

L'autorité éducative au risque de la modernité

Educational authority to the test of modernity

Eirick Prairat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1944>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1944](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1944)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

ISBN : 978-2-84788-412-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Eirick Prairat, « L'autorité éducative au risque de la modernité », *Recherche et formation* [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1944> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1944](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1944)

L'autorité éducative au risque de la modernité

> Eirick PRAIRAT

Université de Lorraine, Institut universitaire de France (IUF)

RÉSUMÉ • Il y a moins une crise qu'une érosion de l'autorité éducative. Les deux premières sections de ce texte s'attachent à préciser l'idée d'autorité éducative. Qu'est-ce qui spécifie ce type de relation ? Qu'est-ce qui distingue l'autorité de la manipulation, de la contrainte ou d'un simple rapport de domination ? C'est aussi l'occasion de réfuter les thèses critiques, d'inspiration psychologique ou pédagogique, qui entendent purifier l'acte éducatif de toute forme d'autorité. Ces approches, qui assimilent souvent l'autorité à une forme de coercition, minorent l'enjeu anthropologique qui est au cœur du procès éducatif. Si l'autorité est nécessaire c'est tout simplement parce que l'on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde. Dans la troisième et dernière section, nous présentons trois lectures (sociologique, philosophique et anthropologique) pour comprendre ce phénomène d'érosion.

MOTS-CLÉS • école, droits de l'enfant, autonomie, corps enseignant, liberté

Il y a moins une crise, à proprement parler, qu'une érosion de l'autorité éducative. Les deux premières sections de ce texte s'attachent à préciser l'idée d'autorité éducative. Qu'est-ce qui spécifie ce type de relation ? Qu'est-ce qui distingue l'autorité de la manipulation, de la contrainte ? Ces sections sont aussi l'occasion de réfuter les thèses critiques, d'inspiration psychologique ou pédagogique, qui entendent purifier l'acte éducatif de toute forme d'autorité. Ces approches, qui assimilent souvent l'autorité à une forme de coercition ou à un simple rapport de domination, minorent l'enjeu anthropologique qui est au cœur du procès éducatif. Si l'autorité est nécessaire c'est tout simplement parce que l'on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde. Dans la troisième et dernière section, nous risquons trois lectures (sociologique, philosophique et anthropologique) pour comprendre ce phénomène d'érosion. La lecture sociologique met en avant l'affaiblissement de la légitimité de l'institution scolaire. Or, si celle-ci vient à faiblir, c'est le crédit de ses représentants, de ceux-là mêmes qui parlent en son nom qui tend à s'estomper. L'érosion de l'autorité est d'abord affaire d'institution. La lecture philosophique montre comment le projet de la modernité, adossé aux valeurs de liberté et d'égalité, vient télescoper les anciennes formes d'autorité qui jusque-là structuraient les espaces traditionnels d'éducation. La lecture anthropologique

montre le privilège accordé par nos sociétés au présent et à l'immédiat et comment ce primat vient saper des rapports d'autorité nourris par le temps long de la continuité et de la durée.

Notons pour clore cette brève introduction que depuis deux décennies beaucoup de choses ont été dites et écrites sur ce chapitre de l'autorité éducative, des textes importants ont été publiés et discutés. Le présent article fait bien sûr référence à ces contributions. Il ne se présente nullement comme une belle synthèse qui subsumerait l'ensemble de ces analyses, mais tente d'articuler quelques lignes de force sous le paradigme éclairant de l'érosion.

1. Clarifications

1.1 Contrainte et influence

La distinction que font les latins entre *potestas* et *auctoritas* permet une première précision. La *potestas* est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, accordé par les instances supérieures de la société (militaire, judiciaire, scolaire, ...) à certains acteurs pour leur permettre de décider et de commander dans un domaine donné, en recourant à la contrainte le cas échéant. Le professeur est investi d'une *potestas*, c'est-à-dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa tâche d'enseignement ; il a notamment le droit de sanctionner un élève si le besoin s'en fait sentir. L'*auctoritas* n'est pas l'objet d'une attribution officielle. On n'investit pas quelqu'un d'une *auctoritas* car elle est de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre mais sur l'attestation d'une forme de supériorité. L'autorité, au sens d'*auctoritas*, est l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte.

Notons que ces deux formes d'autorité -*potestas* et *auctoritas*- ne s'impliquent pas nécessairement. On peut avoir de l'influence sans avoir un statut ou une fonction légalement reconnue. À l'inverse, on peut être investi d'une autorité légale et être dépourvu de toute forme d'*auctoritas*. Cela étant, elles ne s'excluent pas nécessairement et on peut très bien imaginer qu'avoir l'autorité et faire autorité peuvent en certaines circonstances, et fort heureusement, se conjuguer. Si l'autorité, au sens d'*auctoritas*, permet d'obtenir le consentement sans le recours à la force, est-ce à dire qu'elle l'obtient par les moyens de la raison ? Si l'autorité ne contraint pas, est-ce à dire qu'elle persuade ? L'autorité, note Arendt, « est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. [...] Face à l'ordre égalitaire de la persuasion se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments » (Arendt, 1995, p. 123). Ni contrainte, ni persuasion, l'autorité est de l'ordre de

l'influence¹. Dès lors, une nouvelle question se pose : qu'est-ce qui distingue l'influence éducative -l'autorité- de l'influence manipulatrice ?

1.2 Caractéristiques

Il n'y a pas d'éducation sans initiatives, sans propositions ou suggestions. Refuser de proposer et donc d'influencer, c'est tout simplement refuser d'éduquer. Cela signifie qu'il n'y a d'accès à l'humanité que dans un mouvement en réponse et non dans un élan premier. Mais pour que l'éducation ne soit pas simple conditionnement, elle requiert la possibilité d'une compréhension, au moins finale, par l'enfant devenu adolescent ou jeune adulte, de ce qu'il a acquis et des raisons pour lesquelles nous l'avons enjoint à acquérir cela et non autre chose². Relation d'autorisation, l'autorité participe à ce travail de compréhension, d'où quatre propriétés qui la caractérisent comme relation spécifique.

Tout d'abord, c'est une influence libératrice. Rousseau, dans son *Second discours*, note à propos de l'autorité paternelle qu'elle « regarde plus à l'avantage de celui qui obéit qu'à l'utilité de celui qui commande »³. Cela est vrai de toute autorité éducative en général. Le mot « autorité » vient du latin *auctor* (l'auteur) qui est lui-même dérivé du verbe *augere* (augmenter). L'autorité fait croître, grandir. Comme l'écrit justement Guillot, elle a « pour fonction première d'autoriser : autoriser à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer » (Guillot, 2006, p. 15). L'autorité est un concept méta-éducatif car elle traverse et structure l'ensemble des expériences relatives au grandir. Nous pourrions dire à la limite qu'éduquer et autoriser sont les deux faces d'une même réalité, d'un même processus. Éduquer c'est autoriser, grandir c'est se sentir graduellement et progressivement autorisé. En ce sens, l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie, elle en est la condition de possibilité.

1 « L'influence que l'on exerce ne peut jamais être un pouvoir que l'on impose » écrit Foucault dans « Lacan, le « libérateur » de la psychanalyse » in *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris : Quarto Gallimard, 2001, texte 299, p. 1024. Cette référence est importante à signaler car Foucault a été enrôlé, à tort, comme un penseur contestant l'autorité. Or, l'objet de l'investigation foucauldienne, notamment dans les années 70, n'est pas l'autorité mais le pouvoir sous la forme de ce qu'il a appelé « les disciplines » : « Ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité, c'est cela que l'on peut appeler les disciplines » in *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Paris : Gallimard, coll. Bibliothèque des histoires, 1945, p. 139.

2 Renaut A. (2004), *La fin de l'autorité*, Paris : Flammarion, p. 36. On retrouve cette idée dans l'article de Michel Le Du *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, Le Télémaque n° 30, p. 65-66.

3 Rousseau J.-J. (1755), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris : Éditions sociales, 1983, p. 159. Dans un texte de 1923, intitulé *La théorie de l'éducation*, Lucien Laberthonnière distingue deux formes d'autorité en les référant à la fin qu'elles poursuivent (p. 23) : « Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour subordonner les autres à ses fins particulières et qui ne cherche qu'à s'emparer d'eux pour les mettre à profit. Celle-là est asservissante. Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour se subordonner elle-même en un sens à ceux qui lui sont soumis et qui, liant son sort à leur sort, poursuit une fin commune : celle-là est libératrice ». C'est de cette autorité tournée vers l'autre et pour l'autre que Dominique Folscheid a pu dire qu'elle est un « service », *Encyclopédie philosophique universelle, les notions*, I, p. 224.

Seconde caractéristique, l'autorité est une action indirecte, elle ne s'épuise jamais dans sa transitivité. Elle n'est pas « une action sur » mais une activité qui vise à susciter, en l'autre, une activité. Elle n'est pas une volonté qui s'oppose et s'impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une volonté naissante pour l'aider à vouloir. On peut se reporter avec fruit sur ce point aux belles analyses de Descombes dans *Le complément de sujet* et plus particulièrement à ses commentaires sur la notion de « diathèse causative », car la question de l'éducation et de l'enseignement est fondamentalement une question qui engage ce qu'il appelle « le partage de l'agir » (Descombes, 2004, chapitre X)⁴. L'autorité est aussi une influence temporaire, elle a un terme, telle est sa troisième caractéristique. On est le professeur d'autrui qu'un temps, nul n'a vocation à être indéfiniment le professeur d'autrui. On est certes le père ou la mère de sa fille ou de son fils *ad vitam aeternam* mais on n'en est pas indéfiniment l'éducateur ou le guide. Si l'influence manipulatrice ne cesse de réaffirmer l'asymétrie originelle c'est pour se perpétuer, alors que l'influence éducative travaille toujours à sa propre éclipse.

Enfin, elle présuppose la reconnaissance⁵. D'où cette formule d'Arendt *a priori* étonnante mais *in fine* profondément juste : « L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » (Arendt, 1995, p. 140.) car l'autorité n'a pas son fondement dans un acte de soumission ou d'abandon mais, tout au contraire, dans un acte de reconnaissance. « L'autorité, écrit Gadamer, repose sur la reconnaissance [...], sur un acte de raison même qui, consciente de ses limites, accorde à d'autres une plus grande perspicacité » (Gadamer, 1996, p. 300-301). Si l'autorité n'est pas simple domination, c'est parce qu'elle appelle de celui qui est en position basse dans la relation une forme d'obéissance qui est radicalement distincte de celle qui est impliquée dans la relation de pouvoir. Obéir aux recommandations de son médecin n'est pas se soumettre aux injonctions d'un voyou qui vous menace.

4 « La notion de diathèse causative permet de débrouiller les questions relatives à l'imputation de l'agir sans s'enfermer dans le schéma uniforme du « sujet » et de l'« objet », c'est-à-dire d'un agent conçu comme unique source de tout agir qui se manifeste dans une action et, face à cet agent, d'un patient conçu comme un objet inerte, pur instrument de manipulation. Lorsque le maître « fait faire » ses devoirs à l'élève, c'est l'élève qui fait les devoirs, pas le maître. Ce n'est pas comme lorsque le maître fait que s'écrive au tableau noir le mot « théorème » en faisant faire des mouvements au morceau de craie qu'il tient dans sa main : ici c'est le maître qui écrit, pas le morceau de craie. Dans la métaphysique qui ne connaît d'autre schéma syntaxique que l'opposition monotone du sujet et de l'objet, toute activation d'un autre agent hors de soi tend à être représentée comme maniement d'un corps inerte. Il n'y aurait pas réellement partage de l'agir entre plusieurs agents » (p. 92). « Le fait que l'agent immédiat soit comme « dégradé » dans l'échelle de l'agir, écrit encore Vincent Descombes, ne veut donc pas dire qu'il ne soit actif qu'en apparence. Cela veut seulement dire qu'il y a derrière lui, un autre individu qui lui est antérieur dans l'ordre des initiatives, ce que l'opération causative déplace n'est pas le fait d'agir, mais plutôt le fait d'agir à titre principal au regard d'une certaine description de l'action » (p. 95), c'est nous qui soulignons.

5 Il est vrai que, dans la prime enfance, le ressort de l'autorité est moins la reconnaissance que la confiance (quasi totale) que le jeune enfant (ou jeune élève) accorde à l'adulte. Cette confiance première et absolue est la source des premiers apprentissages comme l'a bien vu Wittgenstein (2005, §161). Avec le temps, la confiance originelle se mue lentement en reconnaissance.

Objectivement, extérieurement, il s'agit bien de deux formes d'allégeance, mais elles ne sont pas subjectivement vécues de la même manière.

L'obéissance n'est pas la soumission, telle est la faiblesse et la grandeur de l'autorité : être une influence qui pour se déployer comme telle requiert d'emblée d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire. Or, ceci n'est pas sans poser quelque difficulté comme l'a bien vu Bouveresse : « Nous vivons, écrit le philosophe, dans des sociétés rationalistes et démocratiques où aucune autorité ne semble pouvoir s'imposer si elle n'est pas en mesure de fournir des raisons ; et, en même temps, nous sentons obscurément que ce processus pourrait bien finir par être fatal à la notion même de l'autorité » (Bouveresse, 2008, p. 265). Car toute autorité qui pour faire autorité se doit de fournir des justifications et des bonnes raisons est, qu'on le veuille ou non, une autorité qui, depuis bien longtemps déjà, ne fait plus autorité. L'autorité est légitime ou elle n'est pas (Kojève, 2004, p. 97).

1.3 Autorité du monde

Qu'est-ce qui fonde l'autorité éducative ? La réponse est simple : le savoir-faire, le savoir-être, l'expérience, les connaissances, les œuvres, la culture, ... De sorte qu'il nous faut retourner la formule triviale selon laquelle l'éducation et l'enseignement appelle l'autorité et dire plus fondamentalement, selon la suggestion de Gauchet, que c'est parce qu'il y a de l'Autorité avec un grand A qu'il faut éduquer et enseigner : Autorité de la Culture, des Sciences, des Œuvres, des Codes sociaux ... L'autorité du professeur est une autorité pour aider à apprivoiser ces grandes Autorités. 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 ; pour reprendre la belle expression de Locke, il « ouvre doucement la scène du monde » (Locke, 1992, § 94). Et s'il faut insister sur un mot, c'est sur l'adverbe « doucement ». L'autorité rend le monde plus accessible en le rendant plus léger, la culture plus proche en la rendant plus lisible.

« L'enseignant, en sa pauvre autorité, écrit Gauchet, n'est jamais qu'un représentant de cette autorité sans visage [...]. Il est en position de médiateur vis à vis d'elle [...]. Il vous protège en ce quelle peut avoir d'écrasant, il la rend familière, accessible, argumentable, discutable. Il fonctionne comme un avocat des nouveaux venus auprès de cette source intraitable ; il leur ménage des accès et des transactions particulières avec elle » (Gauchet, 2002, p. 37). L'autorité est intercession, travail de médiation au sens de *Vermittlung* ; car sans elle, le monde écraserait le nouveau venu et la culture loin d'être une source signifiante pour penser son rapport à soi, aux autres et au monde, deviendrait bruit et non-sens. Ce que les détracteurs modernes de l'autorité oublient c'est cette vérité anthropologique essentielle, décisive : on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde.

À sans cesse rabattre la relation d'autorité sur sa dimension psychologique, à la critiquer à partir du présumé que toute influence est par définition négative,

on en oublie que l'autorité est invitation et initiation. Car, on l'aura compris, la relation d'autorité n'est pas relation duelle mais triangulaire, pas simple rapport mais toujours jeu à trois composantes. Toute relation d'autorité présuppose une tiercéité, une référence idéale commune (que celle-ci soit un ensemble d'œuvres, une technique, un champ de savoir, une pratique, des usages), et, en même temps, la conscience partagée que chacun se trouve à distance différente de cette valeur (Gauchet, 2002). D'où l'on voit que l'autorité magistrale n'est qu'une variante, une forme particulière d'autorité éducative. Mais dès que ce tiers valorisé et visé tend à s'étioler, alors c'est l'autorité elle-même qui vacille et menace de s'effondrer. L'autorité se dégrade toujours en contrainte, en coercition pénible, lorsqu'il n'y a plus de jardins à partager.

2. Figure de l'autorité

2.1 *Modèle et référence*

Précisons un ultime point avant de définir les contours de la figure d'autorité : l'asymétrie n'exclut pas une forme d'égalité entre les protagonistes de la relation éducative. La dissymétrie éducative est une dissymétrie partielle. Expliquons-nous. Si l'estime est variable puisqu'on peut estimer Paul plus que Jacques et un peu moins que Sophie ; le respect, lui, ne relève pas d'une économie affective à géométrie variable. L'homme respectueux respecte autant Paul que Jacques et Jacques que Sophie. Il ignore les gradations et les graduations, « les moins que » et « les plus que » ; d'un mot il ne fait pas de distinction. L'estime, remarque Jankélévitch, « ne va pas à quelqu'un mais à quelque chose en quelqu'un » (le mérite, le courage, l'intelligence) alors que le respect s'adresse à la personne (Jankélévitch, 1970, p. 784). L'estime se rapporte aux capacités du sujet, le respect à la dignité de la personne, c'est-à-dire à ce qui est indépendant des mérites, des talents et des positions. En ce sens, l'autorité n'exclut nullement le respect, nous pouvons même dire qu'elle l'exige à titre de condition de possibilité car il n'y a de libre reconnaissance d'une autorité que sur fond d'une réciprocité respectueuse.

Quelle est donc la figure concrète de l'autorité éducative (Jolibert, 2003, p. 45) ? L'autorité de l'éducateur n'est pas celle de l'arbitre qui tire son crédit de sa posture d'indépendance. L'éducateur, contrairement à l'arbitre, est intéressé par le résultat. Son autorité n'est pas celle du leader car il y a dans celle-ci quelque chose qui est de l'ordre de l'emprise. Elle ressemble à celle de l'expert car celui-ci tient son prestige de sa compétence technique ou de son savoir, mais à la différence de l'autorité de l'expert, celle du professeur ou de l'éducateur est à la fois une invitation et une aide pour entrer dans la culture et venir inscrire sa marque dans le monde. Aussi, prend-elle la forme de la référence. Elle est ce à quoi le nouveau venu se réfère pour pouvoir se situer et s'orienter ; ce n'est pas l'autorité du modèle qui, par sa perfection, appelle la copie et l'imitation et engage finalement à s'effacer mais celle d'une instance qui, à terme, renvoie le sujet à lui-même. Il en est ainsi de ce que

l'on appelle un ouvrage de référence, il est un ouvrage dans lequel nous puisons des idées et des orientations mais qui ne nous fait jamais faire l'économie d'une pensée personnelle. La référence est la nécessaire sortie hors de soi, le détour qui permet, après coup, de se penser et se poser comme auteur.

2.2 Adulthood comme valeur

Cette première description met l'accent sur le mouvement d'émancipation minorant l'autre facette : celle de l'interdiction. Or, le dynamisme du processus d'autorisation qui est un mouvement continu et progressif est de nature dialectique. Il n'y a pas d'autorisation sans interdictions, pas d'émancipation sans exigences. Il appartient donc à l'éducateur de signaler les difficultés et les dangers, de refuser les dérives et les régressions, bref de poser un cadre pour rendre possible et faire advenir celui qui est « pris dans l'effort tendu de l'aspiration » selon la belle formule de Hegel (1990, p. 111). Il lui appartient finalement d'être un adulte. Il ne faut pas définir ici l'adulte dans sa positivité descriptive mais comme visée et valeur. L'adulte en tant que valeur, comme l'a bien vu Reboul⁶, ne s'oppose ni à l'enfance ni à l'adolescence, mais à l'infantile qui est un ensemble de traits typiques qui amarre l'enfance au monde de la puérité (1992, p. 167-171).

L'infantile refuse de voir les choses telles qu'elles sont et refuse de distinguer ce qu'il sait et ce qu'il croit. Il se plaît à prendre ses désirs pour des réalités, tel est son rapport au monde. Il est incapable de s'abstraire du présent et par conséquent ne veut jamais les moyens des fins qu'il se donne. Il veut sans vouloir, il est velléitaire car il se laisse engluer dans l'immédiateté, tel est son rapport au temps. L'infantile est égocentrique, fermé à la rencontre car celle-ci enferme toujours une part d'aléa et de risque, tel son rapport frileux à l'altérité. L'infantile ne sait pas choisir ou plutôt ne veut pas choisir car choisir c'est renoncer (à ce que l'on n'a pas choisi) puis assumer (ce que l'on a choisi). L'infantile est indécis, irrésolu, tel est son rapport à lui-même. Enfin, il appréhende le pouvoir tantôt sur le mode de la révolte, tantôt sur le mode de la sacralisation, tel est son rapport immature au pouvoir. L'adulte comme valeur s'oppose à ces formes d'attachement et d'aliénation. Aussi l'autorité éducative ressemble-t-elle à ce que Cifali (1994, p. 201-202) appelle « la séduction de l'être », une séduction qui ne joue ni sur l'emprise, ni sur la rouerie car elle est une forme de liberté en acte.

3. Lectures plurielles

3.1 Crise ou érosion ?

Faut-il parler d'une crise de l'autorité dans nos sociétés et plus particulièrement d'une crise de l'autorité éducative ? Dans son acception la plus commune, l'idée

6 Rappelons qu'Olivier Reboul dans son ouvrage *La philosophie de l'éducation* (p. 70-71) présente six figures d'autorité : celle du contrat, de l'expert, de l'arbitre, du modèle, du leader et enfin du Roi-Père.

de crise se définit comme une situation aiguë, un point de cristallisation, ayant souvent des conséquences durables. Tout moment critique est suivi d'une période critique qui, comme l'adjectif l'indique, appelle des choix, des décisions (*Krisis*). Il est préférable, nous semble-t-il, de parler d'érosion. Emprunté à la géomorphologie, le terme d'érosion enferme l'idée d'une dégradation qui est aussi une transformation. Il introduit de surcroît l'idée d'une temporalité plus lente. Il y a dans le concept d'érosion une dimension moins éruptive qui rend finalement mieux compte de l'évolution et de la transformation des rapports d'autorité dans le champ de l'éducation. Nous proposons dans cette dernière partie trois lectures pour comprendre l'érosion de l'autorité éducative : une lecture sociologique qui origine le processus dans une méfiance à l'égard des institutions, une lecture philosophique qui met l'accent sur les difficultés à enseigner à l'heure où triomphe l'idée démocratique et une lecture que l'on peut qualifier d'anthropologique et qui souligne la tyrannie de l'instant et de l'immédiateté dans nos sociétés. Si ces lectures ne sont pas exclusives les unes des autres, elles appellent, en revanche, comme nous le verrons, des réponses sensiblement différentes.

3.2 Lecture sociologique : la perte de confiance

Elle consiste à montrer que l'affaiblissement de l'autorité des maîtres est une conséquence, elle découle de la perte de crédit que connaît aujourd'hui l'institution scolaire, comme instance de promotion⁷. Il n'y a pas si longtemps l'obtention du baccalauréat ouvrait la porte des études supérieures et permettait, presque à coup sûr, l'accès à un emploi moyen ou supérieur. La promesse d'emploi que faisait l'école d'hier (promesse par procuration car c'est le marché du travail qui crée les emplois), l'école actuelle a plus de difficulté à la faire. Il y a un affaiblissement de la valeur instrumentale de l'école, produisant, pour certains élèves, un décalage entre les contraintes -ce qui est exigé- et ce qu'ils peuvent raisonnablement espérer en termes socioprofessionnels. L'enseignant chahuté y est au titre de représentant d'une institution qui déçoit : « Bien souvent, notent Duru-Bellat et Dubet, les jeunes ont le sentiment d'avoir été trompés par le système scolaire et cette déception n'est pas sans effet sur l'école elle-même » (2006, p. 50).

Cette perte de confiance est ressentie, de manière particulièrement aiguë, par les familles les plus modestes qui, en un siècle, ont inversé leur rapport à l'école. À la charnière du XIX^e et du XX^e siècles, au moment où l'école républicaine prend son essor, les classes sociales les plus paupérisées sont dans un rapport d'espérance vis-à-vis de l'institution. Elles attendent, pour leur enfant, un accès à la culture et une inscription dans des positions sociales plus valorisées. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, il y a une sorte de désenchantement à l'endroit de l'école. Comment en effet comprendre qu'un nombre significatif d'écoles, et notamment d'écoles

⁷ Cette thèse de la perte de confiance a été reprise dans le rapport de la concertation nationale *Refondons l'école de la République*, octobre 2012, I-§4, p. 15-16, « Une confiance qui s'effrite ».

maternelles, aient pu brûler, en novembre 2005, lors de la crise des banlieues ? La théorie de l'accessibilité (l'accès facile) ne saurait, à elle seule, rendre compte de l'ampleur du phénomène. L'érosion de l'autorité professorale peut être lue à la lumière de la perte de crédit que connaissent les institutions républicaines en général, et l'école en particulier. Aussi, la réponse dans un tel scénario ne saurait être qu'une réponse politique, toutes les stratégies qui parient sur l'inventivité pédagogique ou le talent didactique des maîtres ne sont que des stratégies vaines, illusoire, pire idéologiques car elles détournent des vrais enjeux. Il importe de revitaliser le projet politique de l'institution scolaire en garantissant une véritable égalité des chances. Réaffirmer l'autorité des maîtres, c'est faire advenir après l'école républicaine une école démocratique qui en appelle à la justice et non au mérite. En un mot, c'est faire advenir une école qui fait réussir car dans une telle école, les maîtres font toujours autorité⁸.

On peut légitimement étendre cette lecture, ce scénario de la perte de confiance en l'éducateur, au parent et de manière générale à l'adulte. S'il est aujourd'hui difficile d'être adolescent, il est peut-être encore plus difficile d'être un adulte. L'image de l'adulte faite de croissance achevée, de développement à son apogée et d'équilibres subtils, longtemps posée comme idéal et horizon, se trouble. La triple détermination -de maturité, de normalité et de modèle- qui structure l'image de l'adulte se brouille (Boutinet, 1994, p. 43). Difficile d'investir une position d'adulte lorsque les caractéristiques sociales, professionnelles et matrimoniales deviennent fluctuantes et les garanties psychologiques qui en découlent plus incertaines. L'adulte post-moderne ne renvoie plus l'image de stabilité et d'assurance de son prédécesseur, le socle psychosociologique à partir duquel, il annonçait et énonçait une parole normative et d'autorité s'est fragilisé. Si l'adultité n'est plus l'âge de l'évidence », selon la belle formule de Boutinet alors l'érosion de l'autorité peut être légitimement comprise comme perte de confiance à l'égard des adultes que nous sommes.

3.3 Lecture philosophique : le télescopage axiologique

Elle a notamment été développée par des auteurs comme Gauchet, Coq ou encore Renaut⁹. L'affaiblissement résulte de la pénétration des valeurs constitutives de l'idéal démocratique (la liberté et l'égalité) au sein des sphères pré-politiques. On a coutume d'appeler, à la suite d'Arendt, sphères pré-politiques des lieux marqués par des relations dissymétriques en raison même de leur vocation formatrice (Arendt, 1995, p. 122 ; 1994, chapitre II). L'école et la famille sont, par définition, par excellence, des espaces pré-politiques. Si l'école traditionnelle entendait former

8 Cette thèse de la perte de confiance a été reprise dans le rapport de la concertation nationale Refondons l'école de la République, octobre 2012, I-§4, p. 15-16, « Une confiance qui s'effrite ».

9 Si on pense bien sûr aux travaux de Marcel Gauchet ou d'Alain Renaut, il serait injuste d'oublier les ouvrages de Guy Coq, notamment *Démocratie, religion, éducation*, paru chez Mame en 1993, (chapitres 1 et 7) et *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?* paru aux éditions Parole et Silence en 1999.

à un métier et donner à chacun une place dans une société stable et hiérarchisée, l'école moderne vise à faire advenir un sujet responsable qui saura s'orienter au sein d'une communauté d'égaux, en perpétuel mouvement : « Je veux lui donner un rang qu'il ne puisse perdre, un rang qui l'honore dans tous les temps ; je veux l'élever à l'état d'homme ». Émile en sortant des mains de son précepteur sera avant tout un homme car « avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vocation humaine ». Mais il faut bien comprendre que la liberté et l'égalité revendiquées par Rousseau ne sont plus seulement constitutives d'un horizon mais sont devenues -ou tendent à devenir- les modalités même de l'exercice éducatif.

L'avancée des valeurs démocratiques au sein des sphères pré-politiques a engendré non seulement un effacement des rapports d'altérité mais également un affaiblissement des relations d'autorité car, historiquement, les relations d'autorité se sont adossées à des rapports d'altérité (adulte-enfant, maître-élève). Tension donc entre un rapport éducateur-éduqué traditionnellement pensé sur un mode fortement hiérarchique et le mouvement d'émancipation critique de la modernité qui ne cesse de faire l'éloge de l'égalité. D'où une première réponse pour tenter d'atténuer ce choc et qui en appelle à la sanctuarisation de l'école, il faut l'isoler, la rendre imperméable à son dehors. Si cette perspective a le mérite de la clarté, on peut légitimement douter de son efficacité à long terme car dans une société gagnée par « la passion de l'égalité », il paraît illusoire de penser que l'on pourra durablement maintenir un îlot de tradition et ainsi garantir le modèle autoritaire qui hier encore prévalait. Cette option souffre d'une seconde faiblesse, celle de vouloir résoudre un problème liée à la culture démocratique en se situant d'emblée en dehors de celle-ci. D'où une seconde perspective résolument placée sous le signe de la modernité et que l'on peut formuler ainsi : comment être hospitalier aux valeurs de liberté et d'égalité tout en garantissant la nécessaire dissymétrie statutaire et fonctionnelle qui est la condition de possibilité de tout travail éducatif ? (Renaut, 2002, p. 27). Nous ne saurions éliminer aucun des termes de la problématique. Refuser d'accueillir les valeurs de liberté et d'égalité, c'est se retrouver dans le cadre de la première option, dans le camp des antimodernes dont la défaite politique est déjà programmée. Refuser l'idée d'une dissymétrie nécessaire, c'est adhérer aux naïvetés du contractualisme éducatif, ce n'est plus la défaite politique qui nous guette mais l'impuissance éducative.

Notre école est donc mise au défi d'inventer un mode de régulation plus conforme aux aspirations démocratiques sans pour autant estomper la particularité du lieu scolaire. Vrai défi, car il s'agit *in fine* d'articuler des modalités *a priori* peu compatibles : la discipline et le droit. « La norme disciplinaire et la règle de droit sont, dans les États démocratiques du moins, très hétérogènes. La première est locale, la seconde générale ; la première recherche l'efficacité et la souplesse, la seconde, la prudence et des garanties d'équité ; la première mise sur la compétence d'un corps socioprofessionnel donné, la seconde, sur l'extériorité et l'impartialité du

tiers de justice ; enfin, la première est profondément liée au caractère hiérarchique des relations visées tandis que la seconde, elle, protège l'égalité des personnes » (Pech, 2002, p. 126-127). La discipline s'appuie sur les places et les statuts, elle code les conduites et les comportements. Elle fonctionne à la dissymétrie et est sous-tendue par l'utopie orthopédique de la mise en forme alors que le droit, mu par l'utopie libérale de la communauté d'égaux, se contente de poser des limites à l'action des hommes. Il s'agit, on le voit, de bricoler, à nouveaux frais, une régulation qui assure une sorte d'égalité morale entre éducateurs et éduqués tout en préservant la dissymétrie symbolique constitutive de la relation éducative, telle est, nous semble-t-il, une des orientations les plus originales et les plus crédibles pour tenter de dissiper « l'aporie de l'égalité » qui travaille l'école contemporaine¹⁰. Au niveau micro -qui est celui de la classe- la réflexion nous invite à substituer à la perspective traditionnelle et descendante selon laquelle l'autorité première et reconnue pose le cadre de travail, une démarche synchronique dans laquelle autorité et cadre disciplinaire se co-construisent dans et par la mise en œuvre d'une série de dispositifs pédagogiques¹¹.

Cette problématique de l'égalité et de la dissymétrie est aussi celle de la famille qui, elle aussi, ne peut s'abstraire pour se maintenir dans une sorte d'apesanteur, à l'écart des mutations socio-politiques qui traversent et modèlent nos sociétés. D'où les lents réaménagements qui, depuis plusieurs décennies déjà, sont au travail dans les familles : comment accueillir les valeurs de la modernité tout en préservant la déclivité symbolique qui soutient la tâche éducative ? Or, on le voit, cette éducation libérale, plébiscitée par les médias et le législateur, accroît les écarts entre les familles disposant des ressources relationnelles et culturelles pour s'engager dans cette forme de socialisation et celles, plus modestes, dépourvues des ressources nécessaires. On est même en droit de se demander si les familles ne se sentent pas dans une certaine mesure aujourd'hui piégées, enfermées dans une sorte de double contrainte, car c'est au moment même où, dans une large majorité, elles cherchent à réaliser le modèle éducatif démocratique que retentit l'appel impérieux à restaurer l'autorité, dans ses formes les plus austères¹².

3.4 Lecture anthropologique : la tyrannie du présent

D'un point de vue anthropologique, l'érosion de l'autorité est liée à l'importance qu'a pris le présent dans les sociétés postmodernes. Nous sommes dans des sociétés où le temps -investi, habité, valorisé- s'est rétréci à la dimension du présent.

10 Pour de plus amples développements sur les liens entre droit et discipline dans les régulations scolaires voir Prairat E. « La réforme disciplinaire de juillet 2000 ou la difficile entrée du droit à l'école », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. XXXVII, n° 4, 2004, p. 79-94.

11 On se reportera à notre ouvrage *Questions de discipline à l'école* (notamment p. 63-106) qui tente précisément de penser de manière concomitante construction du cadre disciplinaire et affirmation de l'autorité. Les travaux de Bruno Robbes méritent également d'être convoqués car ils constituent de précieux points d'appui pour la formation des personnels.

12 Nous pensons notamment aux perspectives récemment défendues par un auteur comme Aldo Naouri.

Omniprésence du présent, nous sommes coincés entre un passé, qui n'est pas oublié mais qui ne nous parle guère, et un avenir vidé des grandes espérances séculières qui ont longtemps structuré la première modernité. Passé lointain, avenir incertain, l'homme post-moderne vit dans un temps resserré. Ce sacre du présent fragilise l'autorité des éducateurs et des maîtres. Car si l'espace est la matrice du pouvoir, le temps est celle de l'autorité. « Le fondement métaphysique de l'autorité c'est le Temps, entendu comme temps humain et historique », écrit Revault d'Allonnes (2006, p. 150). Le Temps fait autorité. La question de l'autorité n'est pas donc une question d'ordre mais de temporalité. Si elle a rapport à l'ordre, c'est indirectement, c'est parce que le temps ordonne, c'est parce que le temps a une puissance distributrice.

Si l'éducateur ou le magister font autorité, c'est parce qu'ils viennent de plus loin ; c'est leur antériorité, leur antécédence qui leur donne autorité. À proprement parler, ils ne sont pas au-dessus mais en avance. C'est ce que rappelle, d'une certaine manière, le *Dictionnaire pédagogique* de Buisson lorsqu'il recommande au maître de ne jamais oublier que son autorité « n'est pas une prérogative inhérente à sa personne » mais qu'elle résulte de « la nature des choses, de la supériorité d'âge, d'intelligence, d'expérience et de sagesse qu'a sur l'enfant l'adulte doué d'une certaine culture » (Buisson, 1882, p. 146). En ce sens, l'autorité de l'éducateur n'est pas une autorité déléguée par les parents, comme l'avait déjà remarqué Arendt, mais une autorité inscrite dans l'ordre de succession des places qui garantit le fil de la continuité générationnelle. La formule de l'autorité, radicalement distincte de celle du pouvoir, serait donc : « là où je me situe, et où tu ne te trouves pas encore, tu accèderas le temps venu » (Foessel, 2009, p. 107). L'érosion de l'autorité apparaît alors comme le revers d'une difficulté dans notre capacité à transmettre. Car lorsque le présent devient l'ultime référence, lorsque le présent et ce qui l'accompagne (la mode, la consommation, la publicité, ...) s'imposent aussi fortement, la culture des pères et des mères cède le pas devant le culte des pairs et la transmission tend à s'effacer devant l'imitation¹³. Tyrannie du conformisme et de la *mimesis*.

Alors que faire lorsque plus aucune forme de transcendance ne semble disponible ? Que faire pour re-légitimer le professeur ? Que faire lorsque l'épaisseur historique du temps n'en impose plus ? Il reste une voie, celle qui noue attitude individuelle, engagement collectif et orientation politique. Attitude individuelle : il n'y a d'autorité pour le professeur que dans l'attachement ostentatoire à quelques grands principes (moraux et intellectuels). La vertu de constance temporalise l'action en action éducative. Engagement collectif : il n'y a d'autorité pour le professeur que dans et par la promotion de formes collectives de travail, attestant d'une véritable

13 Nous pouvons dire les choses d'une autre manière en disant que la postmodernité n'est pas la disparition de toute forme d'autorité mais, tout au contraire, la démultiplication des formes d'autorité (la consommation, la mode, le marché, les médias, la mode ...) et l'organisation d'une concurrence déloyale à l'égard de l'éducation car ces nouvelles autorités sont toujours des autorités sans visage.

solidarité professionnelle¹⁴. Orientation politique : il faut bien comprendre que le sacre du présent est aussi le sacre de la vitesse, « on vit au jour le jour, on vit très vite » note avec acuité Nietzsche dans ses *Considérations inactuelles* (Nietzsche, 1988, § 9). Il nous faut inventer dans ce monde de l'emballlement qui menace de tout emporter, ce que le philosophe allemand Rosa appelle joliment des « oasis de décélération » (Rosa, 2010, p. 106). Les lieux éducatifs ont vocation à devenir des « oasis de décélération » pour que le temps partagé puisse rester le temps serein de la transmission.

Eirick PRAIRAT

eirick.prairat@univ-lorraine.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDR H. (1994). *Condition de l'homme moderne*, Paris : Calmann-Lévy.
- ARENDR H. (1995). *La crise de la culture*, Paris : Gallimard.
- BOUTINET J.-P. (1994). « Adulte », in Champy P. & Etévé C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, p. 42-48
- BOUVERESSE J. (2008). « L'éthique de la croyance et la question du « poids de l'autorité » in A. Compagnon (dir.) *De l'autorité*, colloque annuel du collège de France, Paris : Odile Jacob, p. 257-285.
- CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour éducatif*, Paris : PUF.
- COQ G. (1999). *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?* Saint-Maur : Parole et silence.
- COQ G. (1993). *Démocratie, religion, éducation*, Paris : Éditions Mame.
- DESCOMBES V. (2004). *Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris : Gallimard.
- DURU-BELLAT M. & DUBET F. (2006). « Déclassement : quand l'ascenseur social descend », in *La république des idées : la nouvelle critique sociale*, Paris : Seuil-Le monde.
- FOESSEL M. (2009). « L'autorité : faiblesses dans la transmission », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. XLII, n° 3, p. 97-110.
- FOUCAULT M. (2001). « Lacan, le « libérateur » de la psychanalyse » in *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris : Quarto Gallimard, texte 299, p. 1023-1024.
- GADAMER H.-G. (1996). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris : Éditions du Seuil, p. 300-301.

¹⁴ Nous retrouvons sous une autre modalité la problématique de la déontologie qui réintroduit de manière décisive la question de la profession en tant que telle, voir sur ce point notre ouvrage *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF, coll. Quadrige, 2009, p. 17-21 et p. 52.

- GAUCHET M. (2002). « Démocratie, éducation, philosophie » in Blais M.-C., Gauchet M. & Ottavi D., *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris : Bayard.
- GUILLOT G. (2006). *L'autorité en éducation : sortir de la crise*, Issy-les-Moulineaux : Éd. ESF.
- HEGEL G.-W.-F. (1990). *Textes pédagogiques*, traduction et présentation B. Bourgeois, Paris : Vrin.
- JANKELEVITCH V. (1970). *Traité des vertus, les vertus de l'amour*, Paris : Bordas.
- KOJEVE A. (2004). *La notion d'autorité*, Paris : Gallimard.
- LE DU M. (2006) « Le concept d'enseignement : une analyse logique ». *Le Télémaque*, n° 30, p. 65-76.
- LOCKE J. (1992). *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris : J. Vrin.
- LOMBARD J. et al., (2003). *L'école et l'autorité*, Paris : L'Harmattan.
- MENDEL G. (1979). *Pour décoloniser l'enfant*, Paris : Petite bibliothèque Payot.
- NIETZSCHE F. (1988). *Considérations inactuelles III et IV*, Paris : Gallimard.
- PECH T. (2002). « La discipline : l'école, cas d'école », *Esprit*, n° 290, p. 117-137.
- PRAIRAT E. (2003). « Autorité et respect en éducation », *Le Portique*, n° 11, p. 213-222.
- PRAIRAT E. (2004). « La réforme disciplinaire de juillet 2000 ou la difficile entrée du droit à l'école », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. XXXVII, n° 4, p. 79-94.
- PRAIRAT E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF.
- PRAIRAT E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- PRAIRAT E. (2013). *Questions de discipline à l'école*, Toulouse : Erès.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). *Refondons l'école de la République : rapport de la concertation*.
- RENAUT A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris : Flammarion.
- RENAUT A. (2002). *La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris : Calmann-Lévy ; Bayard.
- REVAULT-D'ALLONNES M. (2005). *Le pouvoir des commencements : essai sur l'autorité*, Paris : Éd. du Seuil.
- REBOUL O. (1992). *La philosophie de l'éducation*, Paris : PUF.
- RICOEUR P. (1996). « Les paradoxes de l'autorité », in *Quelle place pour la morale ?*, Paris : Desclée de Brouwer.
- ROBBES B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- ROSA H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Traduit de l'Allemand par D. Renault, Paris : La Découverte.

ROUSSEAU J.-J. (1983.). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), Paris : Éditions sociales.

WITTGENSTEIN L. (2005). *De la certitude*, Paris : Gallimard.

Abstract

Educational authority to the test of modernity

ABSTRACT • There is not so much a crisis as an erosion of authority. The first two parts of this article are intended to specify the idea of educational authority. What distinguishes authority from manipulation, constraint or a mere relation of domination? This is also the opportunity to refute psychology or pedagogy-inspired critical arguments that seek to purify the educational act from any form of authority. These approaches, which often equate authority with a form of coercion, play down the anthropological challenge that is at the heart of the educational process. Authority is necessary simply because one never decides on one's own to be contemporary with the world. In the third and last part, three (sociological, philosophical and anthropological) interpretations are presented to understand this erosion phenomenon.

KEYWORDS • school, rights of the child, autonomy, teaching staff, freedom