

QUELQUES REPRÉSENTATIONS ET SIGNIFICATIONS INCONSCIENTES DE L'AUTORITÉ CHEZ LES ENSEIGNANTS AUJOURD'HUI¹

A travers seize entretiens cliniques de recherche, réalisés auprès d'un échantillon diversifié d'enseignants des premier et second degrés exerçant dans les Zones d'Education Prioritaire d'un même département francilien, nous avons tenté de dégager quelques-unes des représentations et des significations inconscientes actuelles² de l'autorité chez les enseignants. Notre choix méthodologique se justifie par notre définition de l'autorité³. En deçà et au-delà du statut institutionnel voire des compétences professionnelles, nous trouvons le sujet avec son histoire singulière, son vécu affectif, ses choix et leurs motivations, ses symptômes inconscients. A travers une histoire personnelle et/ou un parcours professionnel, les entretiens cliniques nous permettent de mieux comprendre comment les sujets tentent de se construire comme auteurs d'eux-mêmes, d'appréhender le rapport des enseignants à l'autorité. Notre consigne d'entretien était la suivante : « *vous avez accepté de parler avec moi de l'autorité. Que représente pour vous aujourd'hui l'autorité de l'enseignant dans la classe, dans sa classe ?* ».

1 – L'autorité et ses représentations

Décrite comme autoritaire, autoritariste, cette autorité « dans toute sa splendeur »⁴ – qui a recours à la « terreur » et aux châtiments corporels associés à la **nostalgie** d'une école du passé – a le mérite de la facilité. La référence au passé tient davantage à une perception liée à la génération d'appartenance de l'interviewé qu'à un modèle daté d'école. Mais il n'existe plus comme par le passé de consensus social partagé sur la signification du concept d'autorité et ses modalités d'exercice : l'autorité est aujourd'hui une notion relative selon les personnes. Paradoxe ou conséquence, la demande sociale d'autorité à l'égard des enseignants n'a jamais été aussi forte. De même pour l'institution où la capacité d'un enseignant à avoir de l'autorité demeure une exigence majeure, bien que peu explicitée. Dans la formation, le discours dominant conduit le jeune professionnel à intérioriser l'autorité sur le mode du tabou et de la culpabilisation. Ainsi, l'enseignant se retrouve exposé personnellement et l'idée d'autorité naturelle trouve ainsi un excellent vecteur de propagation.

¹ **Du mythe de l'autorité « naturelle » à l'autorité (éducative) de l'enseignant : un savoir à construire entre représentation et action.** Thèse en cours sous la direction de Jacques Pain, Sciences de l'Education, Université Paris X-Nanterre.

² La plupart des recherches ayant analysé les discours véhiculés par les enseignants dans la relation d'autorité enseignant/élèves datent des années soixante-dix : FILLOUX (J.), **Du contrat pédagogique**, Paris, Dunod, 1974. LOBROT (M.), **Pour ou contre l'autorité**, Paris, Bruxelles, Lausanne, Gauthiers-Villars, 1973. MOSSE-BASTIDE, **L'autorité du maître**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966. PUJADE-RENAUD (C.), **Le corps de l'élève dans la classe**, Paris, E.S.F., 1983. PUJADE-RENAUD (C.), **Le corps de l'enseignant dans la classe**, Paris, E.S.F., 1984.

³ ROBBES (B.), MARTIN (E.), « Face à la violence en milieu scolaire : normativité et autorité pour penser et agir », 7^{ème} **Biennale de l'éducation et de la formation**, Lyon, 14-18 avril 2004.

⁴ Toutes les propositions entre guillemets sont des citations d'interviewés.

Malgré tout, des **changements** sont considérés positivement. L'enfant ne peut plus être violenté – y compris psychologiquement – sans risque. L'enfant – non plus seulement l'élève – est davantage considéré. L'autorité enseignante devient donc plus incertaine. Dans ce contexte, la restauration d'une autorité passée bute sur le « comment ? ».

L'**autorité** est un concept complexe polysémique et subjectif⁵, une notion floue. Son évocation génère un sentiment de malaise, associé à des connotations péjoratives : peur, profond rejet du terme attaché à l'image caricaturale du « flic » que les enseignants refusent car elle ne correspond pas à leur représentation du métier. Derrière le rejet ou l'ambivalence, plane chez le sujet la peur d'un basculement dans un comportement autoritariste, en même temps que l'exercice d'une autorité professorale est une obligation non choisie, mal assumée.

Le terme « **autoritaire** » est utilisé comme adjectif qualificatif se rattachant au substantif « autorité » pour qualifier, soit l'enseignant suffisamment auteur de lui-même, soit une réponse au besoin de limite de l'enfant.

L'autorité est aussi utilisée comme équivalent à l'autoritarisme. Mais un malaise demeure, car l'autorité professorale ne peut être imposée (distinction entre « relation » et « rapport »). L'autoritaire renvoie certains enseignants à une image personnelle à laquelle ils refusent d'être associés. En conséquence, l'autoritaire prend un sens « négatif » et le terme « autorité » acquiert « une consonance positive », comme manière non autoritaire d'exercer l'autorité.

L'autoritaire se confond avec l'**autoritarisme** pour qualifier une personne dont la caractéristique principale est d'imposer unilatéralement des points de vue, des idées, des ordres sans explication, sans échange mais surtout sans consentement.

Derrière ses arguments justificateurs (pédagogie, transmission du savoir, bien de l'élève), l'enseignant supporte difficilement d'imposer des contraintes. Les stratégies techniques apparaissent alors destinées à le soulager d'une culpabilité non dite associée à l'exercice de la contrainte. Ne pouvant endosser la responsabilité d'un tel échec, l'élève prend la faute.

L'enseignant autoritariste est dans une position d'atrophie relationnelle, envisageant « les transmissions des savoirs » comme des activités de « réflexion théorique » individuelle. Seules apparaissent les marques d'une civilité s'apparentant davantage à un dressage momentané qu'à un processus éducatif. L'autoritaire véhicule ainsi intrinsèquement une vision négative des élèves. Quant à l'autoritarisme, il se spécifie par une volonté de créer, d'utiliser et d'entretenir un sentiment de « peur » – voire de « terreur » – chez les élèves⁶.

L'autoritaire et l'autoritarisme présentent certaines spécificités en matière de **communication**. Le silence se donne à entendre comme la preuve manifeste qu'un enseignant a de l'autorité. L'absence de discussion, de dialogue, d'explication ou de justification (« c'est comme ça et c'est pas autrement ») engendre inévitablement un sentiment d'injustice. La manifestation paroxystique d'une telle communication est l'usage « dans certaines classes » de propos – plus rarement de gestes – cherchant à abaisser, à blesser, à atteindre l'intégrité psychique de l'élève. Il existe enfin une représentation corporelle de l'enseignant autoritaire⁷.

⁵ Les derniers propos de Gérard Mendel sur l'autorité vont dans ce sens. MENDEL (G.), **Une histoire de l'autorité. Permanences et variations**, Paris, La Découverte, 2002.

⁶ Merle confirme cette possibilité. MERLE (P.), « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves », **Revue Française de pédagogie**, n°139, avril-mai-juin 2002, p. 45.

⁷ Déplacements exclusifs dans la classe, rôle au sens théâtral, « masque », usage de la voix (colère feinte).

Représentation professionnelle constante, **l'autorité naturelle** est paradoxalement une autorité qui ne s'exerce pas. Plus précisément, elle survient lorsque disparaît tout exercice visible d'autoritarisme. Condensée dans terme « climat », elle apparaît davantage comme l'interface de l'autoritarisme que comme un ensemble de pratiques observables et codifiables. L'idée d'autorité naturelle se transmet chez l'enseignant partir d'une perception nostalgique de son vécu d'élève, en partie idéalisée et déformée par le temps.

L'autorité naturelle ne s'explique pas, car elle est un attribut de certaines personnes incapables d'en expliquer eux-mêmes les origines. En témoignent les multiples termes employés, de provenance plus ou moins psychologique voire mystique, charismatique (prédispositions, force intérieure, aura, don, vocation), morale (respect) ou empruntés au théâtre (présence). Relativisée, la vocation se rapproche du désir d'être enseignant, incluant le désir d'exercer l'autorité. Elucider comment naît chez le sujet le désir d'être enseignant et comment s'actualise la capacité d'exercer l'autorité permet de dépasser l'idée de vocation accolée à celle d'autorité naturelle. L'idée que l'autorité s'acquiert apparaît.

2 – Les mots de l'autorité ou la dimension symétrique de la relation d'autorité

L'autorité est l'établissement d'une **relation** entre un enseignant et des élèves. Définie aussi comme **lien**, elle exprime un degré d'engagement plus profond touchant à l'« affectif ».

Terme préféré à celui d'autorité⁸, **le respect** prend trois significations distinctes⁹. Le **respect unilatéral** définit l'autorité comme respect de la personne de l'adulte. Il se manifeste par une exigence de civilité à laquelle le professeur est attaché, au-delà de sa fonction, au risque de surexposer sa personne. Des formes spécifiques de respect unilatéral sont davantage en rapport avec la fonction d'enseignement : écoute de la parole professorale, usage par les élèves de formes langagières orales et écrites admises dans l'univers scolaire. Les interviewés qui envisagent le respect comme un ensemble de comportements qu'ils doivent d'abord s'appliquer à eux-mêmes avant de les exiger des élèves établissent une relation d'autorité qui laisse une plus grande part à la symétrie. Le **respect initié par l'enseignant** (« je m'applique à moi-même ce que j'exige d'eux ») est un impératif de sa crédibilité comme professionnel. Il a auprès des élèves une valeur exemplaire qui les engage à la réciprocité. Enfin, il est un témoignage de la considération que l'enseignant porte à ses élèves. Ainsi, le respect de l'élève pour l'enseignant ne peut se développer que si l'adulte fait d'abord le premier pas avant de l'attendre de l'autre. Il naît donc d'une posture éthique « primordiale » de l'adulte¹⁰. Parce qu'elle lui donne de fait une antériorité sur l'enfant ou l'adolescent, sa position générationnelle asymétrique l'oblige à être à l'initiative de la transmission d'un respect, sans condition préalable. Ainsi, le respect initié par l'enseignant fonde une autorité qui dépasse la simple affirmation d'une position statutaire asymétrique. Il amorce et conditionne la reconnaissance véritable de l'autorité enseignante par les élèves, parce qu'il ouvre au **respect mutuel** (« se faire respecter et respecter l'autre »).

⁸ Bien qu'il puisse tout comme l'autorité s'exercer par la contrainte acceptée ou la soumission forcée (voir la définition du respect dans le dictionnaire **Le Robert**), le respect est aujourd'hui délesté de son acception négative, puisqu'il est utilisé par un sujet pour revendiquer des autres un devoir inconditionnel envers lui-même.

⁹ « Respect unilatéral » et « respect mutuel » sont deux façons d'obtenir le respect dénommées par Jean Piaget (PIAGET (J.), **De la pédagogie**, Paris, Odile Jacob, 1998, p. 28.). Nous y intercalons le respect initié par l'enseignant.

¹⁰ Ces propos rejoignent ceux de Ricœur, établissant des liens entre estime de soi et estime de l'autre. RICŒUR (P.), **Soi-même comme un autre**, Paris, Seuil, 1990 ; RICŒUR (P.), « Le soi digne d'estime et de respect », in **Autrement**, Série Morales n°10, « Le respect », Paris, 1993, p. 88-99.

L'enseignant recherche un équilibre entre respect et exigence. Premièrement, l'exigence porteuse d'autorité doit être **stable**, ce qui amène l'enseignant à associer l'autorité à une pratique du traitement équitable (« tout le monde pareil »), véritable droit de l'élève. L'enseignant est porteur de cette « image de justice », de « justesse ». Deuxièmement, c'est en faisant preuve de **constance** dans l'application des exigences que l'enseignant fait preuve d'autorité. Les exigences s'inscrivent ainsi dans un double rapport au temps : synchronique, car l'exigence s'exprime de façon instantanée à chaque moment de classe quotidien ; diachronique, car elle ne s'installe durablement dans la constance que si elle se répète avec une régularité qui dépasse l'instant. Par l'**acharnement**, l'enseignant manifeste un désir d'exorciser certaines peurs, en même temps qu'il traduit un certain pragmatisme face au risque du chaos. L'acharnement apparaît comme une modalité de régulation du degré d'implication de la personne à sa profession, dans l'exercice de la relation d'autorité.

Du point de vue du travail scolaire, la relation d'autorité s'établit sur les bases d'un respect mutuel et d'exigences réciproques. Le professeur prépare ses cours car les élèves « sont en droit d'exiger » de lui de la « rigueur » dans la transmission des savoirs. L'enseignant s'engage également au respect des élèves en se positionnant comme une aide pédagogique. En réciprocité, celui-ci exige que les élèves s'approprient ce qu'il leur apporte.

La distinction entre discipline et autorité est associée au respect des règles. **La discipline est l'ensemble des règles que les élèves doivent respecter ; l'autorité est la capacité de l'enseignant à faire respecter ces règles par les élèves.** Par opposition à la valeur normalisatrice de la discipline, l'autorité enseignante est définie positivement comme ce qui permet à l'élève de comprendre les règles (processus normatif)¹¹.

La **confiance** qui établit la relation d'autorité résulte des différents aspects développés tout au long de cette partie consacrée au respect.

3 – L'autorité de l'enseignant et l'asymétrie

La dimension statutaire de l'autorité à l'école est à la fois générationnelle et institutionnelle. L'asymétrie des places générationnelles associe l'autorité à la distinction adulte/enfant, posant les fondements de possibilité d'une éducation. Elle signifie qu'une différence – inhérente aux états d'adulte et d'enfant – fonde la relation d'autorité¹². Cette asymétrie première permet la transmission d'une culture au sens large du terme, dont l'adulte est le dépositaire¹³. La définition même de l'école comme lieu d'enseignement vient ajouter la distinction enseignant/élève. En distinguant la place particulière de l'enseignant par rapport à celle de l'élève, les interviewés affirment l'existence de la dimension statutaire de l'autorité enseignante, « degré zéro institutionnel »¹⁴ se rapportant aux missions du professeur transmetteur de savoirs, qui définit la relation d'enseignement comme asymétrique.

¹¹ MARTIN (E.), BONNERY (S.), **Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école**, Paris, E.S.F., 2002, p. 98-101 ; PRAIRAT (E.), **Questions de discipline à l'école et ailleurs**, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2003, p. 37-39.

¹² RENAUT (A.), **La fin de l'autorité**, Paris, Flammarion, 2004.

¹³ A ce titre, l'adulte est garant du respect des grands interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale – interdit de violence, d'inceste, de parasitage – qui assurent l'existence, la survie et la pérennité de la société à laquelle il appartient (ce que nous avons nommé « degré zéro culturel ») (BOIS (D.), « La loi », in PAIN (J.), **De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres**, Vigneux, Matrice, 1994, p. 103, 104).

¹⁴ Ibid., p. 104.

La mise en exergue du savoir masque une instrumentalisation de la relation d'autorité par le professeur. Le savoir imposé par la contrainte montre ses limites. De plus, l'école ayant perdu le monopole de la transmission des savoirs, **l'autorité professorale ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir en soi, mais sur la qualité de sa transmission.** Savoir et pédagogie sont deux composantes inséparables de l'autorité professorale¹⁵.

Mais à trop cultiver les relations humaines, l'enseignant ne renonce-t-il pas à toute forme de transmission des savoirs, attendant des élèves une reconnaissance narcissique ? La représentation du métier de professeur consistant à accepter ensemble l'instruire et l'éduqué est pourtant loin d'être partagée. Un tel refus n'explique-t-il pas en partie les difficultés actuelles que rencontrent de nombreux enseignants avec l'autorité ?

Bien que non négociable, **l'exercice de l'asymétrie inhérente à l'autorité enseignante** reste toujours potentiel. L'asymétrie des places institutionnelles doit être représentée par le professeur, la césure indiquant que la présentation à la fois se répète et est toujours nouvelle. Pour que l'imposition de ce non négociable fonctionne comme relation d'autorité sans dégénérer en « rapport de force », l'asymétrie enseignante va devoir être immédiatement accompagnée d'un mouvement de reconnaissance de la part des élèves. Celui-ci va dépendre de la façon dont l'enseignant manifeste qu'il reconnaît l'élève – mais aussi l'enfant ou l'adolescent – dans la relation d'enseignement.

Mais en même temps qu'il se positionne dans l'asymétrie, l'enseignant doit accepter la présence irréductible d'une composante symétrique de la relation d'autorité¹⁶, en faisant sienne cette position éthique inconditionnelle qui consiste à considérer l'enfant ou l'adolescent comme personnes humaines et sujets uniques. L'enseignant doit être à l'origine d'un effort d'adaptation vers l'élève (usage du terme « public »), même si l'exigence éthique est mise à l'épreuve par la gestion des élèves difficiles. Cette adaptation doit-elle aller jusqu'à plaire, pour être aimé de l'élève ?

L'exercice de l'autorité accommode exigence (fermeté) et souplesse. L'autorité enseignante en vient à être définie plus pragmatiquement comme équilibre entre adaptation à l'enfant/élève (dimension symétrique) et affirmation par l'enseignant de ses positions générationnelle et statutaire (dimension asymétrique), afin que le champ d'exercice de l'autorité enseignante ne se mue pas en rapport de force.

¹⁵ Les interviewés rejoignent les points de vue convergents de nombreux auteurs, s'agissant des relations entre autorité et savoir. GUILLOT (G.), « Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative », in LOMBARD (J.), **L'école et l'autorité**, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 127-152. VANDEWALLE (B.), « Autorité et institution éducative du sujet », in LOMBARD (J.), **L'école et l'autorité**, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 153-168. REY (B.), « Autorité et relation pédagogique », in CHAPPAZ (G.), **L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer**, Aix-Marseille, Université de Provence, 2004, p. 118-128. MEIRIEU (P.), « Quelle autorité pour quelle éducation ? », **Rencontres internationales de Genève** (<http://www.meirieu.com>), septembre 2005, 10 pages. MARCHIVE (A.), « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires », in TALBOT (L.), **Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage**, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005, p. 181-192.

¹⁶ DARRAULT-HARRIS (Y.), « Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire », in **Enfances & Psy**, n°22, Ramonville, Erès, mars 2003, p. 49-58. LEVINE (J.), « L'autorité en pannes... », in CHAPPAZ (G.), **L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer**, Aix-Marseille, Université de Provence, 2004, p. 27-40 et 62-64.