

Les trois conceptions actuelles de l'autorité

Par Bruno Robbes

28 mars 2006

"Il ne s'agit pas tant d'entreprendre une restauration impossible que de chercher à savoir quelles formes d'autorité pourraient convenir à des individus, adolescents ou adultes, épris de liberté et peu soucieux de rétrograder vers des formes archaïques d'exercice du pouvoir" (Ferry (L.) (2003), *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Odile Jacob-Scérén-C.N.D.P., p. 51).

Depuis maintenant cinq années [1], le propos sur le concept d'autorité envahit tous les secteurs de la vie sociale. Il produit d'une part des discours politiques et médiatiques présentés comme des relais de l'opinion publique ; d'autre part des discours et des débats contradictoires entre les différentes disciplines des sciences humaines. Ainsi, certains philosophes, sociologues, psychologues, psychanalystes ou encore chercheurs en sciences de l'Education ébauchent une pensée alternative encore peu diffusée.

À l'examen de ces différents discours, trois conceptions de l'autorité se dégagent que nous nommons « autorité autoritariste », « autorité évacuée » et « autorité éducative ». Bien que l'on puisse dater approximativement chacune d'elle, ces trois manières de penser l'autorité coexistent actuellement, s'imbriquent même très souvent dans les propos de tel responsable ou acteur social. Le parti pris autoritariste fait consensus social jusqu'à la date symbolique de 1968, même si la remise en question du principe de transcendance sur lequel il appuie sa légitimité date de la Révolution française. Les tenants de l'autorité évacuée produisent leurs discours et certaines de leurs pratiques dans les années soixante, au moment même de la crise du modèle patriarcal. Cette conception trouve aujourd'hui des prolongements dans la remise en question des normes sociales, la revendication individualiste de nombreux adultes, un certain déficit d'éducation des enfants et des jeunes dans la famille ou à l'école. Quant à l'autorité éducative, elle commence juste à émerger actuellement comme une réponse complexe mais indispensable à la transmission et à la pérennisation des idéaux démocratiques.

I - L'autorité autoritariste

Un certain nombre de faits politiques et de société (présence au second tour de l'élection présidentielle de mai 2002 du candidat du Front National, crimes, délits, faits divers, violences urbaines ou en milieu scolaire...) semblent donner du crédit au discours consistant à prôner la restauration de l'autorité, comme s'il s'agissait en quelque sorte de « soigner le mal par le mal ». C'est à l'autorité autoritariste que les hommes politiques, les médias et l'opinion publique font majoritairement référence lorsqu'ils emploient communément le terme « autorité ». Autrement dit, la conception autoritariste est l'autorité dans son sens commun. Le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute puissance. Car la volonté s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un « rapport » de force et non dans une « relation ». En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet.

L'autorité autoritariste a recours à différents moyens : usage de la force physique, pressions psychologiques diverses exercées sur l'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 » si bien analysé par Gérard Mendel (1971)), manipulations exercées sur le groupe en utilisant la double injonction (tantôt le sentiment d'appartenance et de loyauté entre pairs, tantôt la défiance, la division, les rivalités et la compétition (Brunel, 1991)). L'autorité dite « naturelle » est à ranger dans cette catégorie. Représentation encore vivace dans la profession que l'enseignant construit à partir d'une perception nostalgique de son vécu d'élève, notre recherche montre qu'elle est paradoxalement une autorité qui ne s'exerce pas. Plus précisément, elle survient à partir du moment où disparaît tout exercice visible d'autoritarisme. L'autorité naturelle apparaît donc davantage comme l'interface du modèle autoritariste que comme un ensemble de pratiques observables et codifiables. Le terme de « climat » semble le plus approprié pour la représenter [2].

Une telle conception - qui se retrouve dans les propos de différents acteurs politiques - n'épargne pas l'Education nationale. Rappelons quelques propos ministériels depuis 2002.

Luc Ferry et Xavier Darcos réaffirment l'impératif d'une restauration de l'autorité à l'école. Dans sa *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, le premier estime que l'indispensable restauration de l'autorité des enseignants (2003, p. 15, 90) doit s'appuyer sur deux idées : premièrement sur leur mission première de transmetteurs de savoirs (p. 16, 93) [3], non sur la reconnaissance des élèves - voire sur l'esprit critique (p. 45) - au détriment de l'autorité de l'institution [4] ; deuxièmement sur des sanctions efficaces (p. 90, 91). Le second évoque l'instauration d' « une nouvelle donne fondée sur une pédagogie de l'autorité » en marquant « une rupture avec le laxisme et la dispersion » [5].

Entre mai et octobre 2004 [6], le nouveau ministre François Fillon multiplie les signes et déclarations relatives à une restauration de l'autorité envisagée dans le sens d'une réaffirmation des valeurs morales et des fonctions statutaires adultes. Reprenant la définition - discutable en éducation - d'Hannah Arendt (1972) qui considère que l'autorité ne devrait pas relever de la persuasion par argument, le ministre déclare dans *Le Monde de l'éducation* de septembre 2004 qu' « *à partir du moment où le professeur doit de se justifier, son autorité est déjà entamée* » [7]. En nous situant du point de vue du pédagogue visant l'accès de l'élève à une position d'auteur de lui-même, nous affirmons au contraire que l'argumentation participe de l'accord, du consentement, de l'acceptation de l'autorité [8]. Mais c'est la nouvelle circulaire « actualisant » certaines procédures disciplinaires dans les collèges et les lycées qui fait surtout réagir. Outre les modifications dans la composition du conseil de discipline sensées réaffirmer l'autorité des professionnels sur les élèves et les parents [9], les mesures les plus significatives concernent les moyens suggérés ou donnés au professeur pour qu'il exerce en classe une autorité, exclusivement synonyme de punition (Robbes, 2004b).

C'est enfin Gilles de Robien qui suite à l'agression d'une enseignante dans un lycée professionnel d'Etampes, revient sur le débat déjà ouvert par Nicolas Sarkozy en janvier 2004 [10], relatif à la présence de policiers dans les établissements scolaires. Tout en parlant d' « autorité naturelle » [11], le ministre évoque la nécessité d'une formation des enseignants à l'autorité, sur laquelle nous allons revenir.

Ainsi, le discours prônant la restauration d'un modèle d'autorité autoritariste semble relever d'un affichage politico-médiatique destiné à une opinion publique en demande de réponses simples et immédiates. A l'image de la société dans son ensemble, il cache mal les contradictions (désarroi ou pragmatisme ?) qui s'emparent des responsables lorsqu'il s'agit d'indiquer « **comment** » l'autorité peut et doit s'exercer aujourd'hui. Néanmoins, certains propos ministériels - à l'exception de ceux de François Fillon - démontrent la prise en compte d'une nouvelle donne, conséquence des évolutions de nos sociétés démocratiques.

Ainsi par exemple, le recadrage par le renforcement de la dimension uniquement statutaire de l'autorité ne suffit plus. Xavier Darcos en est conscient lorsqu'il affirme qu'une « *refondation de l'autorité ne procède pas d'une volonté de restauration mais d'un mécanisme de recherche d'adhésion* » [12]. Luc Ferry s'interroge quant à lui sur l'inadéquation des « formes traditionnelles » (2003, p. 16) de l'autorité et l'insuffisance de l' « *autorité naturelle* » (p. 34). L'autorité légitime ne peut que s'appuyer que sur les « principes généraux du droit » confortant « les pratiques démocratiques » (p. 52). Gilles de Robien enfin, lorsqu'il évoque la nécessité d'une formation des enseignants à l'autorité, déclare ce qui constitue l'essentiel de notre thèse : « *l'autorité, ce n'est pas inné, cela s'acquiert. Tous les enseignants que j'ai rencontrés m'ont dit qu'ils n'ont pas été préparés à faire face aux situations de tension, ni à l'exercice de l'autorité dans la classe* » [13], et le ministre de souhaiter « *renforcer l'apprentissage de « l'autorité » dans les IUFM* » [14].

Mais bien que sérieusement questionné, le modèle autoritariste n'en continue pas moins de fasciner, la référence à un mythique « âge d'or » nous étant inlassablement présentée comme unique recours possible. Confondant à dessein passée et autorité, nos médias et nos responsables peinent à indiquer les voies d'un modèle actuel.

L'amalgame entre une représentation passéeiste de l'autorité figurant des sentiments de bien-être fantasmés tient lieu d'écran, évitant d'avoir à penser la réalité d'une autorité du présent et du bien-être effectif de ceux sur lesquels elle s'exerce.

Dans les médias télévisuels par exemple, diverses émissions se font l'écho d'une telle représentation [15]. De même au cinéma, des films tels qu' « *Être et avoir* » triomphent alors que d'autres, pourtant porteurs d'un message diamétralement opposé (« *Les Choristes* » [16], « *Les fautes d'orthographe* »), connaissent également le succès.

En témoignent aussi différents propos relayés par le ministre en exercice et son prédécesseur quant au rapport entre autorité et savoirs enseignés, cristallisé aujourd'hui sur les méthodes d'apprentissage de la lecture [17]. Nous avons analysé cette erreur, qui consiste à considérer que « *l'autorité de l'enseignant se fonde exclusivement et a priori sur le savoir qu'il possède, comme si le savoir en soi - rationnel et désincarné - était une condition suffisante pour assurer une réception efficiente de la transmission et permettre l'apprentissage* (Lombard, 2003, p. 7-126) » (Robbes, 2006, p. 116). Or, de nombreux auteurs affirment aujourd'hui que l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il est bien davantage celui qui crée les conditions effectives - didactiques et pédagogiques - permettant à l'élève d'être en activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant détient l'autorité statutaire. Ainsi, Rey (2004) indique que l'autorité enseignante se fonde non pas sur le fait que l'enseignant « *soit savant, mais (...) plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir* » (p. 123). Nous retrouvons ici la pédagogie et le principe d'éducabilité portés par l'enseignant, qui témoigne de ses efforts pour permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible (p. 123, 124). De même pour 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, à quoi précisément sont destinés les élèves* » (p. 165) et Guillot (2003) ajoute : « *dans une dialectique permanente entre la rationalité patrimoniale de référence et la discussion éclairée et argumentée* » (p. 147) [18].

Par ailleurs, les relations entre autorité et savoir sont examinées du point de vue de la domination de l'enseignant, de l'obéissance et de la soumission de l'élève. Pour Rey (2004), « *si l'autorité de l'enseignant est destinée à mettre les élèves au travail, elle ne saurait s'exercer pour faire accepter par les élèves les affirmations inhérentes à un savoir. L'autorité de l'enseignant 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 donc que passer par « *des preuves tirées de l'expérience et de la raison* » de l'élève lui-même (p. 116), certainement pas par la domination d'un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne (p. 116).

C'est Marchive (2005) qui approfondit ce raisonnement. Selon lui, « *l'autorité épistémique est insuffisante lorsqu'elle est fondée sur la seule détention de savoirs, car si la dissymétrie dans l'ordre des savoirs est le fondement même de l'acte d'enseigner, cette seule différence ne saurait constituer une dimension suffisante pour légitimer, aux yeux de l'élève, le pouvoir de l'enseignant et engager son adhésion. (...) L'autorité épistémique est plus que jamais soumise à la nécessité du didactique : un enseignant ne peut pas ne pas s'interroger sur les modalités de la transmission des connaissances, et donc sur l'organisation des situations d'enseignement rendant possible l'engagement de l'élève dans la situation d'apprentissage* » (p. 183, 184). L'auteur va encore plus loin, lorsqu'il indique que « *l'autorité de l'enseignant, dès lors qu'elle implique des conduites de soumission, peut être considérée comme génératrice des difficultés de l'élève* » (p. 190). Il souligne ainsi le « *caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : nécessaire pour engager la relation didactique, elle devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître* » (p. 191).

Indiquons enfin en quoi la restauration d'un modèle d'autorité autoritariste serait - pour peu qu'il soit durablement admis par le corps social (ce qui n'est absolument pas certain !) - non seulement illusoire mais surtout dangereuse pour les enseignants eux-mêmes, si tentés d'y trouver des solutions à leurs difficultés, ils y recourraient. Deux des idées circulant actuellement illustreront notre propos.

La première concerne la présence de policiers dans les établissements scolaires. Il n'est pour nous aucunement question de remettre en cause l'indispensable travail partenarial (pas toujours suffisamment institutionnalisé ou explicitée d'ailleurs !) avec la police et la gendarmerie lorsque des faits de violence relevant du pénal se produisent, y compris l'intervention dans l'établissement si elle s'avère nécessaire. Pour autant, est-il imaginable qu'un professeur confronté par exemple à des incivilités répétées dans sa classe en appelle aux forces de l'ordre ? Comment peut-on imaginer qu'un tel recours extérieur permettrait à ce même professeur de renforcer son autorité, alors que justement il ne parvient pas à l'exercer ? L'autorité comporte une dimension irréductiblement personnelle, ce qui induit qu'elle ne peut se déléguer au risque de disparaître. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit « naturelle » ou l'affaire de quelque héros post-moderne.

Ce propos nous amène à notre deuxième idée, qui s'appuie sur l'observation des faits de violences actuellement médiatisés. On y voit de façon significativement répétitive un professeur prêt à se mettre physiquement en danger pour exiger d'un élève une obéissance immédiate. Ce type de comportement relève bien de l'exercice de l'autorité autoritariste, telle que nous l'avons définie plus haut. Toujours vivace dans les pratiques éducatives (à moins qu'une restauration ne soit en marche ?), le modèle à défaut d'être une solution, montrerait plutôt ses limites. Il serait même selon nous quelque peu démagogique voire dangereux d'encourager les enseignants à y recourir, au risque de leur sécurité. C'est peut-être parce qu'il est conscient d'un tel péril que Gilles de Robien évoque la nécessité d'une formation des enseignants à l'autorité, faisant un sort (malheureusement non définitif !) à l'idée mythique d'autorité naturelle. Qu'on l'admette ou pas, c'est dans cette direction qu'il faut maintenant avancer. Former les enseignants à convoquer les diverses composantes de l'autorité dans leur pratiques, à les reconnaître, à les utiliser devient une urgence. Si l'on considère que la confrontation à des classes difficiles comporte des risques pour l'intégrité des professeurs, alors toute autre option pourrait apparaître comme de la non-assistance à professionnel en danger.

II - L'autorité évacuée

Le diagnostic est aujourd'hui quasi-unanime [19] : avec la fin salutaire du modèle patriarcal d'autorité, un profond mouvement d'évacuation des contraintes sociales visibles - véritable lame de fond - a affaibli les cadres institutionnels traditionnels, et par là même rompu ce qui faisait le consensus social [20]. Nous assistons depuis la seconde moitié du vingtième siècle à la montée croissante d'une revendication individualiste au détriment du lien social, nous obligeant à repenser celui-ci (De Singly, 2003). L'individu érigé en valeur souveraine est devenu la cellule de base de la société. Libre et autonome, il choisit ses appartenances ou s'en exonère : son accomplissement, ses désirs qu'il lui faut assouvir sans attendre deviennent les guides de son action. N'étant plus prêt à subir des contraintes qui entravent son libre choix, il va jusqu'à s'ériger en poseur de normes. Jean-Pierre Lebrun (2001) parle à ce propos du risque d'une auto-fondation de la norme, du fait de la disparition de la norme transcendante figurée par l'instance paternelle. Bien plus qu'à une crise de l'autorité, nous assistons à une crise du sens de la norme, non pas du fait de l'absence de norme mais au contraire de la multiplicité des normes - d'un « libre service normatif » selon l'expression de Pierre Legendre (1985, 1990) - qui génère une crise de la transmission chez des adultes en manque de repères. Dans ce contexte, le rapport que les adultes entretiennent

avec la norme nous éclaire sur ce qu'ils transmettent, consciemment ou non, à la génération suivante. Ainsi, le refus d'intervenir des adultes - au prétexte que chacun a ses propres normes - est une prise de position [21] caractéristique de ce que nous nommons l'autorité évacuée, un signe adressé aux enfants et aux jeunes. C'est donc à travers le rapport des adultes à la norme que nous pouvons comprendre le rapport des jeunes d'aujourd'hui à celle-ci.

En matière d'éducation, les mêmes auteurs observent que parents, enseignants et éducateurs parviennent de plus en plus difficilement à poser des limites aux enfants et aux jeunes, par exemple en prononçant au moment opportun un « non » contenant et structurant, nécessaire pour aider à grandir. Dès les années quatre-vingts, Legendre évoquait une crise de la transmission intergénérationnelle, une crise de la filiation ne permettant plus aux jeunes d'avenir comme sujets situés à leur place, différenciés des adultes. Ainsi, les frontières entre adultes et enfants se brouillent. Les adultes n'assument plus l'asymétrie inhérente à leur position générationnelle. Les places respectives peuvent même s'inverser, lorsque l'enfant « chef de la famille » a le dernier mot (Marcelli, 2003) ou quand l'adolescent abandonné 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). Le refus permanent de nombreux adultes de toute situation conflictuelle - de peur de ne plus être aimé - laisse le jeune face à l'angoisse d'abandon (ne pas être vu, être ignoré) ou à l'angoisse de fusion (être trop dépendant des autres qui s'immiscent dans sa vie). Dans le premier cas, l'autorité des jeunes s'exerce « par défaut », à l'instar de certaines politiques communales qui supposent d'emblée les jeunes suffisamment auteurs d'eux-mêmes pour tout leur donner sans même qu'ils aient à formuler la moindre demande. Dans le second cas, les adultes considèrent que l'autorité des jeunes est « déficitaire » : ils donnent la parole aux jeunes tout en leur disant ce qu'ils ont à faire (Vulbeau, Pain, 2003). En conséquence, le problème que les adultes connaissent avec les jeunes s'agissant de l'autorité est avant tout un problème d'adultes manquant de crédibilité, insuffisamment consistants pour être contenus (Jeammet, 2004).

À l'école, comme nous l'avons dit précédemment, la position statutaire de transmetteurs de savoirs des enseignants n'est pas une garantie d'autorité effective. Par conséquent, ceux-ci en viennent à douter du bien-fondé de leur légitimité à occuper dans la durée une posture d'autorité visant à instruire et à éduquer. Notre recherche montre que les enseignants sont encore nombreux à éprouver un sentiment de malaise à l'évocation de l'autorité, ce qui expliquerait le fait qu'ils ne veulent ou ne parviennent pas à tenir leur place de garants de la loi. Ressenti négativement, le terme « autorité » reste associé à des connotations péjoratives. Il est même profondément rejeté par ceux qui l'attachent à l'image caricaturale du « flic », qu'ils refusent d'endosser car elle ne correspond pas à leur représentation du métier. En conséquence, l'idée d'affecter des policiers au sein même des établissements scolaires ne s'explique-t-elle pas par le refus des professionnels de l'enseignement d'assumer une mise en pratique de la loi, dans sa double dimension éducative et répressive ?

C'est aux alentours des années soixante-dix que l'évacuation de la question de l'autorité en éducation a surgi, à partir d'une juste dénonciation de l'autorité autoritariste. Ce que Gérard Mendel a nommé « phénomène autorité » - terme systématiquement connoté négativement dans ses écrits - est en fait l'exercice du pouvoir puisqu'il s'agit d'abus d'une position dominante par la force. Selon lui, « *il n'existe (...) qu'un seul type d'autorité, toujours construit sur un modèle hiérarchique. (...) Toute autorité est par essence, par nature, illégitime* » (1971, p. 73, 74). Michel Lobrot (1973) refuse l'idée même d'autorité éducative, qui n'a pas d'autre but que la répression des activités réellement émancipatrices et l'empêchement des expériences positives par le moyen de pressions psychologiques (1973, p. 20). Plus récemment, Jean Houssaye reprend cette thèse, estimant que « *l'autorité fait tellement problème que (...) la seule solution est de s'en débarrasser* » (1996, p. 78). C'est donc le mot même d'autorité qui est refusé. Houssaye va jusqu'à exclure l'idée d'autorité à l'école : « *y a-t-il, en effet, des problèmes d'autorité à l'école ? N'est-ce pas plutôt l'autorité comme telle qui fait problème à l'école ? L'autorité est-elle indispensable à l'école ? Ne convient-il pas de penser l'autorité et l'école sur le mode de l'exclusion ?* » (p. 13). Sa réflexion s'achève par les éléments de conclusion suivants : « faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité » (p. 169) ; « *il n'y a pas de problèmes d'autorité à l'école (...). L'autorité n'existe pas* » (p. 181).

Les expériences pédagogiques non-directives ou anti-autoritaires inspirées de ce modèle de l'autorité évacuée ont pourtant montré leurs limites : conservation d'un désir de domination de l'enseignant sur l'élève, d'une rivalité agressive mortifère avec un enjeu passionnel de maîtrise de l'autre, de maintien dans la dépendance en répondant à la demande de l'élève, recherche de fusion et de l'identique (Baietto, 1982, p. 26-29, 32, 64, 137), renforcement du pouvoir en dissimulant le savoir (Pujade-Renaud et Zimmermann, 1976, p. 74), refus d'assumer la fonction enseignante, pouvoir excessif ou prolongé (Postic, 1979, p. 152), impuissance à maîtriser ses propres conflits (Hannoun, 1989, p. 26), négation des conflits dans le groupe (Gloton, 1974, p. 112), instauration de relations basées sur la domination (Mucchielli, 1976, p. 52), la contrainte, la soumission voire la tyrannie [22], impossibilité d'accéder à une autonomie véritable (Imbert (A.-M.) et Imbert (F.), 1973, p. 45), difficultés du dégagement [23]. La récente recherche de Marie-Laure Viaud (2005) conclut à la prépondérance des relations fusionnelles, à un affectif mal maîtrisé et finalement à un exercice souvent charismatique des relations de pouvoir [24].

À l'instar d'autres acteurs sociaux, les enseignants et les professionnels de l'école n'échappent donc pas à l'influence du modèle de l'autorité évacuée. Si peu le choisissent consciemment aujourd'hui, l'atmosphère individualiste ambiante qui altère le sens de la norme influence les pratiques professionnelles dans le sens du laxisme, de l'impuissance ou de la montée en première ligne du « sujet héroïque » (Dubet, 2000), charismatique et irremplaçable. Or pour nous, autorité autoritariste et charismatique sont du même ordre : c'est toujours le « bon maître » - individu aux qualités exceptionnelles - qui prend le pas sur les objectifs d'autonomisation des sujets. Toutes deux confondent autorité et pouvoir, l'une en utilisant la force, l'autre au moyen de la séduction et de l'amour.

Une troisième catégorie de professionnels enfin, qui regrette le modèle autoritariste, semble avoir abdiqué toute ambition pédagogique et éducative, au prétexte que l'autorité professorale n'est pas acquise d'emblée ou que l'élève réel ne correspond pas l'élève attendu. Ainsi, la crise de l'autorité autoritariste de même que la prise de conscience de l'illusion d'un affranchissement de tout interdit (Fize, 2004) rendent urgent et crédible un nouveau modèle, tant l'autorité est une nécessité fonctionnelle du développement de l'humain, « indispensable à la coexistence humaine » (Garapon, 2000, p. 10, 11). Seule l'autorité éducative apparaît en mesure d'ouvrir de nouveaux horizons.

III - L'autorité éducative

1 - Petite histoire de l'autorité éducative

« Au début des années 70, des auteurs affiliés aux pratiques de l'institutionnel et au fait des travaux psychosociologiques, appréhendent l'origine d'une autorité comme processus d'autorisation. Considérant que « l'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables » (1969, p. 358), Jacques Ardoino démontre que l'on est passé de « l'autorité-attribut » à « l'autorité-relation », qu'il nomme déjà « autorité négociée ». La participation des personnes sur lesquelles elle s'exerce devient alors la condition première de son efficience (1969, p. 362, 363). De même, Fernand Oury et Jacques Pain insistent sur le faire : « 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).

Aujourd'hui encore, ces auteurs [25] nous aident à penser l'autorité. Ainsi pour Ardoino, « l'autorité du sujet (...) (est) la capacité, essentiellement acquise, conquise, autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre auteur ; c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouvernent notre existence. C'est le sens profond de la forme réfléchie s'autoriser » (2000, p. 200, 201). Jacques Pain et Alain Vulbeau reprennent la notion d'autorisation, « position sociale, plus ou moins institutionnelle, plus ou moins subjective, qui fait qu'un sujet se permette - mais aussi qu'il lui soit permis - de faire figure d'autorité, de faire autorité ou de faire l'autorité, suivant les sites ou les situations » (2000, p. 122, 123) » (Robbes, 2006, p. 112-113).

Ces praticiens de l'institutionnel sont en convergence avec les recherches en psychosociologie (Mucchielli, 1976 ; Maccio, 1988 ; Collerette, 1991) qui considèrent l'autorité comme une relation d'influence dépendante des phénomènes de leadership survenant dès qu'existe un groupe [26]. Elles rejoignent aussi les travaux récents de sociologues (De Munck, Verhœven, 1997 ; De Munck, 2000 ; Dubet, 2000 ; Fize, 2004) pour lesquels la production de normes socialement acceptées dans une société démocratique passe de plus en plus par une régulation s'appuyant sur un modèle de rationalité négocié avec les acteurs concernés. L'autorité qui allait de soi nécessite maintenant parole, explication - voire négociation - pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce. Dans le même sens, des philosophes de l'éducation promeuvent l'autorité éducative (Prairat, 1997 ; Guillot, 2003) en questionnant la compatibilité entre l'autorité et la démocratie (Tozzi, 2005), interrogent l'articulation entre l'indispensable autorité, l'inégalité adulte/enfant et l'exercice des droits de l'enfant contrôlé par l'adulte afin d'assurer à la fois l'apprentissage de sa liberté et sa protection (Renaut, 2004). Dans le prolongement des praticiens de l'institutionnel, quelques spécialistes des Sciences de l'éducation jettent les bases de cette nouvelle autorité éducative (Guérin, 2001 ; Chappaz, 2004 ; Robbes, 2004a). Philippe Meirieu défend les formes d'autorité qui rendent l'élève auteur, l'aident à grandir et à se projeter dans le futur, en lui donnant les moyens à la fois de reconnaître le savoir transmis par les générations antérieures et d'être en capacité de le contester : « le défi de l'éducation contemporaine n'est donc pas de « restaurer l'autorité », mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... pour qu'ils puissent, à terme, s'associer en un collectif qui se donne des règles et assume la nécessité de l'existence d'une autorité légitime » (2005, p. 5). « 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 » (2005, p. 6).

Les origines humaines de la construction de la relation d'autorité sont le domaine des psychologues, psychanalystes et autre pédopsychiatres spécialistes de l'enfant ou de l'adolescent. La plupart s'accorde à rappeler que c'est à l'adulte qu'il revient de transmettre des repères (Jeammet, 2004), de fixer des limites contenantes, de soutenir le conflit afin d'étayer la construction psychologique l'enfant ou du jeune en sujet

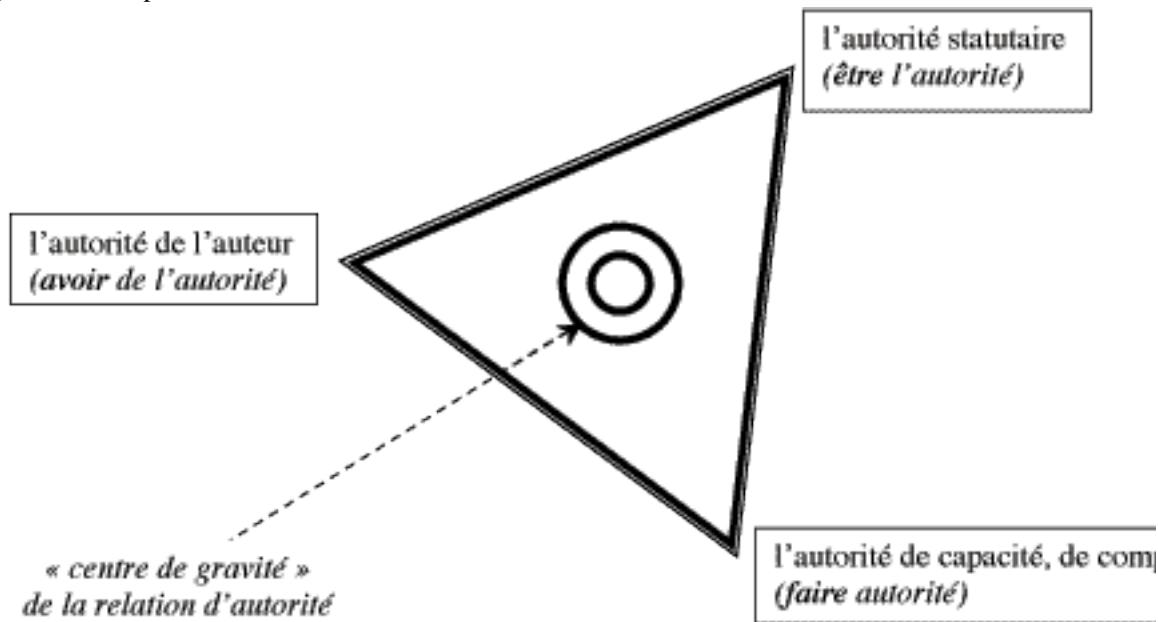
autonome. Ces mêmes psychologues ou psychanalystes affirment en même temps l'absolue nécessité d'une conception de l'autorité « décontaminée » des pratiques autoritaristes (Favre, Ginet, 2004) et véritablement éducative. Ils insistent sur l'importance symbolique de la parole [27] (Ginet, 2004 ; Herfray, 2005), de l'instance paternelle (Lebrun, 1997, 2001 ; Lévine, 2004 ; Imbert, 2004). Car l'enfant ou l'adolescent en manque d'interdits se retrouvent confrontés soit à l'angoisse d'abandon - lorsque les adultes lui enjoignent de chercher en lui-même ses propres limites -, soit à l'angoisse fusionnelle - lorsque des adultes « séducteurs » le maintiennent dans une relation de dépendance fusionnelle. Il revient donc à l'adulte d'incarner l'altérité, de maintenir la relation et d'éviter la rupture, dans une position qui ne soit ni de séduction ni de réduction.

Parmi les efforts actuels pour repenser l'autorité, nous signalons la contribution majeure du pédopsychiatre Daniel Marcelli (2003). Remettant en cause les conceptions mendéliennes, il nous propose une nouvelle socio-psychogenèse de la relation d'autorité. L'autorité n'est pas le prolongement ou le résidu infantile d'une relation psycho-familiale elle-même conditionnée par des structures sociales archaïques, pas plus qu'une conséquence de l'angoisse d'abandon. Elle est au contraire un lien princeps originaire spécifique de l'espèce humaine, trait évolutif sélectionné comme principe régulateur devenu caractéristique de la relation entre un adulte et son enfant indispensable à sa survie et à son inscription dans le groupe social. L'auteur montre ainsi la place essentielle qu'occupe la communication corporelle - en particulier le regard - dans la constitution des premières relations d'autorité entre le parent et le jeune enfant. C'est à partir de ces modalités de communication que se construit la relation d'autorité tout au long de la vie, condition indispensable à l'éducation.

2 - Définir l'autorité éducative [28]

À partir de son étymologie, l'autorité se définit selon une nouvelle logique qui dépasse l'alternative proposée à l'enseignant - autorité autoritariste ou autorité évacuée - source d'impasse. Elle se révèle au fondement de l'humain (Marcelli, 2003) comme phénomène à la fois psychologique et relationnel (social), dans une triple signification indissociable : être l'autorité (autorité statutaire - *potestas*), avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise - *auctor* - et fait grandir l'autre - *augere*) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence) (Obin, 2001).

Du point de vue des modalités d'action de l'enseignant, nous proposons le schéma suivant pour signifier que ces trois significations doivent être travaillées ensemble. Chacun perçoit bien aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'affirmer sa position statutaire (« je suis l'enseignant ») pour que les élèves reconnaissent l'influence du professeur et lui obéissent. L'autorité n'est jamais acquise une fois pour toutes. Elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire :



Premier sens, l'autorité statutaire (*potestas*) est « le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé » (*Encyclopaedia Universalis*, 1995, p. 2). Pouvoir légal, fait d'institution, l'autorité statutaire est de l'ordre du statique, de l'état (de fait), du préalable. Non négociable mais non suffisante, elle demeure potentielle : pré-existant à la personne, elle ne suffit pas à elle seule à lui garantir l'exercice d'une autorité effective. La confusion avec le pouvoir se comprend mieux. Si le porteur d'autorité en reste à cette signification univoque, il court le risque d'un raidissement inopérant de sa position statutaire, qui peut basculer vers la force, donc le pouvoir. Et nous savons que cette violence institutionnelle génère très souvent une violence réactionnelle des élèves (Pain, 2002).

Apportons deux précisions. Tout d'abord, 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, aux âges de chacun - fonde la relation d'autorité (Renaut, 2004). D'un côté le « monde des adultes » incluant l'enseignant et les parents, de l'autre le « monde des enfants ». Entre ces deux mondes, un traitement « d'égal à égal » est impossible (« je suis pas copain avec eux »). Cette asymétrie première fonde aussi la relation d'enseignement à l'école, avant même d'envisager les statuts d'enseignant et d'élève. Elle signifie une antériorité qui permet la transmission d'une culture au sens large du terme, dont l'adulte est le dépositaire. 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, 1994, p. 103, 104)). Notre recherche a ainsi permis de mettre au jour l'importance du respect initié par l'enseignant comme posture éthique « primordiale » à la reconnaissance de son autorité : le principe « je m'applique à moi-même ce que j'exige d'eux » a une valeur exemplaire que les élèves reçoivent comme un témoignage de la considération que l'enseignant leur porte [29]. La définition même de l'école comme lieu d'enseignement vient ensuite ajouter la distinction enseignant/élève à la distinction adulte/enfant. La dimension institutionnelle de l'autorité enseignante (« degré zéro institutionnel » (Bois, 1994, p. 104)) se rapporte aux missions du professeur transmetteur de savoirs, qui définit également la relation d'enseignement comme asymétrique. Ces deux degrés zéro sont des repères rassurant à la fois l'enseignant et l'élève.

Deuxièmement, s'il est indispensable d'admettre qu'il existe dans toute relation d'autorité une asymétrie, une dissymétrie première inhérente au statut qui assure l'indispensable distinction des fonctions et des places (l'exercice d'une autorité s'appuie d'abord sur l'existence de places distinctes), dans le même temps et c'est un paradoxe, il faut considérer que la relation d'autorité effective ne pourra s'établir qu'horizontalement, par la symétrie, en passant par ce que nous nommons « processus de légitimation ». Ainsi, asymétrie et symétrie (Darrault-Harris, 2003), transcendance et horizontalité (Lévine, 2004) sont deux composantes de l'autorité, en tension dialectique.

Deuxième sens, l'autorité de l'auteur, qui s'autorise et augmente l'autre nous ramène à l'étymologie première « *auctor* ». Avoir de l'autorité en tant que personne, c'est avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même, ce qui nécessite une certaine durée. Celui qui a une telle autorité peut être vécu comme un père bienveillant car il a aidé les autres à essayer de devenir eux-mêmes en tant que père, c'est-à-dire en acceptant d'être dépassé par ses fils. Enfin, bien qu'intégré à la société, il est capable de prendre de la distance, en posant sur elle un regard nouveau. Il fait durablement autorité s'il sait garder sa part d'enfant (Enriquez, 2003 ; Lévine, 2004).

Un tel auteur sujet de sa propre existence se construit à travers une histoire singulière où est présent l'« être » au sens clinique. Tâche jamais achevée, l'indispensable travail d'élucidation de son histoire développe la confiance suffisante en soi, affermit la personnalité ainsi disposée à s'affirmer dans ses relations. Cette construction du sujet auteur passe aussi par d'autres : rencontres personnelles ou professionnelles avec des sujets auteurs, favorisant l'acquisition de savoirs et contribuant à renforcer chez la personne sa capacité à s'autoriser, à être son propre auteur, par exemple en prenant des responsabilités dans la vie sociale là où des positions d'autorité sont à occuper.

Rien de naturel dans cette autorité là : c'est par des actes posés tout au long d'une vie que le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut, reconnu par la mise en œuvre de savoirs qu'il continue à développer. Il semble même qu'un acte initial d'autorisation (une déclaration, une parole) marque l'accès du sujet à cette position d'auteur : après avoir mesuré, d'une part les savoirs qu'il possède et qu'il doit mettre en acte, d'autre part le contexte précis de la situation à laquelle il est confronté, celui qui est suffisamment auteur de sa propre existence se déclare responsable, prend en charge de façon à la fois individuelle, autonome et en même temps reliée aux autres la position d'autorité que la situation exige de prendre et de tenir.

Le terme « autorité » possède aussi une racine double : *auctorité* (1119) : « du latin *auctoritas*. Il a pour racine *auctor* (auteur) et se rattache à *augere* (faire croître, augmenter) » (Maccio, 1988 ; Mucchielli, 1976). Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'*auctor* a le souci d'ouvrir à l'autre des voies vers l'autonomie. Il peut produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre, qui l'élève (c'est le sens du mot « élève ») et l'autorise à poser des actes lui permettant de s'essayer à être auteur lui-même. Fondée sur la dissymétrie anthropologique des places générationnelles et la filiation, l'autorité permet la transmission d'une tradition sans exclure ni l'autorisation que la transmission vise à instituer, ni même « le problème de la création » (Marcelli, 2003, p. 246-250 ; Imbert, 2004, p. 182, 184). Car contrairement au point de vue d'Arendt (1972), l'autorité n'est pas uniquement vecteur ou « courroie » de transmission d'une tradition.

Troisième sens, l'autorité est avant tout capacité fonctionnelle, savoirs que déploie la personne dans l'action, dans une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe. Ainsi, l'autorité pose selon nous la

question essentielle du « faire », c'est-à-dire des savoirs d'action mobilisés par l'enseignant dans sa pratique de l'autorité en classe [30]. Notre thèse énonce en effet que l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle », mais qu'elle résulte d'une construction de savoirs dans l'action. Le « faire » est bien évidemment constitutif du champ des savoirs d'action mais les dimensions de l'« avoir » et de l'« être » relèvent aussi dans une certaine mesure d'un « faire » en situation : comment le professeur met-il en actes son statut d'enseignant ? Comment s'autorise-t-il à être auteur de lui-même ? Que manifeste-t-il, que met-il en place pour augmenter, faire croître l'autre, « incarner » et « figurer » l'autorité (Pain, Vulbeau, 2000) ?

Selon nous, le « faire » autorité passe par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en terme de dispositifs pédagogiques : il nous faut regarder « du côté de la pédagogie institutionnelle » (Robbes, 2004c ; Tozzi, 2005) ; les savoirs en terme de communication : il apparaît très clairement à travers la littérature de recherche que la communication dans toutes ses dimensions corporelles (verbale et non verbale : regard, gestuelle, proxémique...) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité.

Avant d'aborder ces deux aspects du « faire » autorité, nous proposons la définition suivante, synthèse de la relation d'autorité et de ses caractéristiques [31] : « l'autorité est **une relation statutairement asymétrique** dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer **une influence** sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique **une reconnaissance** que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même ». Et nous insistons sur l'importance de la réciprocité dans le processus de légitimation de l'autorité : « **mutuelle, négociée**, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité ». Nous affirmons enfin qu'ainsi envisagée, « l'autorité est par essence éducative ».

3 - Savoir d'autorité en terme de dispositif pédagogique [32]

Du point de vue de la pédagogie institutionnelle, le premier savoir de l'enseignant consiste à s'appuyer sur les dispositifs qu'il met en place, à y renvoyer les élèves.

31 - Les statuts de l'enseignant de l'élève

En pédagogie institutionnelle, l'asymétrie de statut entre l'enseignant et les élèves est clairement posée : l'enseignant n'est pas l'élève. Cette loi affichée en classe dès le premier jour est non négociable : « ici, c'est une classe, le maître est là pour enseigner et chacun est là pour apprendre ». De même, les lois humaines fondatrices sont affichées avec des termes compréhensibles par les élèves. Par exemple, l'interdit d'inceste était formulé ainsi dans ma classe : « ici, je ne suis l'instituteur d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves ». Son sens est donc, au-delà de l'acte sexuel, celui de l'interdit de la confusion des places, de l'interdit d'une relation privilégiée qui pourrait s'installer entre maître et élèves (phénomènes de « chouchou » ou d'élève « tête à claque » [33]).

En conséquence, dès les premiers jours de classe, la première tâche du maître va consister à se positionner statutairement, à se démarquer des rôles habituels, des images antérieures, des pratiques autoritaires que les élèves ont pu connaître. Il y a là des savoirs d'action en œuvre :

- ▶ paroles signifiant à l'élève l'asymétrie des positions (« je ne suis pas ton copain », « je ne suis pas ta maman », « c'est ton travail, pas le mien ») ;
- ▶ distinction entre la loi sociale et « loi » du quartier ou de la maison (« ici, tu es à l'école ») ;
- ▶ refus explicite de jouer certains rôles (pas de punition arbitraire, non justifiée, « tu en parleras au conseil »), ce qui n'empêche pas l'enseignant d'intervenir si un élève est en insécurité.

Une fois posé ce non négociable, il est plus facile de repérer ce sur quoi maître et élèves peuvent agir, ce que la pédagogie institutionnelle qualifie d'institutions. Nous sommes bien dans le domaine de l'autorité, puisqu'il va s'agir de travailler l'influence et le détachement en se demandant ce qui va permettre à l'élève d'exister comme sujet, de se construire progressivement comme auteur de lui-même. La pédagogie institutionnelle y apporte deux éléments de réponse. Premièrement, accueillir l'élève, lui faire sa place - singulière parmi les autres - lui permettre d'exister tel qu'il est, comme il est, là où il en est de ses apprentissages didactiques et de ses comportements sociaux. Deuxièmement, lui permettre d'accéder à cette position d'auteur de lui-même, progressivement, par la prise de responsabilité.

32 - L'attention particulière à l'accueil, à l'inscription et à l'existence singulière de l'élève en classe

S'agissant de l'accueil, la notion de lieu est déterminante. Les lieux peuvent être des espaces physiques (classe, coin atelier...) ou psychiques (texte libre, moments de parole, responsabilités...) dans lesquels chacun peut trouver sa place.

L'accueil (« fonction hôtelière de l'école » [34]) est ainsi particulièrement soigné par l'enseignant, dès les premières minutes :

- ▶ être accueilli, c'est être nommé, pouvoir se présenter chacun son tour devant la classe, voir son prénom inscrit quelque part dans la classe pour signifier que ce n'est pas que la classe de l'enseignant ;
- ▶ c'est aussi disposer d'une table, d'une chaise, être installé le plus confortablement possible ;

- c'est enfin pouvoir investir un coin à soi (case ou boîte personnelle) pour y déposer ses affaires (scolaires ou non), un endroit où l'on ne sera pas dérangé.

Ainsi, l'élève « sujet » existe ; il est reconnu ; il est inscrit dans les lieux, des temps, des espaces et commence à avoir une place dans le groupe, bien qu'au début l'enseignant soit porteur de l'ensemble du dispositif. Ensuite, l'élève va progressivement se repérer dans les dispositifs, accéder à une position d'auteur de lui-même par la parole (par exemple, en repérant dans quel lieu telle parole pourra être entendue), demander à prendre des responsabilités. Et il peut avoir confiance puisque toute décision - dont le maître est garant - est inscrite dans le cahier de décisions.

33 - Se construire comme auteur de soi-même, en prenant des responsabilités

S'agissant de la responsabilité en pédagogie institutionnelle, il faut bien préciser que ce n'est pas l'enseignant qui la donne mais l'élève qui la demande, à la condition que l'enseignant accepte de partager un peu de son pouvoir [35].

Prendre une responsabilité, au sens où il s'agit d'accéder à une position d'auteur de soi-même, peut être décomposé en six étapes :

- c'est d'abord avoir évalué ses propres capacités à assumer la responsabilité que l'on sollicite et le pouvoir qui en résulte ;
- c'est ensuite s'autoriser (être suffisamment auteur de soi-même et avoir suffisamment confiance en soi) pour oser se déclarer [36] ;
- c'est aussi être capable d'exprimer son désir [37], dans un lieu de parole suffisamment sécurisée dans lequel l'élève a confiance : en l'occurrence le conseil ;
- c'est en même temps s'engager personnellement devant le groupe, qui reconnaît et autorise ;
- c'est prendre un pouvoir (*potestas*, de l'ordre de l'autorité statutaire), un pouvoir limité mais réel, et en rendre compte ;
- c'est enfin mettre en œuvre les savoirs que l'on possède et que l'on acquiert aussi dans l'exercice de la responsabilité ; autrement dit, faire la preuve « en actes » que l'on est capable de tenir la position statutaire confiée par le collectif.

Nous sommes bien dans un processus d'autorisation où retrouvons les trois significations indissociables de l'autorité : être, avoir, faire.

4 - Savoir d'autorité en terme de communication

Pour illustrer cette question au cœur de ma recherche de thèse, j'ai choisi de vous livrer un exemple tiré d'un moment raconté par un professeur des écoles de CM2.

Il est 16 heures 5. Mourad quitte l'école. C'est un élève particulièrement difficile. Il est pris à parti par une mère d'élève qui l'accuse d'avoir menacé son fils. Mourad est encore dans la cour et la mère, située à l'extérieur de l'école derrière la clôture, l'apostrophe. La discussion s'enflamme et génère un attrouement. L'enseignant de Mourad s'apprête à intervenir.

Notre analyse de cet entretien met en relief deux points forts, en terme de savoirs d'action de l'enseignant.

41 - La qualité des prises d'information et la rapidité de leur traitement qui précèdent l'action

Le maître arrive dans la cour et s'apprête à se rendre vers les lieux de l'incident.

- Situé à environ vingt mètres de la scène, l'enseignant observe. Il voit la mère à l'extérieur de la clôture. Mourad n'est pas sorti de l'école, il s'est déroulé pour se rapprocher de la clôture et de la mère. L'enseignant entend des insultes de la mère. Il voit également deux ou trois grands de la cité - des copains de Mourad - se rapprocher de la scène.
- Ensuite, l'enseignant évalue la gravité de la situation : « ça va être chaud avec tout ce monde là autour ». Il se dit : « il faut isoler », « il ne faut pas perdre de temps à essayer de parlementer ».
- Tout en prenant le temps de se déplacer vers la situation, l'enseignant se parle à lui-même. Il évalue sa légitimité à intervenir en ramenant la situation à la dimension statutaire de son autorité : « la première chose que je me dis c'est, il est dans l'école (...) il est sous ma responsabilité encore il est 4 heures 5 donc on est encore si on veut dans des limites horaires de l'école (...) il n'est pas sorti de l'enceinte de l'école », « c'est mon élève ».

- Enfin, il s'énonce à lui-même l'objectif principal de la stratégie d'action : « dédramatiser », « je me dis, ne pas en rajouter ». En même temps, l'enseignant se fixe une limite qui lui permet de se maintenir dans la relation d'autorité : « pour moi ce qu'il fallait surtout pas c'est en arriver à utiliser la force ».

42 - La singularité des savoirs mobilisés par l'enseignant pour éloigner Mourad de la mère

- L'enseignant décide donc d'agir sur Mourad.
- Il s'adresse à lui, et en même temps se positionne à ses côtés.
- L'élève se tourne alors vers son maître et commence à lui raconter sa version des faits.

- ▶ L'enseignant se rapproche alors tout en se tournant progressivement vers l'élève, se mettant entre lui et la mère, mais tourné vers lui.
 - ▶ Ainsi, le maître parvient à capter l'attention de son élève, qui ne s'adresse plus qu'à lui.
 - ▶ Mais l'enseignant n'attend pas qu'il ait terminé. Il décide de diriger son élève vers le bâtiment, en maintenant la relation d'autorité par deux liens de l'ordre du « faire » : il continue de lui parler, il se déplace vers le bâtiment en restant à côté de lui.
 - ▶ Et Mourad le suit, sans que le maître ait besoin de le toucher.
 - ▶ La réponse à cette efficacité du maître tient à la succession des actions du maître : de l'ordre du signe (« je lui montre le bureau »), du déplacement (« moi je pars et lui, il se tourne et il me suit ») et de la parole (« il est à côté de moi et je lui parle »).
 - ▶ Plus que le contenu du message, la parole apparaît ici comme le moyen privilégié pour l'enseignant d'entretenir le lien, de maintenir l'attention, en réciprocité puisque l'élève lui parle aussi [38].
- J'aurais pu citer d'autres moments. Par exemple cette enseignante de maternelle qui, pour ne pas s'interrompre lorsqu'un élève bouge trop pendant un moment de langage collectif, le regarde d'une certaine façon (regard noir), faisant en même temps un signe de la tête ou de la main pour lui indiquer d'aller sur un autre banc à côté. Ce code non-verbal fonctionne dans cette situation, car il est reconnu par le groupe.
- Un dernier exemple en collège, où une professeure d'anglais choisit de raconter un moment marquant, seul moment de sa carrière où elle a vraiment eu peur d'être frappée par un élève. Celui-ci, en grande difficulté scolaire et comportementale, s'emporte alors que l'enseignante lui demande simplement et à plusieurs reprises d'écouter le cours, au lieu de recopier le cours précédent (il avait été absent mais elle lui avait dit qu'elle l'aiderait à rattraper le cours manqué plus tard). L'élève s'emporte donc, et balance toutes ses affaires. L'enseignante lui demande alors de sortir : l'élève refuse. Un échange verbal virulent s'ensuit et l'enseignante se retrouve bloquée dans un rapport de force. Après avoir essayé d'aller vers lui sans succès, après avoir tenté de lui redire de sortir et qu'on réglerait le problème plus tard, après avoir tenté de le faire accompagner par un élève délégué influent, l'enseignante revient à son bureau, se calme en remplissant une fiche d'exclusion, puis se dirige vers la porte (déjà ouverte). Là, un collègue qui était sorti parle avec elle : elle respire. Cette mise à distance physique lui permet de revenir en classe plus calme. Il s'ensuit un échange de regards rapide entre l'enseignante et l'élève, qui ne la regardait pas auparavant (ou seulement avec un regard dur). Il la regarde maintenant et l'enseignante voit dans ce regard quelqu'un de buté mais en même temps quelqu'un qui s'interroge (le déplacement de l'enseignante a peut-être été bénéfique à l'élève aussi), quelqu'un qui a pris conscience qu'il ne fallait pas qu'il aille plus loin. Plus assurée, l'enseignante se sent alors déterminée à maintenir sa demande. En utilisant la médiation de la fiche d'exclusion, la professeure d'anglais semble s'être exclue mentalement d'une relation conflictuelle avec l'élève. L'écriture de la fiche met le problème à distance. A ce déplacement mental, l'enseignante associe un second déplacement, qui la place cette fois-ci physiquement à distance de l'élève tout en déstabilisant ce dernier. Enfin, l'échange de regards lorsqu'elle pénètre à nouveau dans la classe lui permet d'évaluer et de vérifier qu'elle peut maintenir son exigence, sans prise de risque excessif pour sa sécurité physique comme pour celle de l'élève (« quand je suis re-rentrée, quand je l'ai vu j'ai su qu'il allait sortir »). Sans violence, l'élève accepte de sortir.

On le voit, toutes ces ressources, tous ces savoirs d'autorité en terme de communication mobilisés (dans ces différentes situations) montrent que chaque situation est unique, singulière, renforçant l'idée que les savoirs d'action sont extrêmement contextualisés et difficilement modélisables. Et c'est bien ce qui est difficile avec l'autorité. Mais ces savoirs peuvent néanmoins être mis au jour et n'ont rien de « naturel ».

Bruno Robbes, Professeur des Écoles maître formateur, Conseiller pour la prévention et la gestion de la violence en milieu scolaire dans l'académie de Versailles, Doctorant, Chargé de cours - Université Paris X - Nanterre, Secteur « Crise, École, Terrains sensibles »