'elle impose.

Les discours des élèves montrent aussi que l'autorité est perçue comme imposée ou méritée. C'est une vision qui repose sur la coercition et l'obligation. Cela suggère qu'une partie des élèves la considère comme quelque chose d'extérieur et de contraignant, un moyen de contrôler les comportements, plutôt que comme un modèle à suivre. Par ailleurs, d'autres précisent que l'autorité doit être « méritée », par l'exemplarité de l'enseignant qui « impose le respect ». Ce contraste montre bien que les élèves attendent qu'elle soit équilibrée, cohérente et justifiée. Lorsqu'un professeur fait bien son travail, il est plus facile pour les élèves de lui accorder du respect et de suivre ses règles.

Plusieurs soulignent les incohérences dans l'application des règles par certains enseignants. Par exemple, le professeur d'EDHC est critiqué pour avoir enfreint celles qu'il impose aux élèves (fumée de cigarette, consommation d'alcool en présence des élèves, etc.). Ces comportements nuisent non seulement à la crédibilité de l'autorité professorale, mais ils alimentent aussi un sentiment d'injustice et de frustration. L'enseignant, en ne respectant pas lui-même les règles qu'il impose, perd son autorité aux yeux des apprenants. Ces incohérences révèlent une attente forte de cohérence ; les élèves estiment que l'autorité doit être légitime, c'est-à-dire fondée sur des principes de respect mutuel et sur l'exemple donné par le professeur lui-même.

1.2.2. Les styles de gestion de l'autorité et leurs effets sur la perception des élèves

Les discours recueillis au LYMAV mettent en évidence que le style d'exercice de l'autorité détermine largement la perception qu'en ont les élèves, ainsi que la nature de leurs relations avec les encadreurs. Deux formes principales d'autorité ressortent : l'autorité autoritaire – qui peut être dure ou bienveillante – et l'autorité permissive, perçue comme une forme d'abandon. Le respect ou le rejet de l'autorité par les élèves dépend donc de la manière dont elle est incarnée au quotidien.

Les encadreurs qualifiés d'autoritaires sont perçus comme exigeants, intransigeants et attachés au respect strict des règles. Ce style suscite toutefois des effets contrastés. Chez certains enseignants, la sévérité s'accompagne d'une communication dégradante, marquée par la colère, les insultes ou le mépris. Ces comportements, vécus comme des injustices, provoquent chez les élèves une perte de respect et une attitude de défiance. À l'inverse, d'autres enseignants adoptent une autorité ferme, mais bienveillante, alliant rigueur et accompagnement. Malgré leur sévérité, ils prodiguent des conseils, manifestent de l'attention et encouragent les efforts. Les élèves perçoivent alors leur exigence comme une preuve d'intérêt pour leur réussite et acceptent cette forme d'autorité, qu'ils jugent juste et constructive.

En opposition, le style permissif ou désengagé se caractérise par une absence de contrôle et un manque d'implication. Certains enseignants ou éducateurs se montrent incapables ou réticents à imposer leur autorité, laissant les élèves agir librement, même en situation de désordre. Ce désengagement, souvent attribué à la



lassitude, aux conditions de travail difficiles ou à la crainte de représailles, est interprété par les élèves comme un signe d'incompétence et d'indifférence. L'autorité apparaît alors affaiblie, vidée de sa légitimité.

Ainsi, la perception de l'autorité scolaire dépend fortement du style relationnel et managérial adopté par les encadreurs. L'autorité autoritaire sans dialogue génère rejet et résistance, tandis qu'une autorité ferme et bienveillante favorise le respect, la coopération et un climat scolaire plus apaisé. Quant à l'autorité permissive, elle engendre désintérêt et désordre, accentuant la perte de repères et le sentiment d'abandon chez les élèves. En somme, la dynamique relationnelle au sein de l'établissement repose moins sur la sévérité en soi que sur la manière dont celle-ci est articulée à la compréhension, à la communication et à la reconnaissance des élèves comme partenaires du processus éducatif.

K. F. élève en quatrième déclare :

« Madame, les encadreurs ont le pouvoir sur nous, pour certains c'est la dictature. Ils sont toujours en colère. Quand il arrive et il est énervé, il vous insulte, il est fâché avec les élèves. Quand tu le vois, même, tu n'as pas de respect à lui donner. Il vient, c'est pour t'insulter alors que, si toi, tu m'insultes, c'est que tu es mon égal, parce que, moi aussi, je vais pouvoir t'insulter. »

Une élève du LYMAV déclare :

« Par exemple, notre prof de maths, lui, il est sévère. Il est dur avec nous, mais, en même temps, il est gentil. C'est vrai qu'il nous insulte et qu'il est vraiment dur, mais nous-mêmes, on comprend que c'est pour la bonne cause. Il nous insulte, mais aussi il donne des conseils. Il nous parle, nous donne des conseils. Donc, ça ne nous fait pas mal, mais ça nous permet de nous mettre au travail. Notre professeur de français, par exemple, lui, c'est notre frère sang. On le prend comme notre camarade. Il est cool. Il donne des conseils, il cause beaucoup avec nous. On le prend comme notre papa. Mais le prof de physique, là, il a le visage tout le temps serré. Quand tu le vois, même, tu as peur. Lui, il ne rit pas. Il ne parle pas avec les élèves. Il a le visage tout le temps serré, et il nous fait peur. En tout cas, quand il arrive en classe, tout le monde se calme. »

Un élève décrit la situation dans le discours suivant :

« Madame, il y a des enseignants qui n'arrivent pas à maîtriser la classe. Par exemple, ils entrent en classe, les élèves bavardent, ils ne disent rien. On a un prof, quand il vient, il s'en fout. Il arrive, il met son cours au tableau, que les élèves copient ou pas, ce n'est pas son problème. Il n'arrive pas à maîtriser la classe. Il ne cherche pas à amener les élèves à se calmer. Quand les élèves exagèrent et qu'il ne peut plus supporter, il prend ses affaires et sort de la classe. Et il nous dit de considérer que le cours est fait. Cela pénalise les autres élèves qui veulent faire le cours. Il y a des enseignants qui vont continuer le cours dans le bruit et, si tu n'as pas compris, c'est ton problème. Ils ne vont pas réexpliquer. Ils s'en foutent qu'on ait de bonnes moyennes ou non. L'essentiel pour lui, c'est de faire son cours. »

1.3. Dysfonctionnements administratifs et dégradation du cadre scolaire : une atteinte au respect de l'autorité

La négligence de l'administration face aux conditions matérielles du lycée constitue l'un des points essentiels des critiques formulées par les apprenants. Ces derniers estiment qu'elle ne prend pas de mesures concrètes pour sécuriser et préserver les infrastructures, les biens et les personnes au sein de leur établissements.

Cette perception est renforcée par l'absence de réactions correctives face aux intrusions extérieures et aux nuisances perturbant l'activité scolaire.

C'est la situation que vivent les acteurs du LYMAV, où des ferrailleurs installés dans l'enceinte même du lycée causent des nuisances sonores et olfactives en raison de la fumée dégagée par les matériaux manipulés. Ces situations produisent un environnement bruyant et peu propice à la concentration pendant les activités. Du point de vue des élèves, l'administration néglige ainsi le bien-être collectif, car elle ne prend pas les mesures idoines pour empêcher ces dérangements, en dépit des malaises qu'ils causent aussi bien aux apprenants qu'aux encadreurs. Ce laxisme dégrade, selon eux, l'image de l'institution et de ceux qui la représentent.

Certains bâtiments, censés accueillir des classes, sont en réalité occupés par des individus extérieurs à l'établissement. Ces occupations illégitimes posent un sérieux problème de sécurité, exposant élèves et personnels à des risques multiples. De plus, ces locaux devenus inaccessibles aggravent la pénurie de salles de classe. L'administration semble peu préoccupée par ce manque de contrôle, ce qui est perçu comme un abandon de ses responsabilités en matière de protection et de gestion du cadre scolaire. Ainsi, les mouvements de protestation dans les écoles deviennent, pour les élèves, des moyens d'exprimer leur mécontentement et leur désir de bénéficier d'un environnement plus sain. L'inertie administrative face à ces problèmes traduit un désengagement vis-à-vis de la gestion matérielle de l'établissement, contribuant à la dégradation du climat scolaire et à un sentiment d'inefficacité institutionnelle.

Un autre élément de rupture entre élèves et administration réside dans les promesses récurrentes, mais non tenues concernant l'amélioration des conditions d'étude. Cette situation a engendré une perte de confiance généralisée. Les rares améliorations visibles concernent essentiellement les espaces réservés aux adultes – bureaux administratifs, salle des professeurs –, laissant croire que seul leur confort importe aux responsables. Les salles de classe, quant à elles, se trouvent dans un état de dégradation avancé, malgré des engagements répétés de réhabilitation. L'insécurité et l'insalubrité persistantes révèlent un manque d'action managériale. Certaines salles, dépourvues de portes, deviennent des dortoirs pour des intrus, rendant les espaces inutilisables et insalubres. Face à ces conditions, les élèves estiment que l'administration échoue à assurer sa mission de protection. Le respect de l'école, censé découler d'une adhésion spontanée aux valeurs scolaires, est dès lors imposé par des mesures coercitives – sanctions, punitions fréquentes, voire discipline arbitraire – accentuant les tensions entre élèves et encadreurs.

Les témoignages des élèves mettent clairement en évidence le lien entre la qualité du cadre scolaire et le respect de l'autorité éducative.

R. T., élève en première, affirme :

« Moi, je pense que les gens doivent arranger le lycée. Quand le lycée va être arrangé, là je pense que les élèves vont les prendre au sérieux. Parce que, quand on voit le lycée, même là, ça n'attire pas le respect. Quand tu viens t'arrêter devant un élève pour lui dire "toi, il faut bien t'habiller", alors que toi-même tu es sale... Bon, tu es en train de parler, il ne va même pas t'écouter. Il va te voir même comme un plaisantin, comme quelqu'un qui s'amuse. Donc s'ils ont bien arrangé l'école, ils ont chassé les ferrailleurs qui font n'importe quoi dans le lycée, s'ils ont arrangé, ils ont bien arrangé l'école, et qu'au drapeau on nous sensibilise pour nous parler de



nouvelles règles du lycée, et que chaque éducateur, tous les lundis, passe dans les classes pour sensibiliser, les élèves dans les classes vont pouvoir respecter l'école. »

Ce propos met en lumière le lien symbolique entre le respect de l'autorité et la valeur accordée à l'institution. Lorsque le cadre scolaire se détériore, l'école perd son prestige et, avec lui, la capacité de faire adhérer les élèves à ses règles. Certains fréquentent désormais l'école sans conviction, uniquement pour acquérir des compétences de base. Face à la précarité du cadre et à la promesse non tenue d'une ascension sociale, ils deviennent sceptiques quant à la fonction émancipatrice de l'école. Ainsi, le respect de l'ordre scolaire ne représente plus pour eux un engagement moral, mais une contrainte extérieure dénuée de légitimité.

En définitive, la dégradation du cadre scolaire et l'inaction administrative qui l'accompagne fragilisent l'autorité éducative. Loin d'incarner un modèle de rigueur et de responsabilité, l'institution apparaît, aux yeux des élèves, comme un espace désorganisé et inéquitable. Ce déficit d'exemplarité mine la confiance, favorise les comportements de défiance et compromet toute adhésion durable aux normes scolaires.

2. DISCUSSION : Interactions, encadrement et autorité : une lecture sociologique des tensions éducatives au LYMAV

2.1. Interactions éducatives et légitimité de l'autorité : malaise institutionnel et stratégies relationnelles

Au LYMAV, les interactions entre élèves et encadreurs révèlent un malaise institutionnel profond, où l'autorité éducative se trouve fragilisée par la dégradation du cadre scolaire et la précarité relationnelle. En mobilisant l'interactionnisme symbolique de Goffman (1973), ces échanges apparaissent comme des mises en scène sociales, dont la crédibilité dépend du décor institutionnel. Lorsque celui-ci est perçu comme insécurisé ou négligé, les rôles éducatifs perdent leur légitimité. Les élèves, confrontés à des vulnérabilités multiples, interprètent l'école comme un espace incapable de garantir leur protection, ce qui altère la qualité des relations et nourrit la défiance. Ce constat rejoint les travaux de Kouakou (2025) sur les effets de la précarité infrastructurelle sur la motivation scolaire.

De plus, le modèle de l'acteur stratégique de Crozier et Friedberg (1977) éclaire les logiques d'action des encadreurs et des élèves comme des stratégies de survie dans un système perçu comme dysfonctionnel. La qualité de l'encadrement devient alors centrale : une posture bienveillante favorise la confiance, tandis qu'une attitude rigide ou humiliante suscite le repli. Dubet (2002) souligne que l'autorité scolaire se joue désormais dans l'interaction quotidienne, et Houssaye (1995) rappelle que la relation éducative est aussi essentielle que le savoir transmis. Enfin, Honneth (2002) insiste sur la nécessité d'une reconnaissance mutuelle : lorsque celle-ci fait défaut, l'autorité devient une contrainte vide, révélatrice d'une rupture du contrat symbolique entre l'institution et ses usagers.

2.2. Relation d'autorité en tension : entre légitimation institutionnelle et résistance juvénile

Les perceptions de l'autorité scolaire exprimées par les élèves du LYMAV révèlent une tension persistante entre autorité formelle et légitimité relationnelle. Dans une perspective interactionniste, Goffman (1973) montre que l'autorité se construit dans l'interaction, à travers des postures et des gestes interprétés comme signes de respect ou de mépris. Les élèves valorisent une autorité fondée sur la réciprocité, rejoignant les analyses Honneth(2002) selon lesquelles l'autorité éducative repose sur la reconnaissance mutuelle et l'exemplarité. Lorsque les encadreurs transgressent les règles qu'ils imposent, ils perdent leur crédibilité et alimentent un sentiment d'injustice. Dubet (2002) souligne que, dans un contexte de désinstitutionalisation, l'autorité ne s'impose plus par le statut, mais par la qualité des interactions. Les styles de gestion observés au LYMAV illustrent cette dynamique : une autorité rigide et sans dialogue génère un rejet, tandis qu'une posture ferme, mais bienveillante favorise l'engagement. Houssaye (1996) rappelle que la relation pédagogique est aussi essentielle que le savoir transmis, et qu'un déséquilibre relationnel compromet l'apprentissage. Enfin, Crozier et Friedberg (1977) permettent de lire les comportements des encadreurs et des élèves comme des stratégies d'adaptation à un système contraint, où l'autorité devient le lieu d'une lutte symbolique pour la légitimité, la dignité et le respect.

2.3. Le management scolaire vu du bas : représentations et jugements des élèves face à l'autorité institutionnelle

Les dysfonctionnements administratifs et la dégradation du cadre scolaire au LYMAV traduisent une crise de légitimité institutionnelle, perçue par les élèves comme une atteinte directe au respect de l'autorité éducative. Dans une perspective interactionniste, Goffman (1973) montre que l'environnement matériel et symbolique structure la crédibilité des rôles sociaux : lorsque la « façade » scolaire est délabrée, l'autorité perd sa force symbolique. Les élèves n'en rejettent pas le principe, mais attendent qu'elle soit incarnée avec exemplarité, rejoignant les analyses de Beillerot (1996) sur la reconnaissance mutuelle comme fondement de l'autorité. Dubet (2002) souligne que, dans un contexte de désinstitutionalisation, les normes ne s'imposent plus naturellement, mais doivent être incarnées et justifiées.

L'inaction administrative face aux nuisances et intrusions est interprétée comme un désengagement, alimentant un sentiment d'injustice et de défiance. En mobilisant Crozier et Friedberg (1977), ces dysfonctionnements apparaissent comme les effets d'un système rigide, où les acteurs développent des stratégies d'évitement ou de protestation. Les mouvements de contestation deviennent alors des tentatives de rééquilibrage symbolique face à une autorité perçue comme absente. Restaurer cette autorité suppose une revalorisation concrète du cadre scolaire et une réaffirmation des responsabilités institutionnelles dans la gestion du bien commun éducatif.



Conclusion

L'étude menée au Lycée Moderne de Marcory met en évidence les effets conjugués de la fragilisation institutionnelle et de la dégradation du cadre scolaire sur les dynamiques relationnelles et les perceptions de l'autorité éducative. Les élèves ne rejettent pas l'autorité en soi, mais contestent ses formes lorsqu'elles paraissent incohérentes, injustes ou éloignées de leur réalité. En mobilisant l'interactionnisme symbolique de Goffman (1973), la théorie de l'acteur stratégique de Crozier et Friedberg (1977), et les analyses de Dubet (2002) sur la désinstitutionnalisation, il apparaît que l'autorité scolaire est une construction relationnelle, dépendante du contexte matériel, des postures éducatives et de la qualité des interactions. Lorsque l'environnement est dégradé, les règles perdent leur sens et les figures d'autorité leur crédibilité, suscitant des logiques de résistance. Restaurer cette autorité ne peut se limiter à des injonctions disciplinaires : elle suppose une revalorisation concrète du cadre scolaire, une exemplarité incarnée par les encadreurs, et une reconnaissance mutuelle entre les acteurs. Loin d'être un simple outil de régulation, l'autorité devient un indicateur du lien social au sein de l'école, révélateur des tensions, des attentes et des possibles réconciliations.

Références bibliographiques

- Benie, A. H., & Mesmin, E. A. (2022). Interruption des enseignements par les « congés anticipés » et violence en milieu scolaire en Côte d'Ivoire : Causes, manifestations, meneurs et mécanismes de gestion. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 10(10), 2512-2530. <https://doi.org/10.18535/ijorm/v10i10.el01>
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*. University of California Press.
- Boukir, K. (2020). Les ruses de la transgression juvénile. Défier les adultes : Style de déviance et engagement existentiel. *Deviance et Societe*, 44(2), 249-276.
- Boumard, P., & Marchat, J. F. (1993). *CHAHUTS, Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Carra, C. (2004). De la déscolarisation aux violences anti-scolaires L'éclairage de l'approche biographique. *Éducation et Francophonie*, 32(1), 262-275.
- Côte d'Ivoire /MENA. (2022). *Etats Généraux de l'Éducation Nationale [Rapport d'étude national]*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'alphabétisations.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Eyrolles.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire : État des lieux*. Esf Editeur.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123(1), 35-45. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1125>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne de la vie quotidienne 2 Les relation en public*. Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Les Edition de Minuit.
- Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*. Ed. du Cerf.
- Houssaye, J. (1996). *Autorite ou education ?* ESF.

- Houssaye, J. (2008). Discours sur le mauvais élève. *Carrefours de l'éducation*, n° 26(2), 229-254.
- Kouakou, K. A. (2025). Impact Des Tensions Relationnelles Entre Élèves Et Enseignants Sur La Motivation Scolaire Dans Les Établissements Scolaires De. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research* (, 09, 295-306.
- Mabilon-Bonfils, B. (2005). 3. Violence à l'école, violence de l'école? Les apports de la sociologie de l'éducation. In *L'invention de la violence scolaire* (p. 59-72). Érès. <https://www.cairn.info/l-invention-de-la-violence-scolaire--9782749205304-p-59.htm>
- Meirieu, P. (2016). *Crise de l'autorité: Reconstruire la promesse scolaire*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/autorite-et-force-du-dire--9782130628569-page-63.htm>
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : Contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 31-51. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2880>
- Merle, P. (2007). Le conflit dans l'école : Question scolaire et question sociale. *Le Télémaque*, 31(1), 51-62. <https://doi.org/10.3917/tele.031.0051>
- Périer, P. (2004). Adolescents populaires et socialisation scolaire : Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/2, 227-248. <https://doi.org/10.4000/osp.2148>
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collègues de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 21-30. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2879>