

QU'EST-CE QUI FAIT MARCHER L'AUTORITÉ ? A PROPOS DE LA CRISE DE L'AUTORITÉ EN ÉDUCATION

ANTOINE JANVIER & FLORENCE CAEYMAEX
(CHERCHEURS DU F.R.S. –FNRS)

Les discours et les réflexions contemporaines sur l'autorité, souvent teintés de nostalgie, nous parlent d'une « crise de l'autorité ». A cette crise, il s'agirait de répondre par la restauration de l'autorité ; non pas l'autorité autoritaire, évidemment, mais une autorité compatible avec le type de régime politique propre à nos sociétés, la démocratie. Il faudrait, nous dit-on, restaurer l'autorité des règles collectives que la société se donne à elle-même, une autorité fondée, donc, sur la participation de tous à la construction des règles en question : une autorité dépersonnalisée, portée par certains dans la seule et unique mesure où ils représentent les décisions et les choix de la collectivité. On peut néanmoins douter de la valeur de cette proposition. Ne donne-t-elle pas une vision réductrice de la démocratie, à certains égards contradictoire avec l'idée même de démocratie telle que les Modernes l'ont réinventée aux 18^{ème} et 19^{ème} siècles ?

La démocratie n'est pas d'abord un régime politique consistant à fonder l'autorité des règles dans la possibilité pour tous de participer à leur constitution. Elle tient, plus fondamentalement, à la manière dont une collectivité se rapporte à elle-même et se réfléchit : c'est une collectivité qui accepte que la division, le conflit *au sujet de ce qu'elle est et de ce qu'elle doit être* soit constitutif d'elle-même (voir, sur ce sujet : Claude Lefort, *Essais sur le politique*, Paris, Seuil, Points, 1986). Dès lors, ce n'est pas l'assentiment plein et entier de la totalité du *dèmos* (le peuple comme « majorité ») qui fait le caractère démocratique d'une décision collective mais bien le fait qu'elle ait pu passer par le conflit, le débat, le *dissensus* qui empêche, par nature, qu'elle soit définitive. On préférera donc parler de la *légitimité* de telles décisions, plutôt que de leur autorité, dans la mesure où leur acceptation, en régime démocratique, repose sur la possibilité, toujours ouverte, de leur propre contestation, c'est-à-dire : mise en question, critique, amendement, etc. La légitimité des décisions collectives (et pour le collectif) est, pour cette raison, éminemment précaire. Sans fondement stable, sans certitude première, le fonctionnement démocratique lui-même comporte une part d'instabilité qui le constitue.

On doit donc s'interroger sur le désir, souvent formulé, de retour ou de restauration de l'autorité, même sous la forme paradoxale d'une autorité « démocratique » : soit l'expression ne veut rien dire ; soit elle recouvre une volonté d'en finir avec une dimension essentielle à la démocratie moderne : la conflictualité constitutive de sa légitimité – mais alors, au profit de quoi ?

Hannah Arendt, à laquelle on se réfère souvent pour parler de la « crise de l'autorité », n'entendait pourtant pas proposer le retour de l'autorité. Elle avait au moins l'honnêteté d'inscrire la perte du sens de l'autorité dans le long processus historique de la Modernité et reconnaissait que, « en pratique aussi bien qu'en théorie, nous ne sommes plus en mesure de savoir ce que l'autorité est réellement » (« Qu'est-ce que l'autorité ? », dans *La crise de la culture*, 1961, Gallimard, Folio, Paris, 1972, p. 122). L'autorité se définit comme une action entraînant l'obéissance sans l'exercice de moyens de coercition ou de violence, ni la persuasion qui suppose des sujets égaux en raison ; et l'autorité appartient aux régimes politiques fondés sur la référence à un fondement indiscutable et indiscuté, extérieur aux régimes eux-mêmes — que ce fondement s'appelle Dieu ou les Anciens, qu'il soit d'ordre religieux ou qu'il s'ancre dans la tradition. Pour cette raison, Arendt attirait l'attention sur le fait que, à l'époque moderne, la volonté de re-fondation de la

politique, qu'elle soit révolutionnaire ou conservatrice, s'expose à l'usage démesuré de la violence, à une violence autodestructrice, précisément parce qu'elle entend s'opposer à un mouvement historique irréversible, à la perte irrémédiable de l'évidence du fondement traditionnel ou religieux.

On peut évidemment se plaindre de cette situation. On peut convoquer le « constat » d'une société devenue anémique, sans règles fondatrices et donc sans repères symboliques. On peut y voir un péril pour les institutions, et pour les individus qui doivent s'y inscrire positivement. On peut enfin dénoncer la contradiction interne de la démocratie qui se retournerait contre elle-même au profit d'un individualisme consumériste rampant.

Mais une relecture attentive du texte d'Hannah Arendt peut pourtant nous inviter *au contraire* à y voir, *in fine*, une chance. Elle conclut en effet son texte sur l'autorité par la détermination d'un enjeu, l'enjeu de la démocratie elle-même comme mise en œuvre de l'égalité et de la liberté : « vivre dans un domaine politique sans l'autorité ni le savoir concomitant que la source de l'autorité transcende le pouvoir et ceux qui sont au pouvoir, veut dire se trouver à nouveau confronté, sans la confiance religieuse en un début sacré ni la protection de normes de conduite traditionnelles et par conséquent évidentes, aux problèmes élémentaires du vivre-ensemble des hommes » (« Qu'est-ce que l'autorité ? », dans *La crise de la culture*, *op. cit.*, p. 185). Assumer que le vivre-ensemble des hommes est quelque chose qui pose problème, ne pas se satisfaire des évidences quant à ce qu'il est et à ce qu'il doit être : c'est peut-être la définition la plus élémentaire de l'exercice d'une égale liberté (d'une égalité, pour parler comme Etienne Balibar) qui refuse de laisser à quelques-uns – gouvernants ou intellectuels, pouvoirs économiques ou pouvoirs idéologiques, c'est-à-dire aux « autorités » – la capacité de penser et de décider de l'existence collective et des devoirs moraux et sociaux des individus.

Soit, dira-t-on, pour la politique qui concerne le monde des adultes, citoyens responsables et autonomes. Mais pour les enfants et les adolescents ? Ne faut-il pas, dans l'éducation, mettre en œuvre cela même qui est banni de la sphère politique, un rapport d'autorité justement ? L'autorité n'est-elle pas constitutive du rapport pédagogique ? Mieux, l'autorité n'est-elle pas la condition de possibilité de sa propre suppression, c'est-à-dire de l'accession des individus à la responsabilité et à l'autonomie ? Dès lors, la crise de l'autorité qui contamine la totalité des rapports sociaux n'est-elle pas réellement menaçante pour la démocratie elle-même lorsqu'elle atteint le champ éducatif ?

Commençons par deux remarques. La première, c'est qu'on a peut-être ici l'une des réponses à la question posée tout à l'heure : que veut-on, en réalité, lorsque l'on parle de restaurer l'autorité dans la sphère publique et politique ? N'est-ce pas une manière de considérer la hiérarchie pédagogique comme condition et définition du lien social ? N'est-ce pas présupposer que le *dèmos*, ou une partie, ou certaines catégories de la population, ne sont pas capables de participer aux décisions et à l'exercice du pouvoir ? N'est-ce pas dès lors en réserver la possibilité aux personnes autorisées parce que seules véritablement adultes, libres, responsables, autonomes ? N'est-ce pas procéder à l'infantilisation des autres – pour les meilleures raisons du monde : leur manque d'éducation, leur manque de culture, leur assujettissement à des intérêts immédiats et à des passions, leur incapacité à faire usage de leur propre raison ? La seconde remarque, c'est qu'il serait peut-être temps de se demander de quoi l'on parle au juste lorsqu'on se plaint de la crise de l'autorité en éducation. Ou plutôt : quelle réalité on vise. Car enfin, l'autorité du professeur, quand fut-elle assurée et garantie ? On relèvera que le texte d'Hannah Arendt sur la « perte du sens de l'autorité » fut écrit ... dans les années 1950 ; que déjà le philosophe et professeur Alain, dans les années 1930, s'évertue à en justifier la restauration — dénonçant la confusion du rapport parental fondé sur le sentiment affectif avec le rapport enseignant fondé sur une indifférence affective du maître à l'égard des élèves (voir ses *Propos sur*

l'éducation (1932), chapitre IX, Paris, PUF, Quadrige, 1986, p. 26-28). Que, plus largement, des historiens ont montré que les chahuts d'élèves et les révoltes lycéennes ne sont pas sorties de Mai 68 ou d'un oubli progressif du sens civique, mais sont aussi anciens que l'institution scolaire elle-même — il apparaissent dès le 19^{ème} siècle, c'est-à-dire dès la mise en place de l'école au sens où nous l'entendons aujourd'hui (voir par exemple « L'invention de l'adolescence », entretien avec Agnès Thiercé, *Vacarme*, n°33, Éditions Amsterdam, automne 2005, en ligne à l'adresse suivante : <http://www.vacarme.org/article633.html>). Le moins que l'on puisse dire, c'est que l'autorité du professeur n'en finit pas d'être en crise, qu'elle l'a peut-être toujours été. Il convient donc d'être prudent quand on parle de « perte » ou de « crise » de l'autorité dans l'école, comme s'il y avait eu un âge d'or de l'exercice de l'autorité.

Mais enfin, dira-t-on, ce n'est pas seulement une question *de fait*. L'éducation peut bien avoir été, historiquement, difficile, l'autorité peut bien avoir été, dans les faits, toujours contestée ou problématique, l'éducation n'est-elle pas, justement, un devoir-être *à réaliser*, qui doit justement s'opposer à la réalité telle qu'elle est donnée ? Que l'autorité soit en crise, ou même qu'elle l'ait toujours été ne disqualifie pas *l'exigence* qu'elle soit mise en œuvre. Et c'est bien à titre d'exigence ou de devoir plutôt que comme fait qu'il y a de l'autorité, et qu'il y en a eu. D'où vient l'autorité ? Une autorité, dit-on souvent, c'est un pouvoir légitime – et en ce sens, ce n'est pas, comme le soulignait Arendt, un simple pouvoir, un rapport de forces brut. L'autorité suppose un supplément, celui d'une conscience qui la reconnaît et qui l'accepte comme autorité. Pas d'autorité sans reconnaissance de l'autorité ; cela veut dire à l'inverse qu'il suffit de ne pas la reconnaître pour qu'elle ne fasse plus autorité. On en conclura logiquement que l'autorité ne marche pas sans ceux qui la subissent, sans ceux qui y sont soumis, sans des sujets qui s'y soumettent non seulement volontairement, mais comme à un pouvoir *qui doit être ce qu'il est*. La question à poser est alors de savoir comment, à l'école, les élèves peuvent être amenés à considérer que le pouvoir des professeurs *doit être* ce qu'il est. Il est possible de dire que l'autorité pédagogique n'est rien d'autre qu'un pouvoir *légitimé* par le savoir du savoir : le savoir du savoir à transmettre, des modalités de sa transmission, des manières d'y faire accéder celui qu'on appelle justement l'élève (c'est par exemple la thèse de Bernard Rey, dans *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 116-141). Mais c'est aller un peu vite. Pour deux raisons : d'une part la légitimité du pouvoir du professeur n'est au fond rien d'autre que ... ce pouvoir lui-même, le savoir du savoir s'identifiant à la capacité ou la puissance du professeur à élever l'élève ; d'autre part ce savoir du savoir doit être lui-même reconnu comme tel. La reconnaissance du pouvoir pédagogique suppose la reconnaissance d'un savoir qui n'est que le pouvoir pédagogique lui-même dont on cherche à fonder la reconnaissance... En termes simples : on tourne en rond. C'est que l'autorité pédagogique ne fonde sa reconnaissance que sur elle-même. Il y a de l'autorité pédagogique parce qu'elle est reconnue ; et elle est reconnue parce que c'est l'autorité pédagogique. Est-ce à dire que l'autorité à l'école se résume à un phénomène magique ? En est-on réduit à en faire un attribut psychologique – le don gracieusement offert à certaines personnes « naturellement dotées » d'autorité ? Ou, ce qui revient au même, à la nature raisonnable et obéissante d'élèves tout aussi gracieusement dotés d'un « respect » miraculeux envers les professeurs ?

Nous devons reformuler la question. A vouloir fonder l'autorité pédagogique — c'est-à-dire établir en raison d'où elle vient —, on ne découvre que l'autorité elle-même. Peut-être s'agit-il plutôt de demander comment elle fonctionne et à quelles conditions sa reconnaissance est possible. Disons-le simplement. Il faut croire à l'autorité pour qu'il y ait de l'autorité. Mais dans quelles conditions croit-on à l'autorité ? Spécifions : dans quelles conditions les élèves acceptent-ils de reconnaître l'autorité du professeur — d'y croire ? On peut faire deux hypothèses non-exclusives.

La première touche aux conditions matérielles du rapport pédagogique moderne. L'école comme institution séparée du monde socio-économique qui l'entoure n'a jamais existé que dans la tête de ceux qui avaient intérêt à se la représenter en ces termes. Plusieurs travaux ont montré que l'école pour les masses — d'abord l'école élémentaire obligatoire, ensuite la démocratisation du parcours secondaire puis supérieur — qui s'élabore à la fin du 19^{ème} siècle et au cours du 20^{ème} siècle trouvait son sens et sa fonction dans l'expansion du système capitaliste (voir aussi bien Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971 que Anne Querrien, *L'école mutuelle*, Les Empêcheurs de penser en rond/Seuil, Paris, 2005). Cela veut dire que dans la mesure même où elle se donnait pour objectif les « savoirs purs », non-utilitaires, l'éducation morale et l'instruction civique des enfants, l'école remplissait une fonction nécessaire au mode de production capitaliste. La reconnaissance de l'autorité du professeur, ainsi que les échecs de cette autorité, doivent être compris à partir de ce que l'école permettait de devenir et de faire à ceux qu'elle accueillait : à partir de ce que les élèves éprouvaient quant à leur destin, quant aux possibilités qu'elle leur offrait mais aussi quant aux limites et aux obstacles qu'elle leur opposait. Ce type de questionnement doit être mis en œuvre aussi aujourd'hui.

La seconde hypothèse touche aux conditions symboliques du rapport pédagogique. S'il faut éduquer, c'est parce qu'il y a de l'éducatif, mais plus encore du « devant-être-éduqué », à savoir : l'enfant. En ce sens, l'autorité pédagogique tire sa justification du fait qu'elle s'exerce sur un enfant (ou un jeune) qui en a besoin. Il est utile ici de se rappeler que l'enfance n'est pas une donnée anthropologique fondamentale qui traverse les âges de l'histoire, mais une invention récente, qui remonte aux 18^{ème} et 19^{ème} siècles – soit corrélative au développement de l'institution scolaire (voir Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Points, Paris, 1973). Bien sûr, il y eut toujours des enfants. Mais l'idée ou l'image d'un être qui a besoin d'être protégé non seulement des puissances extérieures en raison de sa faiblesse naturelle, mais de lui-même et de ses propres désirs, autrement dit d'un être qui a besoin d'un tiers entre soi et soi-même pour se constituer est une image propre aux sociétés modernes. Peu importe ici la question historique ; retenons que le terme d'« enfant » ne désigne pas une réalité naturelle, mais renvoie à une image qui combine deux aspects : un être sans défenses auquel des soins sont nécessaires et l'exigence d'une contrainte pour que cet être se contrôle lui-même. Cette image est ce qu'en psychanalyse certains appellent un *fantasme* : une certaine façon de découper et de mettre en ordre le réel, de lui donner du relief et donc du sens, et surtout d'y définir certaines possibilités d'existence, d'y réaliser et d'y construire certains désirs. Maud Mannoni insistait sur la pertinence d'une interrogation de « la représentation que l'adulte se donne de l'enfance » préalable au travail mené sur les représentations des enfants eux-mêmes (voir Maud Mannoni, *L'enfant, sa « maladie » et les autres*, Seuil, Paris, 1967). C'était dire que l'« enfance » est d'abord une projection de l'adulte, et que les questions pédagogiques dépendent de cette projection première. Il ne s'agit pas là d'une simple illusion, d'un simple voile qui nous cache le réel. Il ne s'agit pas de dire que les traits caractéristiques que nous prêtons à l'enfance sont « faux » ou tellement « construits » qu'il suffirait d'en décréter d'autres pour changer la réalité. « Re-présentation » signifie : une nouvelle présentation du réel pour s'y donner une prise ; ce qu'on appelle « réalité », en ce sens, est d'abord une certaine représentation du réel. Parler d'une « représentation de l'enfance » au sens du génitif objectif (l'enfance comme objet de la représentation), c'est donc parler d'une certaine réalité de l'enfance qu'il convient d'analyser : quelles possibilités d'existence recèle cette « réalité », tant pour les adultes que pour les enfants ? Mais aussi : quelles impossibilités ? Quand on s'autorise de l'enfance pour en appeler à la nécessité d'une autorité pédagogique sur les enfants, il serait bon de s'interroger sur les désirs et sur les possibilités d'existence que cet appel autorise, pour ceux qu'on appelle « enfants » comme pour ceux qu'on appelle « adultes ». L'autorité d'un professeur ne fonctionne pas magiquement, mais par le biais des désirs de celui qui l'exerce et des désirs de ceux qui la reconnaissent et par les possibilités d'existence qu'elle ouvre pour les uns et pour les autres.

En somme, nous proposons, plutôt que de tourner en rond dans la question de ce qui fonde et autorise l'autorité, de demander *comment ça marche, à quoi ça fonctionne*, l'autorité. Dans la langue des philosophes, cela se dit : à quelles conditions l'autorité est-elle possible ? Et il apparaît alors que les conditions d'une autorité pédagogique se trouvent moins dans une fondation rationnelle que dans le réel, c'est-à-dire dans les puissances qui passent à travers elles, que ces puissances soient matérielles (socio-économiques) ou symboliques (affectives et désirantes).

Un mot pour conclure. Dans « La crise de l'éducation », Hannah Arendt semble déplorer la dissolution du rapport pédagogique dans une vaste confusion nivelant la différence entre enfants et adultes. Pour que le monde reste un monde commun, selon Arendt, il faut bien y conduire les nouveaux arrivants, leur apprendre les contours et la nature de ce monde ; pour que ceux-ci puissent y prendre part – et donc aussi le changer –, il faut bien qu'ils y soient donc initiés, guidés, c'est-à-dire *éduqués*. Tenir d'emblée les enfants pour des habitants du monde des adultes, c'est, selon elle, empêcher leur participation à un même monde. En ce sens, l'analyse d'Arendt faisait fonctionner à plein le fantasme moderne de l'enfance. Mais elle ajoutait une clause qu'on a trop souvent tendance à oublier. Les adultes ne transmettent le monde commun que s'ils s'en estiment responsables, autrement dit si ce monde est bien *leur* monde, celui dans lequel ils agissent, dans lequel ils peuvent exister parce qu'ils le font en se faisant. Si les adultes « refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants » de sorte que leur autorité s'en trouve abolie, la première chose à faire est peut-être de trouver les moyens pour qu'ils puissent en répondre à nouveau, et considérer que ce monde est *leur* monde (« La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture, op. cit.*, p. 244). Avant d'exiger des futurs citoyens le « sens des responsabilités », il faut peut-être veiller à ce que les citoyens actuels puissent les prendre. Au minimum, les plaintes et les inquiétudes au sujet de la crise de l'éducation ou de la crise de l'autorité à l'école méritent d'être soustraites aux évidences qui les soutiennent, et retournées contre leurs auteurs pour être questionnées comme telles. En 1967, Maud Mannoni écrivait déjà : « La société confère à l'enfant un statut puisqu'elle le charge, à son insu, de réaliser l'avenir de l'adulte : l'enfant a pour mission de réparer l'échec des parents, voire de faire aboutir leurs rêves perdus. Les plaintes des parents au sujet de leur descendance nous renvoient ainsi d'abord à la problématique des adultes. » (*L'enfant, sa « maladie » et les autres, op. cit.*, p. 7). Et donc de leur monde.