

## L'autorité ne passera pas

*Authority will not prevail*

Jean Houssaye

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1955>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1955](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1955)

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

ISBN : 978-2-84788-412-8

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Jean Houssaye, « L'autorité ne passera pas », *Recherche et formation* [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1955> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1955](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1955)

---

# L'autorité ne passera pas

> **Jean HOUSSAYE**

Université de Rouen, sciences de l'éducation, laboratoire CIVIIC (Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation)

---

**RÉSUMÉ** • Dans une perspective de clarification conceptuelle, il s'agira ici de se placer délibérément du côté de la pédagogie pour aborder la question de la place de l'autorité dans les pratiques de classe. Il apparaît alors qu'il est bien vrai que, théoriquement parlant, l'autorité ne passera jamais, car il sera toujours possible de trouver des distinctions conceptuelles qui la justifieront dans son essence et la sauveront face à ses incarnations controversées. Il est bien vrai aussi que, pratiquement parlant, l'autorité ne passera jamais, car, qu'il s'agisse d'hier et encore plus d'aujourd'hui, les problèmes d'autorité ne cesseront de s'inscrire au cœur de l'acte pédagogique. Il est bien vrai enfin que, pédagogiquement parlant, l'autorité ne passe pas, parce que tout simplement elle n'est pas une solution tenable, susceptible de répondre de façon satisfaisante à la question conjointe : comment vivre ensemble et comment apprendre dans une classe ? Dès lors, il reste à dissocier l'autorité et la pédagogie, à faire le choix de la pédagogie comme construction du rapport à l'autre et du rapport au savoir.

**MOTS-CLÉS** • autorité éducative, pratique pédagogique, philosophie de l'éducation, théorie de l'éducation

---

Mon propos ne sera ni sage ni convenu. Parce que je pense que précisément, sur cette thématique de l'autorité à l'école, les propos tenus sont trop souvent apprêtés, s'efforçant de minimiser les difficiles situations et questions auxquelles les enseignants sont confrontés au quotidien. Ils ne seront pas sages parce que je vais examiner la question du côté des pédagogues, or les pédagogues sont rarement sages, justement parce qu'ils se mettent en demeure de pratiquer autrement dans la classe. Ils ne seront pas convenus, parce que, sur cette question de l'autorité dans la pratique de la classe, la tentation est forte de recourir à la baguette magique de l'autorité pour aplanir les difficultés rencontrées dans l'apprentissage.

L'autorité ne passera pas. Telle est l'annonce de mon propos. Et je vais la décliner sous trois angles : l'autorité ne passera pas, on en parlera toujours théoriquement ; l'autorité ne passera pas, on en parlera toujours pratiquement ; l'autorité ne passera

pas, il faudra toujours lui résister pédagogiquement. Reste que mon propos est largement inaudible, surtout pour des jeunes enseignants ou des enseignants en formation, justement parce qu'il s'agit d'avancer, si on est en position de formateur, qu'il faut abandonner et dépasser cette problématique de l'autorité. Et c'est ce qui rend la formation très difficile en la matière.

Ajoutons que la posture de cette contribution fait écho à l'enjeu de ces propos. Que nous proposons-nous en effet ? Simplement d'adopter un discours critique qui vise à une clarification conceptuelle de la notion d'autorité, puisque ce dossier lui est consacré. De quoi parle-t-on quand on utilise un tel terme ? L'explicitation d'une notion permet d'en saisir les différents aspects. Il s'agit là d'une opération de dévoilement. Dans cette clarification conceptuelle, nous allons nous placer délibérément du côté de la pédagogie pour aborder la question de l'autorité dans les pratiques de classe.

## **1. L'autorité ne passera pas : on en parlera toujours théoriquement**

Vous pouvez toujours, théoriquement parlant et en tant que formateur, puisque vous vous devez de commencer par définir l'autorité, poser et défendre que l'autorité ne peut pas et ne doit pas être un vrai problème en éducation, que l'autorité, loin de s'en passer, est le fondement de l'acte éducatif.

L'autorité ferait problème ? Certains de ceux qui en appellent à elle semblent bien le considérer. Mais c'est pour réclamer son retour et son respect. Nous ne sommes pas ici dans la définition, mais dans l'incantation. Certains ne cessent de s'en faire une spécialité. Dans une thèse récente, Cady (2006) analyse le discours des « républicains anti-pédagogues » sur le sujet. Pour eux, il ne peut pas et il ne doit pas y avoir de problème d'autorité. L'autorité de l'enseignant, loin d'être l'expression d'une violence, repose sur l'intérêt bien compris que représente l'acquisition des savoirs qui font grandir et donc *in fine* sur l'espoir de l'accès à l'humanité. L'autorité n'est alors pas subie mais reconnue comme légitime *a priori* par les élèves et assumée en tant que telle par le maître responsable. À l'école, l'élève (cet enfant nié) est alors soumis à la toute puissance de l'enseignant responsable et « autorisé » qui peut ainsi le mener vers sa propre « humanisation ». Si la fin est assignée, les moyens, eux, restent à examiner. Et c'est ici que l'incantation s'introduit. Tout comme ils le font lorsqu'ils remettent la réussite scolaire de l'élève entre ses mains, nos philosophes subordonnent le retour à l'école digne de ce nom à un acte de pure volonté de la part des adultes qui ont charge d'éduquer les élèves. Il faut oser être des maîtres et siffler la fin de la récréation de notre rapport contemporain et maladif à l'enfance.

Si maintenant, au-delà de l'incantation, vous voulez montrer que l'autorité n'est pas un problème et qu'il ne doit pas y avoir à proprement parler de problèmes

d'autorité, il vous suffit de la définir. La psychosociologie s'est faite une spécialité de cette approche. Si, par exemple (Bertrand & Guillemet, 1989), vous distinguez rigoureusement l'influence (transaction interpersonnelle produisant des effets psychologiques et comportementaux), le contrôle (tentative d'influence couronnée de succès), le pouvoir (potentiel d'influence appuyé par des moyens d'obtenir l'obéissance) et l'autorité (pouvoir légitime détenu par une personne en raison de son rôle et de sa position dans la structure), comment pouvez-vous encore comprendre et accepter qu'il y ait des problèmes d'autorité et surtout que l'autorité fasse problème ? Il faudrait vraiment être mal venu. Si, autre exemple (Mucchielli, 1976), vous définissez l'autorité comme une qualité de la structure d'un groupe, ce qui signifie que le fait même qu'un groupe s'organise, se donne des buts, se mette à exister comme groupe, donne naissance à l'autorité, en tant qu'un aspect inévitable et normal de la structure elle-même, comment pouvez-vous encore soupçonner un quelconque problème autour de l'autorité ? La question est réglée définitivement par nature, dans la définition elle-même.

Évidemment, si vous êtes un peu plus perplexe et si vous allez voir d'autres définitions, comme celle de Canetti dans son ouvrage extraordinaire *Masse et puissance* (1966) sur les phénomènes de groupe, vous comprenez que la gestion du quotidien est moins simple qu'il n'y paraît et que vouloir distinguer autorité, discipline et sanction est souvent délicat au regard des pratiques. Quand il nous dit que beaucoup d'interdits ne sont portés que pour étayer la puissance de ceux qui peuvent en châtier et en pardonner la transgression, que la grâce et la condamnation sont les figures indissociables du pouvoir, que le pouvoir s'exerce avant tout par l'ordre, plus ancien que le langage (puisque les chiens peuvent le comprendre !), qu'il est dans la nature de l'ordre de déclencher une action, de ne permettre aucune contradiction, de ne tolérer ni discussion ni explication ni doute, vous en arrivez à vous demander si toutes vos distinctions précédentes sur l'influence, le contrôle, le pouvoir et l'autorité sont aussi transparentes qu'elles en ont l'air. Si, plus simplement, vous constatez que l'autorité au quotidien, en tant que pouvoir d'obtenir l'obéissance, que pouvoir d'imposer et de s'imposer en imposant, consiste à amener quelqu'un ou un groupe à faire ce que l'on a décidé, au besoin à l'insu de son plein gré, au besoin en utilisant des moyens de pression, vous ne pouvez du même coup que poser par là-même que, définitions mises à part, l'autorité non seulement fait des problèmes mais que c'est elle qui risque de faire problème.

Sauf à tenter d'extraire l'autorité de tout problème en la justifiant métaphysiquement. Distinguez classiquement, pour ce faire, *potestas* et *auctoritas*. Le premier, *potestas*, est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, accordé par les instances de la société (concours, administration, hiérarchie), pour prendre des décisions et commander dans la classe, au besoin en recourant à la contrainte. C'est ce qui relie aux domaines de la discipline, de la sanction. La seconde, *auctoritas*, ne peut pas être attribuée officiellement ou

légalement. Elle n'est pas de l'ordre de l'imposition, de l'ascendant, du crédit. Elle est fondée sur l'attestation d'une forme de supériorité et non sur la puissance légale de contraindre. « L'autorité, au sens d'*authoritas*, est l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la force ou à la contrainte. Elle recommande plus qu'elle ne commande » (Prairat, 2009, p. 82). Vous pouvez même aller plus loin dans la distinction en vous appuyant sur Arendt, qui nous rappelle que l'autorité n'est ni contrainte, ni persuasion, mais influence. En effet, en éducation, si la contrainte est du côté du pouvoir, et donc de la hiérarchie dissymétrique, la persuasion, elle, est du côté de l'égalité et de l'argumentation. Or, en éducation, il y a bien dissymétrie entre le professeur et les élèves. C'est dans ce cadre que l'influence se doit d'être éducative et non pas manipulatrice. Ainsi, si vous voulez montrer que théoriquement l'autorité ne peut pas être un problème, il vous reste à définir les caractéristiques d'une influence éducative (libératrice, indirecte, temporaire, reconnaissante).

Certes vous êtes loin de l'incantation du recours et du retour à l'autorité. Certes vous sauvez théoriquement l'autorité. Certes vous êtes rapidement amené à recourir à des jeux de langage pour vous faire comprendre et pour retisser des liens entre *potestas* et *authoritas*, ne serait-ce que pour pouvoir fonctionner dans la gestion ordinaire de la classe ; vous parlerez ainsi par exemple d'autorité non autoritaire ou d'autorité de bienveillance, qui autorise à être et interdit de faire n'importe quoi (Guillot, 2009). Certes vous ne justifiez pas l'autorité par la discipline, mais la discipline par l'autorité et vous justifiez ainsi la discipline dans la classe sans engluer l'autorité dans la discipline. Votre mission est accomplie, l'autorité ne passera pas, elle restera au cœur de l'acte éducatif, au moins théoriquement. À vrai dire, elle ne doit pas poser de problème, il suffit de bien s'entendre à son sujet. L'autorité ne doit pas être un problème. Et pourtant, force est de constater qu'un énorme problème reste : sur le plan des pratiques, l'autorité ne cesse de faire des problèmes.

## **2. L'autorité ne passera pas : on en parlera toujours pratiquement**

Par bien des côtés, il serait beaucoup plus simple que l'autorité fonctionne dans l'acceptation et à la satisfaction de tous. Le problème, c'est bien à l'inverse que ce qui se donne à voir c'est, aujourd'hui comme hier, ses manques, d'une part, et ses excès, d'autre part. Face aux propos qui appellent à l'instauration ou à la restauration de l'autorité, se donnent à voir des faits, ceux qui s'exercent contre les enfants. Et, cette fois, il ne sert à rien de distinguer discipline et autorité. La pratique, elle, ne peut s'autoriser ce luxe.

Le constat est bien celui de l'échec de l'autorité dans la formation des enseignants, si l'on en croit les travaux de la troisième conférence mondiale sur la violence à l'école (Bordeaux, 2006). Les jeunes enseignants, y était-il souligné, sont minés par l'angoisse d'être déstabilisés dans la relation avec l'élève, de ne pas savoir gérer une classe ou de manquer d'autorité. En revanche, ils sont très confiants dans la

solidité de leur bagage intellectuel. Mais il ne s'agit là que d'une réitération. En effet, l'échec de l'autorité est d'abord une histoire fort lourde. Car l'histoire de l'autorité en éducation, c'est d'abord l'histoire de l'échec de l'autorité, l'histoire de la contrainte. Les faits sont particulièrement têtus. Faire l'histoire de l'autorité, c'est en premier lieu retracer le cours de cette longue plainte issue de la coercition. Mais, comme en écho à la plainte des pratiques, s'élève la plainte des théories. Comme si les faits et les idées étaient à la fois liés les uns aux autres et antinomiques. Historiquement, sous cet angle de la contrainte, la dissociation entre la théorie et la pratique est flagrante. La théorie (au sens de procession) des pédagogues, qui ont cherché à privilégier d'autres moyens que le fouet, est impressionnante. À croire qu'à la longue plainte des coups émise par les enfants répond en écho la plainte des pédagogues. Avec quel résultat ? L'enfant des Lumières a eu beau ne plus être ontologiquement mauvais, il est resté naturellement fragile et culturellement « redressable ». Les conceptions ont eu beau changer, les pratiques, elles, ne se sont guère modifiées, car elles ont continué à s'alimenter en justifications dans des théories malléables au service des pratiques habituelles. La discipline a régné et l'autorité a échoué. Et les plaintes, cette fois des régents (les maîtres des collèges sous l'Ancien Régime) et des professeurs, se sont élevées une fois de plus : bas niveau des élèves, manque constant d'application, dégoût des études, absence de modestie et de docilité.

Qu'on le veuille ou non, l'histoire des pratiques pédagogiques est une histoire violente. La question de l'autorité traverse les siècles avec l'école, elle la structure, elle lui est consubstantielle. Les théories ont beau faire : on ne peut s'en débarrasser. Les pratiques s'y complaisent et elles ne cessent de raconter dans le même temps leur faillite et leur écart avec ce qui est prôné. Par conséquent, aujourd'hui comme hier, l'autorité échoue sur deux plans : à respecter les conceptions éducatives et à résoudre les problèmes du quotidien de l'éducation. L'autorité a traversé les siècles sous le signe de l'échec.

Et les difficultés sont bien réelles. Les exemples et les analyses sont multiples. Contentons-nous de rappeler celles de Barrère (1997). Elle montre que l'utilitarisme dominant, si prégnant dans les valeurs intra et extrascolaires, caractérise très bien les lycéens actuels. Ils attribuent une utilité globale aux études et plus encore aux diplômes auxquels elles préparent. Mais cela suffit-il à les faire travailler et à trouver un sens à leur travail ? Les enquêtes auprès des lycéens témoignent de leur instrumentalisme très prégnant, mais aussi de la persistance d'un intérêt intellectuel, néanmoins distant de la culture gratuite. En effet, cet utilitarisme prospère précisément sur la fragilité de l'intérêt intellectuel ; il permet de travailler pour la note immédiate, la moyenne et l'orientation ; il devient ainsi support de sens et générateur de pratiques réelles (travail effectif, investissements calculés, bénéfices scolaires attendus). La note devient alors centrale, elle phagocyte l'intérêt intellectuel, qui se développe si la note est bonne et se dissout si elle est mauvaise.

La gratuité du savoir n'est pas à l'ordre du jour, tandis que l'intérêt intellectuel est soumis à une grande fragilité.

Les préoccupations des élèves et des professeurs ne sont pas semblables : la compréhension et le maintien des traces des cours pour les premiers ; l'activité et la participation des élèves pour les seconds. Pour les élèves, un cours bien écouté, c'est un cours compris, c'est un cours déjà appris. Ils réclament donc un professeur qui « explique bien », pour avoir à « moins travailler pour comprendre » en dehors du cours. Un bon cours, c'est un vrai cours, un cours qui peut être pris en notes, donc un cours clair, structuré, agrémenté d'anecdotes qui permettent de souffler, prononcé par un professeur qui ne parle pas trop vite (surtout de la part des élèves moyens ou en difficultés).

Les professeurs ne contrôlent pas les notes prises par les élèves. Pour eux, un bon cours, c'est un cours où les élèves sont actifs, c'est un cours participatif, à la jointure des nécessités pratiques de la classe et du discrédit du cours magistral. Ce dernier ne disparaît pas, il sert de filet de sécurité si le dialogue ne prend pas, ou s'il faut accélérer par rapport au programme, ou s'il faut tenir une classe difficile. L'expression des élèves se présente comme la garantie de leur motivation scolaire, et non comme l'espace de la construction des savoirs. La motivation est le signe de l'intérêt pour le cours et de l'attitude favorable envers l'enseignant. Les élèves, eux, ne l'entendent pas de la même manière. De leur point de vue, la participation orale n'est considérée que comme un petit plus, une tâche facultative, peu intégrée à l'apprentissage. C'est une mise en scène de l'adhésion à des normes scolaires, les bons élèves posant des questions, les autres restant en dehors. L'ordre scolaire reste perçu par les enseignants comme un continent relativement autonome des questions d'apprentissage en tant que telles. Pour les élèves, l'adoption d'un comportement favorable au travail est une contrainte plus ou moins impérieuse, ce n'est pas un travail à proprement parler. Elle passe par une faculté de concentration individuelle et par l'instauration de conditions collectives de l'ordre scolaire.

L'autorité reste ainsi une question problématique pour tous les enseignants. Elle ne donne pas de satisfaction professionnelle et elle engendre des tâches très répétitives (travaux faits ou non, sanctions, entrées et sorties, etc.). « *On n'est pas des flics* », s'insurgent les professeurs. S'ils n'ont pas de nostalgie de l'autorité verticale, ils craignent d'avoir à faire beaucoup et à devoir assurer dans ce secteur. Ils refusent « le sale boulot », celui qui est rendu nécessaire par l'échec des nouvelles modalités de l'autorité et de la régression aux formes les plus traditionnelles. Ainsi la préoccupation de la participation rentre souvent en tension avec celle de l'ordre scolaire (faire parler et faire taire, discrédit du cours magistral). « Le désordre est le principal objet synthétique de la réputation des autres enseignants » (Barrère, 2003, p. 16). La peur du bruit qui franchit les murs reste viscérale. Et les compétences du maintien de l'ordre scolaire ne vont pas de soi : éviter de confondre, face aux élèves, le jugement sur le travail et le jugement sur la personne ; interpréter correctement

les différents niveaux de langage ; maintenir la dialectique entre les manifestations du rôle et celles de la personne. Quant aux élèves, face à l'ordre scolaire, ils naviguent dans l'ambivalence de la dualité normative entre les comportements valorisés au sein du groupe de pairs et les interdits de l'institution et des adultes. Ils se sentent relativement maîtres de leur attitude, mais ils relativisent généralement leur responsabilité, sur le vécu du groupe ou la stigmatisation des élèves les plus faibles, par exemple. Ils ont donc tendance à se dégager des problèmes et de leurs solutions éventuelles. Ce que ne peuvent pas faire les professeurs, qui, eux, se sentent toujours responsables, même si leur maîtrise est particulièrement incertaine. Il n'est donc pas étonnant que la question des relations et des émotions soit le centre du travail enseignant, la conduite du cours prévalant sur l'apprentissage comme tel. Mais tout ceci reste fondé sur des malentendus entretenus, des décalages implicites et des asymétries pertinentes, qui permettent en fait à la pédagogie traditionnelle de perdurer.

Bref, du côté des pratiques, l'autorité continue à faire problème, l'autorité ne cesse de faire des problèmes. Et on a vu que ces problèmes sont loin d'être récents. Ils sont structurels de l'histoire de l'éducation. La théorie a beau faire pour tenter de continuer à vouloir sauver et justifier l'autorité, on en parle toujours pratiquement, mais c'est en termes de difficultés, d'impasses, de craintes, d'échecs, de peurs, d'insatisfactions. Du côté des pratiques, l'autorité ne passe pas.

### **3. L'autorité ne passera pas : il faudra toujours lui résister pédagogiquement**

Pédagogiquement, on ne peut pas traiter la question de l'autorité ou de la discipline à part. Ainsi, par exemple, on ne peut pas dire que l'introduction de la note de vie scolaire dans les collèges ait été une réussite pour ce qui est de l'évolution par l'évaluation du comportement des élèves. Elle consistait à considérer le comportement comme une matière nouvelle, à côté des disciplines proprement dites. De son côté, autre exemple, l'association SOS Éducation, qui se présente comme une force de pression qui réunit des politiques et des enseignants, veut défendre l'école en appelant à « mettre en œuvre des mesures de bon sens » pour que l'enseignement soit de nouveau possible : faire respecter l'autorité des professeurs ; former les professeurs à l'application de la discipline ; réintroduire la fonction de surveillant général ; créer de vrais cours de civisme ; exclure définitivement à la troisième infraction grave ; restaurer les internats spécialisés ; etc. Autrement dit garantir une structure scolaire sur l'autorité pour que l'enseignement puisse alors s'effectuer sans problèmes majeurs d'autorité. La qualité de l'instruction supposerait que soit préalablement résolue l'affirmation de la structure d'autorité dans les établissements scolaires. Or qui a dissous une telle structure d'autorité, selon cette association ? Les pédagogues. « Nous revendiquons d'être anti-pédagogistes car cette idéologie encore à l'œuvre a tué le métier d'enseignant » (Boulangé, 2009,



p. 10). Pauvres pédagogues ! Décidément leur pouvoir doit être immense pour que se détourner d'eux permette de sauver l'autorité, l'école et l'éducation.

Or que nous disent-ils ces pédagogues, à propos de l'autorité ? Ils nous montrent que l'échec de l'autorité en tant que solution est très souvent la condition d'entrée dans la sphère du questionnement et de l'inquiétude éducatifs. En matière d'autorité, l'échec assumé est l'ouverture à la quête pédagogique, tant sur le plan de la conduite que sur celui de l'apprentissage. Car les deux sont liés et précisément il ne peut être question de dissocier les deux faces. Ce n'est pas pour rien qu'Alain, ennemi pourtant de l'Éducation nouvelle, lie les deux aspects dans le sixième de ses *Propos sur l'éducation*. Vous connaissez tous ces phrases si belles et si terribles : « L'école est un lieu admirable. J'aime que les bruits extérieurs n'y entrent point. J'aime ces murs nus. Je n'approuve point qu'on y accroche des choses à regarder, même belles, car il faut que l'attention soit ramenée au travail. Que l'enfant lise, ou qu'il écrive, ou qu'il calcule, cette action dénudée est son petit monde à lui, qui doit suffire. Et tout cet ennui, là autour, et ce vide sans profondeur, sont comme une leçon bien parlante » (1976, p. 19).

Le discours d'Alain a beau être rhétoriquement beau, on peut cependant considérer qu'il fait écho aux pratiques et aux justifications pédagogiques ordinaires. Il conforte cette pédagogie de l'effort, de la répétition, de l'imposition et de la volonté que l'on voit encore si souvent célébrée. Et on doit aussi constater que ces propos sont accompagnés, tout aussi continûment, d'une pédagogie de la contrainte, de la force, de l'autorité. N'en retenons qu'une chose : autorité et apprentissage sont liés. Les pédagogues se sont ingéniés depuis toujours à tenter de soulever dans le même mouvement le poids de la coercition et celui de l'ennui. Ils tendent en même temps à éviter l'autorité et à éviter le désintérêt.

Le souffle pédagogique commence quand la croyance à l'autorité s'est épuisée. Écoutons Freinet tourner le dos à Alain et à bien d'autres (tout en se moquant de la pédagogie « scientifique ») :

- « Le pédagogue avait minutieusement préparé ses méthodes ; il avait établi scientifiquement, disait-il, l'escalier qui doit permettre d'accéder aux divers étages de la connaissance ; il avait mesuré expérimentalement la hauteur des marches pour l'adapter aux possibilités normales des jambes enfantines ; il avait ménagé ça et là un palier commode pour reprendre le souffle, et la rampe bienveillante soutenait les débutants.
- Et il pestait, le pédagogue, non pas contre l'escalier qui était évidemment conçu et construit avec science, mais contre les enfants qui semblaient insensibles à sa sollicitude.
- Il pestait parce que tout se passait normalement quand il était là à surveiller la montée méthodique de l'escalier, marche à marche, en soufflant aux paliers et en tenant la rampe. Mais s'il s'absentait un instant, quel désastre et quel désordre ! Seuls continuaient à monter méthodiquement, marche à marche,

en tenant la rampe et en soufflant aux paliers, les individus que l'école avait suffisamment marqués de son autorité, comme ces chiens de berger que la vie a dressés à suivre passivement le maître et qui se sont résignés à ne plus obéir à leur rythme de chiens franchissant sentiers et fourrés » (1994, p. 109).

La pédagogie s'élanche quand on accepte d'abandonner cette vision des enfants passifs et passibles d'autorité. Le pédagogue naît quand il parvient à récuser cette image hypnotique de l'autorité, à renoncer à cette illusion éducative de l'autorité, à accepter que l'autorité est d'abord un échec pédagogique. Face à cet échec de l'autorité, que faire et que pouvons-nous espérer ? Notre premier mouvement serait qu'enfin on parvienne à faire en sorte qu'en éducation l'autorité, ça marche. Et là, il faut bien l'admettre, certains tentent donc de nous le faire voir et de nous le donner à croire. La chaîne de télévision M6 est en passe de se faire une spécialité de ce créneau. Dans bien des émissions destinées aux familles (« Super Nanny », « C'est du propre », « Quelle famille ! », « On a échangé nos mamans »), le maître mot est fort simple : discipline, autorité. Plongés dans ce discours télévisuel dominant où les adultes sont démissionnaires et les jeunes incontrôlables, nous sommes sans doute avant tout spectateurs de la victoire du modèle comportementaliste américain, plus que des avancées de la réflexion et de la pensée, qui font partie de la tradition de la pédagogie européenne. Regardez la télévision et vous verrez que l'autorité ça marche si vous n'avez pas peur de vouloir savoir vous y prendre. Attendons que M6 nous concocte quelques programmes de ce type centrés sur l'école et non plus seulement sur les familles ! Examinons plus sérieusement ce que nous propose la formation dans le domaine (Houssaye, 2007, 2009).

Depuis les années soixante, des pédagogues et des psychologues ont cherché des mesures autres que l'intimidation afin de conduire l'élève à adopter une bonne conduite. La plupart de ces recherches se sont effectuées aux États-Unis. On peut y distinguer trois tendances (Panayi, 2004). Oublions d'emblée la première, la tendance humaniste, puisqu'elle s'enracine chez Rogers et Maslow et qu'elle tend justement à exclure l'autorité en tant que telle. Il s'agit de réaliser le « bien-être » de l'élève à l'école en entretenant un climat démocratique, en définissant l'enseignant autour du processus d'aide et en proposant à l'apprenant un travail de qualité. La discipline est le résultat d'une maîtrise de soi, atteinte d'une manière progressive, dans un environnement qui respecte les besoins de l'enfant et en assure la satisfaction. Ici l'autorité s'efface en tant que telle.

Il en est de même de la deuxième tendance, celle de « l'enseignant efficace », qui émerge dans les années soixante-dix. Estimant que les problèmes d'autorité sont moins liés aux conduites des élèves qu'à l'inefficacité de l'enseignant, ces méthodes vont proposer des modèles préventifs à base d'attitudes, de compétences, de techniques et de stratégies propres à créer un climat favorable à l'apprentissage, et tendant à réduire, voire éliminer, l'indiscipline. Il s'agit en quelque sorte d'apprendre aux enseignants à ne pas gérer le groupe-classe par l'autorité mais par des compétences à acquérir : expliquer et faire accepter les règles préétablies ;

organiser le travail proposé aux élèves ; faire preuve en permanence d'une présence positive ; créer un climat favorable à l'apprentissage et au comportement adéquat.

Qu'en est-il alors de la troisième tendance, la tendance behavioriste ? Cherche-t-elle, elle aussi, à effacer l'autorité ? Apparue dans les années soixante, elle ne reconnaît pas à l'enfant la capacité de prendre des décisions seul pour se maîtriser. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est d'aider l'enfant par des stimuli externes et de parvenir à construire le comportement souhaité au moyen de renforcements positifs ou négatifs. Le travail de l'enseignant consiste à planifier, organiser, contrôler l'environnement des élèves, à dessiner de façonner leur comportement. L'accent porté sur les conséquences positives et négatives des comportements joue un rôle déterminant dans la réflexion behavioriste. Toute attitude, appropriée ou déviante, entraîne inévitablement des conséquences. Négatives, elles remplacent les punitions que les behavioristes condamnent au profit de conséquences « logiques », qui peuvent être désagréables mais jamais nuisibles à l'enfant.

L'important, pour eux, ce sont les renforcements positifs de l'élève au moyen de récompenses. Les récompenses sont à considérer comme le moyen efficace pour rectifier la conduite, ainsi que pour accélérer l'apprentissage des matières scolaires. Le rôle de l'enseignant consiste à organiser l'environnement et planifier le travail de l'enfant d'une manière rigoureuse afin de prévenir tout obstacle qui pourrait susciter des problèmes de discipline. Il lui incombe également d'établir une communication constante avec ses élèves au moyen de différentes techniques. Il importe enfin de faire comprendre à l'élève que le but du maître est de l'aider à réussir.

Au final, il est curieux de constater que tous ces courants pédagogiques qui cherchent à anticiper et résoudre les problèmes d'autorité par la formation ne cessent de ne pas y recourir. Ce qui nous est donné à apprendre, c'est à éviter l'autorité, soit par la relation, soit par l'organisation, soit par le renforcement positif. Redoutée comme problème, l'autorité n'est pas une solution et la formation est là pour éviter d'y recourir dans les pratiques de classe. Or ces tendances contemporaines de la formation sont tout à fait dans la ligne des solutions que les pédagogues ont élaborées au fil des siècles pour répondre à la question majeure : sur quoi fonder concrètement le vivre-ensemble et l'apprentissage à l'école (Houssaye, 1995, ch. 7) ? Certes, certains d'entre eux, fort peu nombreux, ont défendu l'autorité (Dupanloup, Proudhon, Alain). Mais la plupart ont misé qui sur les lois de la nature (Rousseau, Cousinet), qui sur la science (Ferrière, Skinner, Dewey, Montessori, Freinet), qui sur le cœur (Comenius, Neill, Rogers), qui sur la construction commune de la loi (Korczak, Makarenko, Oury). Bref, vue du côté de la pédagogie, l'autorité ne passera pas, puisque précisément il s'agit de s'en passer.

## Conclusion

Dans la clarification conceptuelle que nous avons tentée, nous avons voulu nous placer délibérément du côté de la pédagogie pour aborder la question de la

place de l'autorité dans les pratiques de classe. Il est bien vrai que, théoriquement parlant, l'autorité ne passera jamais, car il sera toujours possible de trouver des distinctions conceptuelles qui la justifieront dans son essence et la sauveront face à ses incarnations controversées. Il est bien vrai aussi que, pratiquement parlant, l'autorité ne passera jamais, car, qu'il s'agisse d'hier et encore plus d'aujourd'hui, les problèmes d'autorité ne cesseront de s'inscrire au cœur de l'acte pédagogique. Il est bien vrai enfin que, pédagogiquement parlant, l'autorité ne passe pas, parce que, tout simplement, elle n'est pas une solution tenable, susceptible de répondre de façon satisfaisante à la question conjointe : comment vivre ensemble et comment apprendre dans une classe ? Il s'agit donc de dissocier l'autorité et la pédagogie, de faire le choix de la pédagogie comme construction du rapport à l'autre et du rapport au savoir. Solution difficile et délicate, car il serait effectivement beaucoup plus simple que l'autorité, de problème, fonctionne comme solution. Former à l'autorité et par l'autorité irait alors de soi.

Mais justement, question formation, le problème de l'autorité risque bel et bien de devenir de plus en plus en plus crucial. La révolution de la formation des enseignants mise en œuvre en France en 2009 dans le cadre de la masterisation signe en fait un refus, celui de la pédagogie ; en ce sens, elle est conservatrice. On est déclaré capable d'enseigner et mis en demeure de le faire quand on a fait la preuve qu'on maîtrise les programmes du primaire ou du secondaire, qu'on sait théoriquement les adapter à un niveau de classe et qu'on connaît les règles de l'institution scolaire. On est alors prêt à faire la classe. Faire la preuve des savoirs tient lieu de mise à l'épreuve dans la classe. Nous sommes là dans une logique d'enseignement qui omet la logique de l'apprentissage, celle des élèves et celle des enseignants. Et on ne peut croire que le master enseignement qui est délivré aux futurs enseignants les rendra « professionnels ». En matière de professionnalisation, il n'est qu'une couverture : les stages sont réduits, juxtaposés et centrés sur une observation modélisante ; les concours sont prédominants ; l'ouverture sur la recherche est limitée. Dès lors il n'y a donc plus de formation pédagogique des enseignants, car la formation pédagogique, en tant que formation à un savoir-faire et à un savoir-être, suppose que le formé puisse construire ces deux composantes à partir de sa propre expérience, en s'appuyant sur des savoirs théoriques et pratiques mobilisables et adaptés. Nous avons donc des enseignants diplômés et lauréats de concours à qui il reste à apprendre à faire la classe, une fois qu'ils y sont. Nul doute que l'autorité va apparaître de plus en plus problématique aux enseignants dans leurs pratiques de classe. Dès lors, l'autorité, de problème, est de plus en plus revendiquée comme solution. L'autorité ne passera pas. La pédagogie, si. Mais, après tout, il y a bien longtemps que les pédagogues sont condamnés à la marginalité.

**Jean HOUSSAYE**

jean.houssaye@univ-rouen.fr

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN (1976) *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF. 1932.
- ARENDT H. (1972). *La crise de la culture*, Paris : Gallimard.
- BARRÈRE A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris : PUF.
- BARRÈRE A. (2003). « Que font-ils en classe ? De l'interaction au travail », *Le Télémaque*, n° 24.
- BERTRAND Y. & GUILLEMET P. (1989). *Les organisations : une approche systémique*, Québec : Télé-Université.
- BOULANGÉ A. (2009). « Entretien avec Aldric Boulangé », *Éducation magazine*.
- CADY A. (2006). *Les discours des « républicains anti-pédagogues » (1983-2003) : étude critique d'une argumentation et de ses présupposés*, thèse en sciences de l'éducation, université de Nantes.
- CANETTI E. (1966). *Masse et puissance*, Paris : Gallimard.
- FREINET C. (1994). « Les dits de Mathieu », in *Œuvres pédagogiques*. Paris : Éditions du Seuil, vol. II.
- GUILLOT G. (2009). « Autorité, respect et tolérance », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*.
- HOUSSAYE J. (1995). *Autorité ou éducation ?*, Paris : ESF.
- HOUSSAYE J. (2007). *Nouveaux pédagogues : pédagogues de la modernité*. Paris : Éditions Fabert, tome 1.
- HOUSSAYE J. (2007). « L'autorité, ou comment s'en débarrasser ? », *Les cahiers du Cerfee*, n° 22.
- HOUSSAYE J. (2009). « Autorité : traditions pédagogiques et formes contemporaines », in F. Jutras et C. Gohier. (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MERLE P. (2005). *L'élève humilié*, Paris : PUF.
- MUCCHIELLI R. (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*, Paris : ESF-EME.
- PANAYI M. (2004). *La discipline et ses acteurs : enseignants, élèves, familles*, thèse en sciences de l'éducation, université de Paris XII-Val de Marne.
- PRAIRAT E. (2009). « L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, Caen : CERSE. 3.
- RENAUT A. (2002). *La libération des enfants*, Paris : Calmann-Lévy.
- RENAUT A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris : Flammarion.
- REVAULT D'ALLONNES M. (2006). *Le pouvoir des commencements : essai sur l'autorité*, Paris : Seuil.

---

## *Abstract*

---

### **Authority will not prevail**

ABSTRACT • For the sake of conceptual clarification, the perspective of pedagogy is necessary to address the issue of the place of authority in classroom practices. Theoretically speaking, it is true that authority will never prevail because it will always be possible to find conceptual distinctions that will justify it in its essence and save it in the face of its controversial incarnations. It is also true that, practically speaking, authority will never prevail because problems of authority will always be part of the pedagogical act. It is finally true that, pedagogically speaking, authority does not prevail simply because it is not a sustainable solution that might adequately answer the joint question: how can we live together and learn in a classroom? Therefore, authority should be disassociated from authority and pedagogy and take the option of pedagogy when developing the relation to the other and to knowledge.

KEYWORDS • educational authority, teaching practice, philosophy of education, educational theory