

Pour y voir plus clair à propos de l'autorité...

Bruno ROBRES

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise
Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507

La relation d'autorité est en mutation. Nous sommes en train de passer de l'exercice d'une autorité traditionnelle, patriarcale (que j'appelle « autoritariste »), à une autorité d'un autre type, qui parvient difficilement à se fixer aujourd'hui, du fait de la coexistence de plusieurs discours sur (et pratiques de) l'autorité, en particulier de ce que j'ai appelé l'« autorité évacuée » (ou « autorité transférée »).

En premier lieu, définir ce dont on parle lorsqu'on emploie le terme d'autorité est indispensable, car trop souvent encore, le sens commun confond l'autorité avec un pouvoir de contrainte, l'associe à un recours possible à la force.

En ce sens, j'ai nommé « autorité autoritariste » la relation où le détenteur d'une fonction statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission.

J'ai également qualifié d'« autorité évacuée » (ou « autorité transférée »¹) la tendance, répandue dans notre société actuelle et dans les métiers de l'éducation, à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, justifiée par son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif.

Je me propose d'abord de passer en revue ces deux conceptions qui circulent actuellement sur l'autorité. À cette occasion, j'évoquerai l'autorité charismatique et l'autorité dite « naturelle », en les rattachant à l'autorité autoritariste. Puis, je reviendrai sur les relations entre autorité et savoir. J'aborderai enfin ce que j'entends par autorité éducative à travers son enjeu, ses fondements, ses significations, ses caractéristiques et les tensions inhérentes à son exercice. Je terminerai par une définition.

1. L'autorité autoritariste et ses variantes²

Malgré des définitions de référence qui affirment sans ambiguïté que l'autorité est une influence qui s'exerce sans recourir à la force³, le sens commun confond trop souvent encore l'autorité avec le pouvoir de l'utiliser. C'est à cette conception autoritariste de l'autorité que les hommes politiques, les médias et l'opinion publique font majoritairement référence lorsqu'ils emploient communément le terme d'autorité. Cette autorité autoritariste, je la définis comme **une relation où le détenteur d'une position statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission**. Si dans une relation d'éducation, il

¹ Au sens où la fonction d'autorité ne peut pas ne pas s'exercer.

² Repris de Robbes, 2016, p. 15-21.

³ Par exemple, Hannah Arendt (1972) précise que « l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué » (p. 123). Georges Burdeau (1995) déclare que « l'autorité est le pouvoir d'obtenir, sans recours à la contrainte physique, un certain comportement de la part de ceux qui lui sont soumis » (p. 578).

existe bel et bien des situations où un adulte doit mettre en place des limites non négociables et les tenir, la conception autoritariste se caractérise par les deux termes soulignés précédemment : l'obéissance est rendue inconditionnelle par l'emploi d'un registre répétitif et systématique, du « *c'est toujours comme ça, ça ne s'explique ni ne se discute jamais* » ; elle prend la forme d'une soumission de l'autre en s'inscrivant dans une logique de la domination, du rapport de force, de l'emprise sur le sujet. Dans la pratique, l'autorité autoritariste recourt à différents moyens : usage de la force physique, pressions psychologiques diverses exercées sur un individu qui jouent sur la séduction (autorité dite « charismatique »), sur la culpabilisation et le chantage à l'amour en réactivant l'angoisse d'abandon du sujet (« phénomène autorité » analysé par Gérard Mendel (1971)), manipulations exercées sur un groupe.

L'autorité charismatique constitue donc selon moi une variante de l'autorité autoritariste même si *stricto sensu*, elle se distingue de l'autorité traditionnelle au sens de Max Weber en ne légitimant pas l'autorité statutaire de son détenteur par une tradition ou une transcendance extérieure, mais en tentant d'expliquer les origines de l'autorité d'un sujet par sa personnalité exceptionnelle⁴. L'autorité charismatique repose ainsi sur **la croyance que des personnes possèderaient des dons innés, des qualités naturelles hors du commun**. Max Weber évoque « *les pouvoirs magiques, la révélation, les héros* »⁵ pour la caractériser. Dans la relation d'éducation actuellement, le recours à l'autorité charismatique s'observe lorsque face aux difficultés rencontrées, un enseignant se sentant peu soutenu par son institution est tenté de ne compter que sur lui-même. L'autorité charismatique caractérise ces enseignants qui établissent une relation reposant quasi exclusivement sur leur personne, sans faire référence à leur fonction dans l'établissement ni établir de liens avec d'autres personnels. Ce sont par exemple ces professeurs qui disent à leurs collègues : « *moi avec mes (ces) élèves, je n'ai pas de problème !* ». Or, tout comme l'autorité autoritariste, cette modalité relationnelle confond autorité et pouvoir. Un professeur « charismatique » use de la séduction au lieu d'utiliser la force, mais sa finalité reste de soumettre l'autre à ses volontés en engendrant la dépendance, non l'autonomie. De plus, parce que personne ne peut pas plaire à tout le monde en permanence, parce que les liens affectifs sont aléatoires, il arrive toujours un moment où cet enseignant échoue et se retrouve démuné. Cette expérience vécue sur le mode d'une épreuve narcissique, tenant à des traits de personnalité, surexpose alors l'enseignant devenu « sujet héroïque » aux risques de cette personnalisation⁶ avec des conséquences prévisibles sur sa santé psychique.

[...]

Il reste enfin une représentation sociale et professionnelle tenace qui considère que certaines personnes seraient dotées d'une autorité « naturelle » dont d'autres seraient dépourvues. Ainsi lorsqu'on parle d'autorité en éducation, c'est souvent pour indiquer que des enseignants « en ont » et d'autres pas. L'image du pédagogue exceptionnel rejoint là celle du « bon maître » à l'autorité charismatique ou traditionnelle. **Le « bon » professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même, soit du fait d'une personnalité exceptionnelle (dons, charisme), soit parce qu'il détiendrait le savoir,**

⁴ La notion d'autorité traditionnelle – avec celles d'autorité légale (ou rationnelle-formelle) et d'autorité charismatique – appartient à la typologie de Max Weber (1947), qui repose sur des modes de légitimation de l'autorité. Ainsi l'autorité traditionnelle est-elle légitimée par la tradition, le droit divin ; l'autorité légale ou rationnelle-formelle se légitime par le code légal, à la base de l'organisation bureaucratique ; l'autorité charismatique enfin, s'appuie sur le style d'une personne indépendamment de son statut social ou légal.

⁵ *Ibid.*, p. 354.

⁶ Dubet, F. (2000). Une juste obéissance, *Autrement*, 198, 138-151.

les deux arguments pouvant être dissociés ou conjugués. Cette façon de répondre au problème des origines de l'autorité chez un sujet a été dénoncée comme mythique par des recherches cliniques portant sur la relation enseignant-élève⁷. Bien qu'elle reste très présente dans les discours des enseignants, elle ne peut satisfaire le chercheur, le formateur et encore moins le praticien, car elle occulte deux questions. Elle escamote d'abord la question de l'autorité effective : si l'autorité est naturelle, alors plus besoin de chercher à comprendre comment des enseignants s'y prennent pour exercer leur autorité et inutile de les y former. Ce sont ces questions que j'abordais dans mon premier livre consacré à l'autorité (Robbes, 2010). Elle masque ensuite toute tentative de compréhension des enjeux subjectifs et tout effort d'élucidation des dynamiques inconscientes présents dans la relation d'autorité en situation d'enseignement. C'était l'objet de mon second ouvrage (Robbes, 2016), qui montrait aussi que ces axes ne s'excluent pas. Car de mes expériences de classe, j'ai aussi appris qu'une interprétation juste ne s'énonçait jamais comme telle, mais qu'elle passait souvent par un mot ou une action opportune d'un enseignant en situation [ce qu'Eirick Prairat (2017) appelle le tact], action généralement « involontaire », peut-être inconsciente. Celle-ci venait dénouer un aspect de la situation dans laquelle un élève et un enseignant se trouvaient englués, ne faisant sens au mieux qu'*a posteriori* pour cet enseignant.

2. L'autorité évacuée (ou transférée)

La confrontation du sujet enseignant à l'exercice de l'autorité prend place dans un contexte sociétal de mutation des conceptions et des pratiques de l'autorité, accompagné d'une transformation du statut de l'enfant.

Concernant l'autorité, [...] son sens hérité de l'Antiquité – qui la conçoit comme exercice d'un pouvoir par la contrainte – [...] [s'est] imposé au détriment de l'autorité comme augmentation. Mais au tournant du XII^e et du XIII^e siècle, le caractère transcendant sur lequel cette signification dominante de l'autorité reposait commença à être interrogé, lorsque la *quæstio* évolua en « dispute » théologique⁸. Dès lors, ce mouvement se poursuivit. À la Renaissance, l'invention de l'imprimerie, l'essor du protestantisme et des libres penseurs contribuèrent à remettre en cause ce principe de transcendance au profit du principe de rationalité. L'autorité ne se légitimait plus du seul fait de l'énonciateur mais de la cohérence des énoncés⁹. Ce furent les débuts d'une mutation du statut du savoir qui entraîna une mutation de la relation d'autorité traditionnelle. À la période des Lumières, la formalisation des droits de l'homme et du contrat créa de nouvelles modalités de légitimation de l'autorité, centrées sur le consentement. Une autre période significative, celle de l'après Seconde Guerre Mondiale, vit s'accélérer le déconditionnement à l'autorité traditionnelle (Mendel, 2002).

Ainsi, avec la remise en question de l'autorité traditionnelle, un profond mouvement d'évacuation des contraintes sociales visibles a affaibli les cadres institutionnels

⁷ Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod ; Pujade-Renaud, C., & Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris : ESF ; Baietto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF ; Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF ; Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

⁸ Rivolier, A. (2013). *Entre théologie, philosophie et politique : analyse historique de la légitimation de l'autorité pédagogique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, p. 126-129.

⁹ Leclerc, G. (1996). *Histoire de l'autorité. L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*. Paris : PUF.

traditionnels et rompu ce qui faisait consensus social. Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, les développements de l'individu comme valeur et de l'autonomie personnelle ont transformé le rapport subjectif à la norme et à sa production dans le sens d'une rationalité négociée¹⁰. Cette montée croissante de l'individualisme au détriment du lien social oblige à le repenser. Cellule de base de la société, l'individu libre et autonome choisit ses appartenances. N'étant plus prêt à subir des contraintes qui entravent son libre choix, il s'érige en poseur de normes (Lebrun, 2001) et ses pulsions deviennent les guides de son action. Nous assistons ainsi à une crise du sens et de la transmission de la norme, non pas du fait de l'absence de norme mais de leur multiplicité (Legendre, 1985). Dans ce contexte, le rapport des adultes aux normes nous éclaire sur ce qu'ils transmettent à la génération suivante.

Du côté de l'enfant, l'émergence et la pérennisation de « l'enfant-roi » (Marcelli, 2003 ; Lebrun, 2011) modifient les conceptions et les modalités d'exercice de l'autorité en éducation. Il y a une trentaine d'années, Pierre Legendre (1985) évoquait une crise de la transmission intergénérationnelle, une crise de la filiation ne permettant plus aux jeunes d'advenir comme sujets situés à leur place, différenciés des adultes. D'après les observations de Daniel Marcelli (2003) notamment, beaucoup d'adultes ne parviennent plus à assumer l'asymétrie inhérente à leur position générationnelle. Les places respectives adulte/enfant ou adolescent se confondent voire s'inversent, lorsqu'un enfant « chef de la famille » a le dernier mot ou quand un adolescent laissé à lui-même tente en vain de se fixer ses propres limites, au risque de s'assujettir volontairement à des formes d'autorité exerçant une emprise bien plus aliénante que l'autorité défaillante ou refusée (Meirieu, 2005). Les refus de nombreux adultes de toute situation conflictuelle, de peur de ne plus être aimés d'enfants désormais objets de toutes les angoisses et les passions (Gavarini, 2001), laissent ces derniers sans réponse éducative. Ces comportements d'adultes sont une prise de position caractéristique et l'une des manifestations visibles de ce que je nomme l'autorité évacuée, **cette tendance sociétale présente également dans la relation éducative¹¹ à refuser l'idée d'autorité et son exercice, au nom de son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif**. D'autres modalités d'exercice d'une autorité évacuée (ou transférée) s'observent à l'école, tel que le refus d'intervenir de certains professeurs lors d'incidents entre élèves, l'évitement de la mise en situation d'apprentissage s'il y a conflit, l'exclusion de classe ou d'établissement au prétexte que l'autorité professorale n'est pas acquise d'emblée, que l'élève réel n'est pas l'élève attendu.

L'affaiblissement des cadres normatifs et la crise de la transmission intergénérationnelle s'accordent avec le productivisme et les valeurs individualistes de la société libérale. Ils sont en phase avec ce que Bernard Stiegler (2006 ; in Kambouchner, Meirieu, Stiegler, Gautier & Vergne, 2012) nomme le « capitalisme pulsionnel », cette « tendance addictive » relayée par le marketing et la consommation qui cible notamment les jeunes, cherchant à capter leur attention en permanence, à exciter leurs pulsions primaires pour satisfaire des plaisirs immédiats sans limites apparentes, dans la passivité et l'absence d'effort de leur part. Mais ils sont en décalage avec les exigences au fondement de l'action éducative. À l'école par exemple et même si différentes options pédagogiques sont possibles, l'accès au savoir oblige généralement un élève à un

¹⁰ Reynaud, J.-D. (1991). Pour une sociologie de la régulation sociale. In Reynaud, J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle* (pp. 225-238). Toulouse : Octarès ; De Munck, J., & Verhoeven, M. (dir.) (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Bœck ; De Munck, J. (2000). Les métamorphoses de l'autorité. *Autrement*, 198, 21-42.

¹¹ Pour approfondir cette question, voir Robbes, 2014a.

moment donné, à contrôler *a minima* ses pulsions, à tolérer la frustration et la satisfaction différée, à accepter temporairement une discipline qui permet la réflexion et l'entrée dans le travail, mais aussi à s'engager dans une démarche active s'inscrivant dans la durée et réclamant des efforts. Les conséquences d'un tel écart sur l'éducation et l'enseignement sont nombreuses. Le savoir des adultes (en particulier celui des professeurs) est déconsidéré, ignoré ou rejeté ; le savoir scientifique confondu avec l'opinion ou la croyance ; le savoir scolaire appris s'il peut servir à l'obtention d'une position sociale valorisée. L'autorité des éducateurs et des enseignants est affaiblie : ils sont placés dans des situations paradoxales où poser des limites et soutenir le conflit peuvent s'avérer intenable. Quant aux enfants et aux jeunes, la tendance à les considérer comme prématurément responsables de leurs actes fragilise les droits à la protection que les adultes devraient leur garantir¹². Leurs comportements face au savoir se dégrade, se manifestant par une attention plus fragmentée. Philippe Meirieu (2005, 2007) parle d'une volonté de garder les jeunes sous emprise plutôt que de leur permettre de réfléchir et de penser. Stiegler (2008) va jusqu'à considérer que l'on assiste à une destruction radicale de l'appareil psychique juvénile¹³. La situation est donc totalement paradoxale, le système social reprochant aux éducateurs et aux enseignants de ne plus jouer leur rôle alors qu'une action éducative de leur part irait à contre-courant des valeurs dominantes. Dans un tel contexte, toute parole d'autorité (Ginet, 2004) portée par un adulte risque d'être inopérante et le rapport de l'enfant ou de l'adolescent à la limite devient problématique. Francis Imbert (1994, p. 21, 22 ; 1996, p. 29, 30 ; 2000, p. 112 ; 2004) qualifie d'« enfants-bolides » ces enfants non marqués par la loi, désymbolisés, hors circuits d'échange¹⁴. Tous ces constats montrent qu'incontestablement, la notion d'autorité est fragilisée. Ils doivent nous inciter à mieux comprendre quelles sont les origines psychologiques et sociologiques de la relation d'autorité éducative (Marcelli, 2003, 2009, 2012), comment le processus d'autorité se construit dans cette relation (Carel, 2002).

3. Mutations du statut du savoir : retentissements sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant¹⁵

Dans une perspective historique, nous sommes passés, dans les sociétés occidentales, d'un régime du rapport au savoir relevant de la révélation à sa remise en cause au profit du principe de rationalité. Cependant, comme je l'ai précisé, le recours à la raison n'a pas résolu toute difficulté à légitimer l'autorité. Car **bien que la production scientifique reste un enjeu socio-économique majeur et que le savoir continue d'occuper une place déterminante dans nos sociétés, la légitimité de ses énoncés est interrogée de toutes parts et en permanence**. Aujourd'hui plus qu'hier, il est admis que la vérité des savoirs disponibles est temporaire. À cela s'ajoute le fait que dans certains domaines, le renouvellement des connaissances produites est plus rapide que

¹² Comme le montrent certaines mesures prises ces dernières années en matière de politique pénale : baisse de l'âge reconnu de la responsabilité pénale, remise en cause de l'excuse de minorité, centres éducatifs renforcés puis fermés, prisons pour mineurs...

¹³ Selon lui, la montée en puissance des systèmes de sur-stimulation, de sur-attention, de sur-information, de sur-investissement, détruit l'appareil psychique de l'enfant et rend impossible le travail éducatif. Car ce dernier travaille précisément sur le sursis à la réalisation immédiate de la pulsion, pour permettre l'accès à la réflexion, l'émergence du désir dans la temporalité.

¹⁴ L'enfant bolide : « une expression qui pointe les effets sur l'enfant et l'adolescent d'un processus de **désymbolisation** : de désintégration de la dimension du « avec » – des repères, des limites et des interdits qui sous-tendent le devenir-auteur » (Imbert, 2004, p. 186).

¹⁵ Repris de Robbes, B. (2017). *De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Nancy : Université de Lorraine, p. 29-33.

celui d'une génération. Enfin, l'essor des technologies numériques – et avec elles le projet d'une « société de la connaissance »¹⁶ – tend à délégitimer voire à discréditer les savoirs scolaires. Ce dernier point mérite d'être développé. Selon Philippe Breton (2005), le concept de « société de la connaissance » assimile la science à la connaissance et la réduit à une information¹⁷ dépendante des technologies. Une première conséquence en éducation est le risque que le « processus de la connaissance » ne se réduise « à un traitement de l'information » (p. 51), alors que les savoirs scolaires visent à permettre l'édification et l'émancipation de femmes et d'hommes par la compréhension du monde contemporain, en les inscrivant dans les cultures qui les ont précédées. De plus, la « société de la connaissance » s'intéresse à la création et à la diffusion des connaissances, traitées comme des informations utiles au développement économique. Les savoirs sont regardés pour leur valeur pragmatique : ils doivent permettre d'agir efficacement dans le monde. D'où le développement des compétences dans l'entreprise « en opposition à la notion de qualification » (Rey, 2009, p. 107), dans une perspective d'employabilité¹⁸. Il en résulte une seconde conséquence en éducation, où les savoirs de l'école ne sont plus regardés comme pertinents. L'émergence de la notion de compétence à l'école peut alors s'analyser comme un moyen de rapprocher savoirs pragmatiques et savoirs scolaires, de condenser savoir et action, puisque la compétence est « la capacité d'opérationnaliser des connaissances dans la pratique [...] c'est-à-dire, non de mobiliser les savoirs en eux-mêmes mais d'articuler des savoirs formalisés, ainsi que d'autres ressources cognitives et affectives, à l'action en situation » (Robbes, 2007, p. 252). Mais ce rapprochement n'empêche pas que fondamentalement, deux conceptions de la vérité du savoir s'opposent : la « société de la connaissance » va de pair avec une vérité pragmatiste (quelque chose est vrai s'il produit des effets immédiats tangibles), alors que la vérité des savoirs scolaires est une vérité classique (quelque chose est vrai s'il a été démontré à l'aide d'un raisonnement scientifique). Ce sont bien deux conceptions du savoir qui se télescopent, ce qui explique le paradoxe de la dévaluation des savoirs scolaires et la désacralisation des institutions chargées de les transmettre dans les « sociétés de la connaissance ».

Cette mutation sociétale du rapport au savoir a donc inévitablement des répercussions sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant, malgré **la persistance d'une représentation sociale et professionnelle qui considère qu'un bon professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même, du seul fait qu'il possède le savoir a priori et le transmet, comme s'il lui suffisait d'être savant pour savoir faire apprendre des élèves.** En premier lieu, du fait du caractère temporaire des savoirs, l'école enseigne une sélection de savoirs produits au cours des siècles jusqu'à aujourd'hui, selon des méthodologies scientifiques, en l'état actuel des connaissances. De plus, ces savoirs scolaires rencontrent des individus plus enclins qu'autrefois à les contester au nom de leur liberté, de leur autonomie, d'autres normes ou

¹⁶ Ce concept opérationnel et d'autres qui lui sont proches (« société de l'information », « économie de la connaissance », « économie du savoir ») sont intégrés aux programmes des grands organismes internationaux (Union européenne, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, Organisation des Nations Unies...).

¹⁷ D'après l'auteur, on doit le « paradigme informationnel » à Wiener, mathématicien américain inventeur de la cybernétique, qui distingue deux approches de la science : « La méthode scientifique classique [...] qui étudie la structure et les propriétés d'une réalité donnée » ; la « méthode comportementale d'étude » où Wiener défend l'idée « que la réalité des phénomènes naturels est entièrement épuisée dans l'information qui les constitue et qui s'échange dans un courant de communication permanent » (p. 48).

¹⁸ Il s'agit « que les sujets non seulement puissent accéder à l'emploi (employabilité d'accès) mais aussi restent employés au cours de leur vie active (**lifelong employability** lié au **lifelong learning**) » (Banadusi, L. (2008). Compétence et employabilité. In A. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 75-79). Paris : PUF, p. 77).

d'autres autorités. Ajoutons le fait que les savoirs scolaires sont parfois investis différemment selon les élèves et leurs familles, du fait des perspectives d'orientation qu'ils ouvrent ou de leur utilité sociale immédiate. Deuxièmement, avec la « révolution numérique », l'école n'a plus l'exclusivité de la transmission des savoirs, le professeur n'a plus le monopole du savoir fiable, la plupart des élèves pouvant accéder à des connaissances plus vérifiables et diversifiées. Cependant, le simple usage des technologies numériques ne garantit nullement qu'il y ait apprentissage et acquisition de savoirs dans une perspective émancipatrice. C'est pourquoi il convient d'étudier en quoi ces technologies peuvent constituer une opportunité renfermant des potentialités de transformation des pratiques pédagogiques¹⁹. Par conséquent, **l'autorité professorale ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir que l'enseignant détient et transmet**, ce qui provoque une mutation profonde de l'exercice du métier et conduit à se demander sur quoi un enseignant peut aujourd'hui fonder son autorité.

J'ai alors recensé les réponses produites à cette question par les auteurs qui l'ont travaillée. Selon Philippe Meirieu (in Darcos & Meirieu, 2003), **le professeur doit permettre à ses élèves de distinguer la vérité du savoir (spécifié par les conditions de sa production), de l'opinion, de la conviction ou de la croyance**. Sa plus-value réside dans la mise en place de modalités appropriées d'accès au savoir qui légitiment son autorité et par là même le savoir transmis, le statut d'élève posant de fait la présence d'une distance avec les objets de savoir. En conséquence, l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il est celui qui crée les conditions effectives – didactiques et pédagogiques – permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait que le détenteur de l'autorité statutaire l'énonce. Son autorité se fonde non pas sur le fait qu'il « *soit savant, mais [...] plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir* » (Rey, 2004b, p. 123). Nous retrouvons le principe d'éducabilité porté par l'enseignant, qui s'efforce de permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible. La relation pédagogique cherche tantôt à penser l'écart entre le savoir et l'organisation mentale des élèves (Rey, 2004a), tantôt à permettre à l'élève de se décentrer de ses représentations propres afin de susciter en lui l'écart indispensable à l'apprentissage (Jeffrey, 2002). **La réflexivité de l'élève sur le savoir qu'il reçoit devient un enjeu majeur, non seulement pour légitimer l'autorité du professeur, mais surtout pour permettre à l'élève d'accéder à un rapport au savoir à la fois subjectif, critique et émancipateur**. Ainsi pour Bernard Vandewalle (2003), l'autorité du professeur « *lui vient précisément de ce qu'il augmente son savoir d'un rapport critique d'appropriation* », en donnant « *l'image d'un sujet, auteur de ses pensées et de ses actes* » (p. 165) ; et Gérard Guillot (2003) d'ajouter, « *dans une dialectique permanente entre la rationalité patrimoniale de référence et la discussion éclairée et argumentée* » (p. 147).

Si ces réponses ont leur pertinence dans une conception classique des savoirs scolaires, elles se heurtent aux conséquences des développements de la « société de la connaissance » que j'ai évoquées plus haut, où le problème posé ne consiste pas tant à distinguer le savoir de l'opinion ou de la croyance qu'à contester le statut du savoir lui-même à travers sa valeur et ses finalités, culturelles et émancipatrices *versus* utilitaires et efficaces. En ce sens, les propos de Philippe Meirieu (2005) qui suivent peuvent apparaître comme un horizon, déplaçant la question des savoirs dans le champ du politique : « *Le défi de l'éducation contemporaine n'est [...] pas de "restaurer l'autorité",*

¹⁹ « *Il s'agirait en substance qu'enseignants et élèves s'autorisent à agir, à concevoir et à créer, à réfléchir et à penser, sur le savoir en général et sur celui véhiculé par les technologies numériques en particulier, afin de développer leurs capacités respectives à être davantage auteurs d'eux mêmes* » (Robbes, 2014b, p. 194).

mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... ». « **L'autorité éducative** » a alors pour rôle de permettre à l'élève de « **penser par soi-même** » en créant les conditions pour qu'il accède « **à un rapport critique à la vérité** » (p. 5, 6). Pour cela, le professeur dispose de la démarche expérimentale, de la recherche documentaire et de la démarche créatrice (Meirieu, 2008, juillet). D'autres travaux pédagogiques (Mazet, 2015 ; De Vecchi, 2016 ; Favre, 2016) et le Ministère de l'Éducation nationale lui-même²⁰ s'efforcent aujourd'hui de relever le **défi de la formation des élèves à l'esprit critique**, devant leur vulnérabilité à la désinformation, l'attrait grandissant de certains d'entre eux pour les théories conspirationnistes et autres pseudo-vérités scientifiques.

Les relations entre autorité et savoir sont aussi étudiées du point de vue de la domination de l'enseignant, de l'obéissance voire de la soumission de l'élève. Pour Bernard Rey (2004b) encore, « **l'autorité de l'enseignant [...] ne saurait s'exercer pour faire accepter par les élèves les affirmations inhérentes à un savoir. (Elle) ne doit pas le conduire à utiliser l'argument d'autorité pour imposer le savoir** ». L'accès de l'élève au savoir véritable ne peut que passer par « *des preuves tirées de l'expérience et de la raison* » de l'élève lui-même (p. 116), certainement pas par un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne. Plus encore, Alain Marchive (2008) observe que **pour pallier les dysfonctionnements de la situation didactique et sans en avoir toujours conscience, l'enseignant peut placer les élèves en situation de soumission totale à son autorité (confondue avec l'assujettissement à la situation didactique), interdisant ainsi l'apprentissage, donc l'accès au savoir et à la pensée autonome**. Marchive cite « l'effet Topaze », qui consiste à donner la bonne réponse à l'élève par injonction ou persuasion, en substitution à l'action didactique. Il explique : « *Ce faisant le professeur [...] crée les conditions de la soumission de l'élève au savoir du professeur et non celles de son engagement volontaire dans la situation. Toute la différence est là, entre la soumission au professeur et l'assujettissement à la situation : dans le premier cas l'élève ne peut pas apprendre car la réponse lui est imposée ; dans le second cas, il ne peut pas ne pas apprendre, car la connaissance est l'enjeu même de la situation qui lui est proposée* » (p. 113)²¹. Par conséquent, une autorité enseignante fondée est une autorité qui crée les conditions de réelles situations d'apprentissage, en suscitant « *l'engagement volontaire de l'élève sans occulter les conditions didactiques nécessaires à l'appropriation des connaissances* », c'est-à-dire « *la mise en œuvre des conditions de la dévolution*²² » ou encore de situations adidactiques²³. Marchive propose la notion d' « **autorité didactique** », qu'il définit comme « **la capacité de l'enseignant à**

²⁰ <http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html> ; <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

²¹ J'évoque pour ma part d'autres situations générées par l'enseignant : évitement de la mise en apprentissage par peur du conflit avec l'élève ; refus de tenir compte de ses erreurs ; minoration des temps d'exposition au savoir en proposant des activités occupationnelles, répétitives ou simplifiées à l'excès ; à l'inverse, proposition de tâches trop difficiles, comportant des consignes implicites qui découragent l'élève.

²² Cette notion est empruntée à la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau, qui la définit comme « *l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » (Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 303). Selon Jean-Pierre Astolfi, la dévolution « *consiste à rechercher les moyens didactiques pour que la classe accepte de reconnaître comme sien un problème proposé, alors qu'elle n'avait rien demandé... ! Mieux : qu'elle engage sa responsabilité dans la résolution et qu'ainsi elle agisse, réfléchisse, évolue de son propre mouvement, sans que l'enseignant intervienne comme producteur de connaissances* » (Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF, p. 158).

²³ Les situations adidactiques sont des situations conçues pour faire évoluer l'élève de lui-même, indépendamment de tout enseignement.

obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, [...] à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part » (p. 114).

4. L'enjeu de l'exercice d'une autorité éducative

J'ai débuté cette note²⁴ [...] en évoquant ce que j'ai nommé l'autorité autoritariste et l'autorité évacuée. Je me dois maintenant d'ajouter que parler d'autorité à propos de ces deux conceptions n'est qu'un artifice de langage, rendu nécessaire par les significations multiples et les emplois habituels du terme d'autorité. En effet, ni l'autorité autoritariste ni l'autorité évacuée ne relèvent de l'autorité *stricto sensu*. L'« autorité » autoritariste et ses modalités sont des abus de pouvoir, l'« autorité » évacuée un déficit d'exercice d'autorité. La mise en pratique de ces deux conceptions comporte d'ailleurs des risques pour un enfant ou un adolescent. La première barre tout échange entre sujets – donc tout processus éducatif – par l'exercice d'une soumission quelles qu'en soient les formes ; la seconde est finalement indifférente à l'éduqué puisqu'elle le laisse livré à lui-même, l'oblige à se chercher seul ses propres limites. En considérant l'enfant ou le jeune comme un sujet prématurément responsable de ses actes, donc en ne créant pas les conditions éducatives, pédagogiques, didactiques pour qu'il s'exerce à accéder progressivement à la responsabilité sur sa propre vie et dans ses relations aux autres, l'autorité dite « évacuée » suppose le processus éducatif achevé en s'abstenant d'y participer. Ainsi selon moi, les pratiques autoritaristes et évacuées se traduisent par l'abandon de la relation éducative.

Dès lors, sans minimiser les difficultés des éducateurs et des enseignants à exercer l'autorité, il me semble que l'exigence sociale actuelle de réponses à court terme et souvent exclusives (sécuritaires, médicales...) – réponses présentées parfois comme bien plus efficaces que les réponses éducatives – peut s'interpréter comme un symptôme de l'impossibilité, parfois du refus chez certains d'entre eux, d'assumer leur place générationnelle et institutionnelle de garants d'une loi symbolique non négociable, éducative et limitante. C'est bien davantage à un manque d'exercice d'autorité dans une perspective éducative auquel nous sommes aujourd'hui confrontés, un manque qui interpelle l'avenir de la fonction sociale d'éducation. En conséquence, je soutiens que **l'enjeu de l'exercice de l'autorité éducative consiste à maintenir *quoiqu'il arrive* la relation d'éducation, avec pour visée de permettre à l'éduqué qu'il s'autorise toujours davantage à devenir auteur de soi-même.**

Tout d'abord, cela passe par **une posture première de l'éducateur :**

- désirer être là, c'est-à-dire être **présent** aux situations ;
- avoir la conviction de l'**éducabilité** de l'enfant, du jeune ;
- faire preuve de **bienveillance**, ou plutôt, pour reprendre l'expression de Daniel Marcelli (2003), de « bonneveillance », cette nécessité que l'éducateur offre à l'enfant le regard dont il a besoin : « *La bonneveillance peut se définir comme une surveillance bienveillante qui consiste à (re)garder son enfant de telle sorte qu'il soit préservé des mauvaises expériences mais qu'il puisse aussi faire et recevoir les bonnes expériences, bases sur lesquelles la relation de confiance pourra s'élaborer* » (p. 282) ;
- **être à l'initiative du respect** de l'enfant, du jeune, sans condition préalable : « *dans le langage usuel, le respect est souvent utilisé par une personne pour revendiquer des autres un devoir inconditionnel envers elle-même, par-delà son statut dans l'institution et quelle que soit sa façon d'agir. C'est ce que le psychologue Jean Piaget nommait le*

²⁴ Les deux premiers paragraphes de cette sous-partie sont repris de Robbes, 2017, *op. cit.*, p. 100.

« *respect unilatéral* ». Il le distinguait du « *respect mutuel* » s'établissant par la réciprocité, la reconnaissance, l'écoute de l'autre. Dans nos recherches sur l'autorité enseignante, nous avons mis au jour une troisième forme de respect : le « *respect initié par l'enseignant* ». Des professeurs l'envisagent comme un ensemble de comportements qu'ils doivent d'abord s'imposer à eux-mêmes avant de les exiger des élèves, ce qui augmente leur crédibilité. Cette posture éthique fondamentale de respect de la personne de l'enfant se justifie par le fait que l'adulte se trouve dans une position générationnelle antérieure, qui l'oblige à être à l'initiative du respect sans condition préalable. Une telle posture a une valeur d'exemple et d'identification, qui engage les enfants à la réciprocité. En outre, elle témoigne de la considération que le professeur porte à ces élèves » (Robbes, 2013, p. 23).

Cela passe ensuite par **la formation de l'éducateur tout au long de sa vie professionnelle** :

- **travailler les façons d'influencer celui sur lequel on exerce son autorité**, sans le soumettre mais en obtenant son consentement à obéir, par le développement d'autres savoirs d'action possibles ;
- **clarifier son propre rapport au cadre éducatif, au savoir et à l'autorité** : « *une capacité qui, selon Claudine Blanchard-Laville (2013), ne renvoie pas à ce que les enseignants ont coutume de désigner par "avoir de l'autorité" mais une capacité à trouver la posture intérieure adéquat pour contenir les élèves, ces autres pas forcément identiques à nous-mêmes, mais néanmoins des semblables, dont il s'agit de respecter les tâtonnements comportementaux et les balbutiements d'apprentissage, tout en ne renonçant pas à nos exigences d'enseignant* » (p. 71).

Certains propos d'enseignants ou d'éducateurs que j'ai recueilli montrent que l'autorité reste connotée péjorativement et que son exercice relèverait d'autres professionnels (« *je ne suis pas entrée dans l'enseignement pour faire le flic* », « *ce qui m'énerve c'est d'avoir à passer du temps à faire la police* »).

Modifier ses représentations de l'autorité afin d'appréhender ce qu'est l'autorité éducative est un préalable. S'efforcer d'exercer son autorité dans une perspective éducative est un défi personnel et collectif. Il en va de la survie et de la pérennité des métiers d'éducation. Mais encore faut-il donner une consistance théorique au concept d'autorité éducative. C'est ce que j'ai tenté de faire en m'appuyant sur diverses disciplines des sciences humaines et sociales d'une part, et à partir des origines et du sens de l'autorité d'autre part²⁵.

5. Les fondements de l'autorité éducative

Selon moi, l'autorité éducative ne désigne pas l'autorité dans la relation d'éducation en général, mais une conception émergente adossée aux sciences humaines et sociales opérante dans et hors d'une classe, également transposable en dehors de l'institution scolaire.

Ainsi, les sciences humaines et sociales nous apprennent que **l'autorité n'est pas un « mal nécessaire » de la relation humaine. Elle est un fait institutionnel**, selon les psychosociologues (l'existence de places distinctes crée de fait des relations d'autorité :

²⁵ La psychologie du développement primo-infantile et la paléontologie, la psychosociologie et les pratiques de l'institutionnel, l'anthropologie, la philosophie, l'étymologie.

« *L'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables* » (Ardoino, 1969, p. 358)) **et une relation qui se construit dans et par l'action**, pour les praticiens de la pédagogie institutionnelle (« *celui qui fait autorité... n'est pas autoritaire. C'est la compétence qui fait l'autorité et les enfants ne s'y trompent pas. Encore faut-il que cette autorité se traduise par des actions observables* » (Oury & Pain, 1972, p. 305)).

Elle est surtout un lien anthropologique consubstantiel de l'existence de l'espèce, un trait distinctif sélectionné devenu une relation fondatrice de l'humanisation, en même temps qu'un principe régulateur du lien social (Marcelli, 2003 ; Blais, Gauchet & Ottavi, 2008 ; Prairat, 2009).

C'est Daniel Marcelli (2003) qui, à partir de travaux de paléontologues²⁶ explique comment cette relation est née chez les premiers hommes. Les activités de chasse nécessitaient une communication destinée à coordonner, anticiper et contrôler les actions de chacun, « *compte tenu de la vulnérabilité individuelle. Dans la chasse, la dépendance au groupe devait être maximale et la réussite de l'entreprise comme la survie de chacun dépendait de la stricte obéissance aux règles établies* » (Marcelli, *op. cit.*, p. 163).

Si nous extrapolons cet exemple de la chasse, nous pouvons nous représenter dans quel environnement hostile ils évoluaient : milieux naturels dangereux, climats rudes, agressions par d'autres groupes humains pour s'accaparer la nourriture ou les territoires, attaques de bêtes sauvages... Face à ces multiples dangers où le risque de mort était omniprésent, ces premiers hommes n'ont dû leur survie qu'à des chefs (nous dirions des leaders, en dynamique de groupe) auxquels ils ont accepté d'obéir, car les ordres de ces chefs leur sont apparus raisonnables, de nature à les protéger de ces périls (par exemple se réfugier dans des grottes, ne pas allumer un feu dans n'importe quelle condition pour ne pas se faire repérer...). Certains membres du groupe qui n'avaient pas respecté ces consignes y avaient sans doute laissé la vie et le groupe en avait été témoin. Ces premiers hommes ont donc consenti à obéir à des chefs qui ont assuré leur sécurité (c'est la première fonction de l'autorité). Un mode de relation analogue s'est instauré dans la relation éducative, entre les adultes et les enfants, les jeunes, pour garantir leur sécurité et assurer leur survie. C'est la pérennité de l'espèce humaine qui était en jeu.

En établissant des liens entre la paléontologie et la psychologie du développement primo-infantile, Daniel Marcelli (2003) a élaboré **une socio-psychogenèse de l'autorité éducative**. Entre les premiers mois de la naissance et les trois à quatre premières années de sa vie, le jeune enfant construit des représentations intériorisées constitutives d'une limite contenant et structurante, selon trois étapes :

- **le premier temps est celui du contenant qui protège** : le regard interrogatif du jeune enfant envers le parent et la réponse de celui-ci crée un « lien d'autorité silencieux », une limite protectrice dans l'exploration du monde. L'auteur nomme « partage d'attention » ou « regard partagé » cette relation spécifique à l'espèce humaine : « *dans [...] la première année, le partage d'attention est habituel : quand le bébé regarde un objet, la mère aussitôt le regarde aussi. Par la suite, vers la fin de la première année, l'échange de regard devient pour le jeune enfant un guide précieux : quand il explore son environnement, très régulièrement il recherche le regard de l'adulte qui est avec lui, sa mère, son père, pour savoir s'il peut continuer son exploration ou s'il doit s'arrêter* » (p. 174).

²⁶ De Lumley, H. (1998). *L'Homme premier. Préhistoire, évolution, culture*. Paris : Odile Jacob.

- **le second temps est celui du contenant qui limite** : lors de la phase d'opposition entre dix-huit mois et deux ans et demi/trois ans, l'enfant doit faire l'expérience de l'autre, qui constitue par son existence une limite à son désir de toute-puissance.
- **le troisième temps est celui de l'Œdipe**, qui vers trois-quatre ans, « *confronte l'enfant à la limite de son désir et à la nécessité de tenir compte du désir de l'autre* » (p. 53). C'est la référence à l'interdit de l'inceste, au tiers et à la loi sociale, qui confronte le désir sexuel à la limite du désir de l'autre.

Marcelli (2003) ajoute **trois conditions d'efficacité à cet échange communicationnel** : « *une proximité relative, une répétition suffisante de ce type de séquence, une cohérence dans le contenu* » (p. 174). Sur ce point, il insiste sur l'adéquation entre l'expression du visage du parent et le contenu de sa communication verbale, car « *l'enfant se guide sur le sens préalable et implicite de la communication* » (p. 174, 175). Une communication non paradoxale est donc capitale pour que le signal d'autorité soit reçu : « *l'expression mimique parentale permissive autorise l'enfant à poursuivre calmement son exploration – réprobatrice ou inquiète : elle fonctionne alors comme un signal de danger qui ramène l'enfant près de son parent ; paradoxale et confuse : elle le laisse s'aventurer hors limite sans le guide de ce regard protecteur* » (p. 51). Visage et surtout regard de l'adulte proche sont pour l'enfant de véritables régulateurs comportementaux. Enfant et parent intériorisent ainsi durablement un modèle de relation de confiance.

Marcelli (2009) s'intéresse encore aux **conditions d'apparition de l'obéissance**. Il montre que **l'accès à l'autorité sur ses propres décisions passe par l'apprentissage de l'obéissance, non confondue avec le couple pouvoir/ soumission**. L'exemple du couteau est une situation caractéristique de cet apprentissage : « *Peu avant le repas, une maman vient de constater que son petit garçon âgé de 2 ans environ vient de prendre sur la table un couteau pointu. Elle le regarde et lui dit, le visage « froid », plutôt inexpressif sauf les sourcils légèrement froncés, sur un ton ferme, mais neutre, en pointant du doigt sur la table : « Pose ça ! » L'enfant regarde sa mère et ne bouge pas, dix à quinze secondes se passent puis la mère ajoute sur un ton légèrement plus ferme et en accentuant le froncement des sourcils : « Tu le reposes tout de suite ! » Une dizaine de secondes se passent encore avant qu'elle complète : « Tu as compris ! » Le petit garçon pose enfin le couteau sur la table, le visage de la mère se détend, sa voix devient plus douce et elle lui dit : « C'est bien ! » Puis elle lui explique que c'est dangereux et qu'on peut se couper avec un couteau... » (p. 125-126).*

Marcelli (2013) commente cette situation : « *Dans cette séquence, les deux partenaires se regardent et se considèrent l'un l'autre. La mère parle à l'enfant et sollicite sa compréhension (ce qu'il ne faut absolument pas confondre avec une explication : dans le cas présent la mère n'explique rien, le temps de l'explication viendra après). Pendant ces paroles, il n'y a pas d'action, on pourrait dire que le procès est suspendu, un minimum de temps s'écoule. Enfin l'enfant décide d'ouvrir la main et de poser le couteau. Il est actif dans cette séquence : c'est lui et personne d'autre qui a choisi de détendre les muscles fléchisseurs de ses doigts ! Cette décision lui appartient et elle participe à la prise de conscience de sa capacité motrice propre : il en retire un sentiment d'autonomie sur son corps et sur sa motricité. L'obéissance conforte la conscience de soi et le sentiment d'autonomie. L'enfant a obéi, sa mère le remercie mais sans excès, son enfant reconnaît son autorité... Pour que cette séquence advienne, il y faut des mots, du temps et de la patience, une reconnaissance réciproque. Le jeune enfant gardera en souvenir le fait qu'il a choisi d'obéir car c'est lui qui a décidé d'ouvrir la main et qu'un couteau c'est un objet*

dangereux. Il a gagné dans cette brève interaction un sentiment de liberté et une meilleure connaissance du monde » (p. 13).

« Bien que cette relation soit asymétrique, un lien de confiance réciproque entre deux êtres humains a pu s'établir où l'un a renoncé au privilège d'utiliser sa force ou sa séduction et l'autre lui a accordé en retour une prime d'autorité, reconnaissance supérieure à la soumission craintive provoquée par la force ou au sentiment d'aliénation soumise suscitée par la séduction » (Marcelli, 2009, p. 128). Ainsi donc, « Obéir, ce n'est pas se soumettre, c'est pendant le temps de l'enfance apprendre le sens d'un lien de confiance, c'est découvrir qu'une relation humaine de dépendance peut aussi être enrichissante, source d'augmentation. Il n'y a pas d'obéissance sans lien de confiance préalable, car l'obéissance s'obtient sans utiliser de menace, ni physique ni morale, en quoi elle se distingue de la soumission » (p. 123).

Revenons à l'autorité, mais en référence à l'anthropologie. Là, **l'autorité a pour fonction d'assurer la continuité générationnelle**, de donner à l'enfant, au jeune, des clés d'entrée dans le monde déjà là, des clés de compréhension du monde à la génération qui vient, de lui ouvrir *« doucement la scène du monde »* (Locke, repris par Prairat, 2010, p. 43). Et Prairat poursuit : *« l'éducateur est celui qui permet au nouveau venu d'être de ce monde, il l'accueille et l'introduit dans l'ordre symbolique de l'humain »*, car *« on n'entre jamais seul dans le monde. [C'est une] vérité anthropologique »*.

L'autorité est donc un phénomène à la fois personnel et relationnel :

- **un phénomène personnel**, parce que contrairement au pouvoir, **elle est une responsabilité qui ne se délègue pas**. Aucune personne ne peut faire autorité à la place d'une autre, sinon l'autorité de celle-ci disparaît ;
- **et un phénomène relationnel**, parce que **l'autorité d'une personne n'existe pas en soi**. C'est toujours dans l'intersubjectivité et dans l'interaction qu'une personne exerce l'autorité.

6. Les significations de l'autorité éducative

L'autorité éducative comprend trois significations indissociables : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité (Obin, 2001).

Être l'autorité : l'autorité statutaire (*potestas*) est un pouvoir légal, un fait d'institution, un préalable, de l'ordre du non négociable. Elle est **une condition nécessaire à l'exercice de l'autorité, mais non suffisante**. Elle place son détenteur dans une position asymétrique. De cette place, il peut poser :

- **le non négociable de sa place générationnelle (adulte/enfant ou jeune)** : qu'il le veuille ou non, tout personnel d'un établissement est d'abord un adulte aux yeux des enfants ou des jeunes, avant d'être identifiés par son statut. De ce fait, il a un rôle éducatif. Il existe une différence irréductible entre l'adulte et les enfants, les jeunes, marquée par l'âge. Au plan symbolique, l'adulte est le dépositaire d'une culture et le garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale (interdit d'inceste, de meurtre, de parasitage) qui assurent l'existence, la survie et la pérennité de la société à laquelle il appartient.
- **le non négociable de sa fonction institutionnelle (enseignant, éducateur, tout personnel/élève)** : dans l'établissement, l'adulte est aussi un professionnel qui, de sa place, remplit une mission spécifique s'inscrivant elle-même dans la mission de l'établissement. Ainsi, n'importe quel adulte n'a pas n'importe quelle place dans une

institution. Au départ, c'est le statut qui détermine cette place et définit la mission particulière d'un adulte, distincte mais complémentaire de celle d'un autre. Ainsi, les missions de l'enseignant sont définies dans l'article L111-1 du *Code de l'éducation*, modifié par la *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013* :

« Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves [...]. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves.

Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ».

Au plan général, cette double place d'adulte/professionnel renvoie à la problématique du non négociable, c'est-à-dire à la capacité à poser et à tenir un cadre éducatif suffisamment contenant (« souple-dur »), fiable c'est-à-dire constant, rigoureux sans être rigide, porteur de limites structurantes (Ginet, 2002). Encore faut-il au préalable que le non négociable soit précisé, défini, explicité et connu de tous.

Exemples de formulations du non-négociable pour un enseignant dans une classe²⁷

Interdit d'inceste : « *ici, je ne suis l'enseignant d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves* ».

Interdit de meurtre (de violence) : « *ici, on échange, mais pas n'importe comment. On est entre êtres humains et on est là pour vivre ensemble* ».

Interdit de parasitage et fonction institutionnelle : « *ici, c'est une classe. Le professeur enseigne et l'élève apprend* ».

Le non négociable se distingue du négociable, par le fait qu'il s'applique à l'adulte/professionnel comme à l'enfant, au jeune/éduqué et qu'il ne peut être remis en cause ni par l'un, ni par l'autre. C'est en s'appuyant sur ce non négociable que l'adulte/professionnel peut déterminer les situations où il aura à poser un acte – geste ou parole d'autorité (Ginet, 2004, 2007 ; Herfray, 2005) – par lequel il cherchera à arrêter net l'acte transgressif ou la discussion permanente. L'enjeu consiste à demeurer dans un acte d'autorité éducative, acte non autoritariste, mais qui signifie un « non » sans ambiguïté ni remord. Une fois l'acte posé, une reprise éducative est possible dans un temps différé. Elle passe par l'explication de l'acte, l'écoute et le dialogue limités car il ne s'agit pas de tomber dans la justification. Dans une perspective de pédagogie coopérative ou institutionnelle, des échanges peuvent même avoir pour but la production de décisions et de règles communes.

²⁷ Voir aussi Robbes, 2010, p. 186.

Avoir de l'autorité : l'autorité de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*). **La personne qui a de l'autorité est d'abord celle qui, par l'acquisition de compétences, de savoirs, conquiert la capacité d'être son propre auteur, c'est-à-dire de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie dans ses relations aux autres.** Être l'auteur de son existence se construit à travers une histoire personnelle qui va développer la **confiance suffisante en soi**. Cette construction du sujet auteur passe évidemment par d'autres, qui contribuent à renforcer la capacité du sujet à s'autoriser (Robbes, 2016). L'autorité du sujet relève ainsi d'un processus d'autorisation. Elle n'a donc rien de naturel.

L'articulation avec l'*augere* (autoriser l'autre) apparaît alors, lorsque **l'auctor accepte de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, sans être déstabilisé par le moindre de ses agissements en ayant le souci de l'aider à poser des actes lui permettant d'essayer d'être à son tour auteur de lui-même.**

Ainsi redéfinie, et en référence à la définition que Philippe Meirieu (non daté) donne de l'éducation – « *une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » (p. 2) –, je considère qu'autorité et éducation sont synonymes (contrairement à Houssaye, 1996, 2007).

Faire autorité : **l'autorité est avant tout une capacité fonctionnelle** – capacité de l'auteur à permettre, à augmenter, à accroître, à créer (*augere*) de l'autorisation chez l'autre. Ainsi, très concrètement, l'autorité pose la question essentielle du « faire », c'est-à-dire **des savoirs d'action** (Robbes, 2010, 2013), **des gestes professionnels** (Bucheton, 2009 ; Ria, 2010) **que l'éducateur mobilise dans sa pratique de l'autorité**, dans une relation avec des éduqués, toujours contextualisée. Mais bien que « faire autorité » soit constitutif du champ des savoirs d'action, l'« avoir » et l'« être » relèvent aussi d'un « faire » en situation :

- comment l'éducateur met-il en actes son autorité statutaire, dans sa double dimension générationnelle et institutionnelle ?
- comment s'autorise-t-il à être auteur de lui-même (par exemple en osant intervenir dans une situation délicate, en allant au terme du règlement d'un conflit...)?
- que met-il en place pour permettre à l'enfant, au jeune de s'engager dans un processus d'autonomisation, pour l'autoriser à devenir davantage auteur de soi-même ?

Selon moi mais aussi à la lecture de travaux de recherche, **ce « faire » s'exerce dans deux domaines :**

- **les savoirs en termes de communication** : la communication dans toutes ses dimensions corporelles (verbale et non verbale : regards ; gestes ; position dans l'espace, déplacements et distance...) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité ;

- **les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques et didactiques, d'organisation interne** :

. dispositifs pédagogiques et didactiques : opérationnaliser les modalités de transmission des connaissances, en mettant en place un rapport non dogmatique au savoir (Tozzi, 2006), un cadre éducatif contenant et des systèmes de médiations entre l'enseignant et les élèves. Au sens large, ils prennent en compte des apports didactiques : formes et modalités variées de présentation des contenus de savoir, attention à la présentation et à la structuration de contenus sensibles, situations d'apprentissage tenant compte des modes de pensée et des stratégies des élèves.

. organisation interne : opérationnaliser le fonctionnement institutionnel de l'établissement, en mettant notamment en place un cadre éducatif contenant et des systèmes de

médiations entre le directeur et les personnels, entre les personnels et les enfants, entre les enfants eux-mêmes (instances de parole intermédiaires, lieux spécifiques pour régler des conflits, s'accorder sur des règles de fonctionnement... ; possibilités données aux acteurs d'exercice de certains pouvoirs, de prise de responsabilité et d'initiatives).

7. Les caractéristiques de l'autorité éducative

Je considère qu'une relation d'autorité éducative comprend trois caractéristiques principales :

- **asymétrie et symétrie** : si l'asymétrie inhérente aux statuts assure la distinction des places, la relation d'autorité effective s'appuie tout autant sur une dimension symétrique, où l'autre est pris en compte. L'autorité éducative cherche donc à articuler l'asymétrie avec la symétrie (Darrault-Harris, 2003) ;

- **relation d'influence** : il n'y a pas de relation éducative possible s'il n'y a pas de volonté d'influence de la part du détenteur de l'autorité statutaire. Pour autant, l'autorité éducative suppose que l'influence ne se mue pas en soumission, qu'elle s'inscrive dans un processus d'autonomisation du sujet éduqué qui vise sa propre disparition. Cette perspective indique que l'éduqué est toujours libre d'accepter ou de refuser l'influence, et l'autorité prend un caractère paradoxal : obliger l'autre à adhérer librement à ce qu'on lui propose ;

- **Reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statutaire par celui sur lequel elle s'exerce** : pour tenter de dépasser le paradoxe ci-dessus, il s'agit que l'éduqué reconnaisse au final que l'influence que l'éducateur exerce lui est bénéfique, au sens où elle lui permet d'être auteur de lui-même. Cette reconnaissance qui fait appel à la raison de l'éduqué constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative, car elle ouvre au consentement. Elle passe par l'identification de savoirs que l'éducateur déploie dans l'action.

8. Les tensions inhérentes à l'exercice d'une autorité éducative

Deux tensions sont constitutives de l'exercice de la relation d'autorité éducative :

- la tension « **soumission, contrainte/autonomie, liberté** », dont la reconnaissance et le dépassement par l'**obéissance/consentement** (l'obéissance ne se confond pas avec la soumission, Marcelli, 2009), peuvent permettre d'identifier les conditions d'une influence favorable, puisque l'autorité a pour but l'émergence du sujet auteur de lui-même ;

- la tension « **nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité** » inscrit le processus de légitimation de l'autorité dans un rapport à la durée (Revault d'Allonnes, 2006) : l'autorité se construit. Elle n'est jamais acquise une fois pour toutes.

9. Ma définition de l'autorité éducative

Enfin, je définis donc l'autorité éducative comme une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre le détenteur d'une autorité statutaire et celui sur lequel elle s'exerce, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du premier et recherche la reconnaissance du second, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi.

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blanchard-Laville, C. (2013, 17 avril). *Séminaire Qu'est-ce que la clinique aujourd'hui ?* (pp. 1-20). Fondation ITSRS-IRTS Île-de-France Montrouge Neuilly-sur-Marne – Université Paris 13. [En ligne]. <http://claudineblanchardlaville.com/wp-content/uploads/2016/05/Expose%CC%81-se%CC%81minaire-Quest-ce-que-la-clinique-CBL-avril-2013-sous-format-texte.doc> (page consultée le 8 janvier 2017).
- Breton, P. (2005). La « société de la connaissance » : généalogie d'une double réduction. *Éducation et sociétés*, 15 (1), 45-57.
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès
- Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.
- Carel, A. (2002). Le processus d'autorité. *Revue française de psychanalyse*, 1 Vol. 66, 21-40.
- Darcos, X., & Meirieu, P. (2003). *Deux voix pour une école*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Darrault-Harris, Y. (2003). Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire. *Enfance & Psy*, 22, 49-58.
- De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique. 1. Pour une pensée libre*. Paris : ESF.
- Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant. Procréation, filiation et éducation à l'aube du XXI^e siècle*. Paris : Denoël.
- Ginet, D. (2002). L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs. In Obin, J.-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain* (pp. 185-197). Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation Française.
- Ginet, D. (2004). Aux racines de l'autorité... In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 41-56). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Ginet, D. (2007). La portée structurante de l'interdit : éléments pour une « clinique » de l'autorité. *Tréma*, 27, 47-55.
- Guillot, G. (2003). Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative. In J. Lombard. *L'École et l'Autorité* (pp. 127-152). Paris : L'Harmattan, 2003.
- Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2007, mars). L'autorité, ou comment s'en débarrasser ? *Les cahiers de Cerfee*, 22, 13-23.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

- Imbert, F. (1996). Le sans-loi, l'enfant-bolide et le pédagogue. *Cahiers pédagogiques*, 342/343, 29-30.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.
- Jeffrey, D. (2002, printemps). Crise de l'autorité et enseignement. *Éducation et francophonie*, XXX, 1, 1-7. [En ligne]. <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-1/07-Jeffrey.html> (page consultée le 3 janvier 2006).
- Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J., & Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.
- Lebrun, J.-P. (2001). *Les désarrois nouveaux du sujet. Prolongements théorico-cliniques au Monde sans limite*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Lebrun, J.-P. (2011). *Avatars et désarrois de l'enfant-roi*. In Gavarini, L., Lebrun, J.-P., & Petitot, F. *Avatars et désarrois de l'enfant-roi* (pp. 5-10). Bruxelles : Fabert.
- Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission. Étude sur le principe généalogique en occident* (Leçon IV). Paris : Fayard.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2012). *Le règne de la séduction. Un pouvoir sans autorité*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2013, janvier). L'autorité, un fait naturel ou culturel, une transmission génétique ou éducative ? *Les cahiers de l'AFIREM*, 56-57, 10-17.
- Marchive, A. (2008). Effet de contrat et phénomènes d'autorité (pp. 108-114). In *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont.
- Meirieu, P. (2005, septembre). Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève (pp. 1-10). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf> (page consultée le 6 janvier 2006).
- Meirieu, P. (2007). *Une autre télévision est possible !* Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu, P. (2008, juillet). Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ? Conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, université de Barcelone (pp. 1-14). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf (page consulté le 11 juin 2009).
- Meirieu, P. (non daté). Penser l'éducation et la formation (pp. 1-7). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf> (Page consultée le 20 janvier 2006).
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.

- Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), pp. 31-40.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- Prairat, E. (2009). L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 42, 3, 81-96.
- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaire de Nancy.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Rey, B. (2004a). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2004b). Autorité et relation pédagogique. In G. Chappaz (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Rey, B. (2009). Autour des mots. « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation*, 60, 103-106.
- Ria, L. (dir.) (2010). Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.
- Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X, Nanterre.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Robbes, D. (coord.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques (Repères pour agir).
- Robbes, B. (2014a, juin). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? *Recherches & Éducatives*, 11, 125-139.
- Robbes, B. (2014b). Mutations, potentiels de mutation et « autorité éducative ». In P. Bongrand, C. Boré, S. Colinet, M.-L. Elalouf, M. Meskel-Cresta & J.-F. Nordmann (dir.). *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences* (pp. 187-195). Bruxelles : de Boeck.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.
- Stiegler, B. (2006). *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
- Tozzi, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? *Les cahiers de Cerfee*, 21, 171-186.
- Vandewalle, B. (2003). Autorité et institution éducative du sujet. In J. Lombard. *L'École et l'autorité* (pp. 153-168). Paris : L'Harmattan.
- Weber, M. (1947). Types d'autorité. In A. Lévy (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 2) (pp. 353-358). Paris : Dunod.