

L'autorité : un enjeu de la relation éducative et pédagogique

Bruno ROBBES

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

1. L'enjeu de la relation d'autorité éducative

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 ».

En premier lieu, définir ce dont on parle 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 » 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.

J'ajoute immédiatement que parler d'autorité à propos de ces deux conceptions n'est qu'un artifice de langage, car ni l'une ni l'autre ne relèvent de l'autorité. L'« autorité autoritariste » est abus de pouvoir, l'« autorité évacuée » déficit d'exercice d'autorité. En conséquence, ces deux types d'attitudes comportent des risques pour l'enfant ou l'adolescent. La première barre tout échange entre sujets (donc tout processus éducatif) par l'exercice de la violence ; 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 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.

Tout l'enjeu de ce que j'ai appelé « l'autorité éducative » va alors consister à maintenir **quoiqu'il arrive** la relation d'éducation. Cela passe à la fois par :

- une posture première de l'éducateur (désirer être là, avoir la conviction de l'éducabilité du jeune, être à l'initiative du respect de l'autre sans condition préalable) ;
- mais aussi, par la formation de cet 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. Il s'agit de relever ce défi auxquels les métiers d'éducation sont aujourd'hui confrontés : la capacité à tenir leur place de garants de la loi symbolique dans sa double dimension éducative et limitante. Il en va de leur survie et de leur pérennité.

2. La notion d'autorité éducative

2.1. Les fondements de l'autorité éducative

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 : « *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 ; Gauchet, Blais & Ottavi, 2008).

C'est Daniel Marcelli (2003) qui, à partir de travaux de paléontologues (Picq, Coppens), explique comment cette relation est née chez les premiers hommes. 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, que l'on retrouve dans le Code civil à propos de l'autorité parentale). 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).

- **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 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.

2.2. 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).

Etre 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 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 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 (professionnel/éduqué)** : 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.

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 classe¹

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* ».

¹ Voir aussi Robbes, 2010, p. 186.

Le non négociable se distingue du négociable, par le fait qu'il s'applique à l'adulte/professionnel comme 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.

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. 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).

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), des gestes professionnels 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 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 (notamment les éducateurs) et les jeunes, entre les jeunes 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).

3. Bibliographie

- Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- 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'Education 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.
- Herfray, C. (2005). *Les figures d'autorité*. Ramonville : Erès.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.
- 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. (2013, janvier). L'autorité, un fait naturel ou culturel, une transmission génétique ou éducative ? *Les cahiers de l'AFIREM*, 56-57, 10-17.
- 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).
- Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), 31-40.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- Prairat, E. (2010). L'autorité éducative au risque de la modernité. In E. Prairat (dir.). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose* (pp. 39-52). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Tozzi, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? *Les cahiers de Cerfee*, 21, 171-186.