

Élaborer une posture professionnelle singulière pour « avoir » de l'autorité, à travers le cas de Sébastien. Une approche clinique de l'autorité enseignante

Bruno Robbes*

RÉSUMÉ: Partant de la question « qu'est-ce qui fait que l'on a de l'autorité ou pas ? », cette contribution se donne pour objet de comprendre comment Sébastien, professeur d'école élémentaire débutant, s'efforce de construire cette posture, ce positionnement professionnel qui lui permettrait d'« avoir » de l'autorité. C'est donc l'entrée par la signification « avoir » de l'autorité qui est privilégiée, selon une approche clinique de sensibilité psychanalytique. « Avoir » de l'autorité concerne la part de subjectivité engagée dans la relation d'enseignement. Ce récit, qui témoigne de la nécessité de cet enseignant de se construire un rapport singulier à l'autorité en tant que professionnel, notamment du fait de l'influence de la figure d'un père enseignant et de premières expériences de centres de vacances, nous permettra de prolonger notre réflexion sur la place du tiers en tant qu'il fonde et légitime l'autorité enseignante. Nous montrerons que ce tiers renvoie à la problématique du non négociable de la place générationnelle et de la fonction institutionnelle – qui concerne la dimension statutaire de l'autorité enseignante, de l'ordre de la loi anthropologique –, ainsi qu'à la capacité du professeur à poser et à tenir un cadre éducatif.

MOTS-CLEFS: autorité éducative, posture professionnelle, sujet, autorisation, approche clinique

Elaborar uma postura profissional singular para “ter” autoridade, através do caso de Sébastien. Uma aproximação clínica da autoridade do professor

RESUMO: Partindo da pergunta “o que nos faz ter autoridade ou não?”, esta contribuição tem como objetivo entender como Sébastien, professor iniciante do ensino fundamental, está tentando construir essa postura, esse posicionamento profissional que lhe permitiria “ter” autoridade. É a fato de “ter” autoridade que é privilegiado, segundo uma abordagem clínica pautada na sensibilidade psicanalítica. “Ter” autoridade diz respeito à parcela de subjetividade envolvida na relação de ensino. Esta história, que atesta a necessidade deste professor de construir uma relação singular com a autoridade enquanto profissional, em particular devido à influência da figura de um pai que ensina e às primeiras experiências em centros de férias, nos permitirá estender nossa reflexão sobre o lugar do terceiro ao fundar e legitimar a autoridade de ensino. Mostraremos que esse terceiro se refere à problemática do não negociável do lugar geracional e da função institucional – que diz respeito à dimensão estatutária da autoridade de ensino, da ordem da lei antropológica –, bem como à capacidade do professor para definir e manter um enquadre educativo.

PALAVRAS-CHAVE: autoridade educativa, postura profissional, sujeito, autorização, abordagem clínica.

Elaborating a singular professional posture to “have” authority, according to Sébastien's case. A clinical approach to teacher authority

ABSTRACT: Starting from the question “what makes us have authority or not?”, this contribution aims to understand how Sébastien, a beginner elementary school teacher, is trying to build this posture, this professional positioning that would allow him to “have” authority. It is therefore the entry by the meaning “to have” authority which is privileged, according to a clinical approach of psychoanalytic sensitivity. “Having” authority relates to the part of subjectivity involved in the teaching relationship. This story, which testifies to the need for this teacher to build a singular relationship with authority as a professional, in particular due to the influence of his teaching father figure and early experiences in holiday centers, will allow us to extend our reflection on the place of the triangulation as it founds and legitimizes teaching authority. We will show that the latter refers to the problem of the non-negotiable generational place and institutional function – which concerns the statutory dimension of teaching authority, of the anthropological law order –, as well as the capacity of the teacher to set and maintain an educational framework.

KEYWORDS: educational authority, professional posture, subject, authorization, clinical approach.

* Professeur des universités en Sciences de l'éducation - Laboratoire EMA - EA 4507 - Université de Cergy-Pontoise – FRANCE. E-mail : bruno.robbes@u-cergy.fr

« Avoir » de l'autorité

Comme nous l'avons annoncé, « avoir » de l'autorité concerne la part de subjectivité engagée dans la relation d'enseignement, cet « attribut naturel du sujet » comprenant « des états de conscience, un "vécu" où les affects et l'imaginaire sont largement prépondérants » (ARDOINO; BARUS-MICHEL, 2013, p.269).

Nous émettons l'hypothèse que chaque professeur met à l'épreuve cette subjectivité au contact de la relation d'autorité dans la classe. Comme nous l'observerons, tous les enseignants ne sont pas à égalité dans ce domaine, selon qu'ils ont pu ou non faire des liens entre leur pratique professionnelle et leur histoire personnelle – d'enfant et d'élève notamment – dans ses dimensions conscientes et inconscientes. Des expériences antérieures d'encadrement d'enfants ou de jeunes peuvent aussi favoriser la construction d'une confiance suffisante en soi dans la relation à l'autre, car le manque comme l'excès de confiance en soi ne permettent pas à un sujet d'établir des relations humaines saines et de reconnaissance réciproque. Ce travail d'élaboration à propos de sa subjectivité (ou l'absence d'un tel travail) participe, il nous semble, du mythe que certains détiendraient une autorité naturelle et d'autres pas.

La signification « avoir » de l'autorité relève de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre, l'augmente (*augere*). L'auteur, ce serait celui qui, acquérant certains savoirs et certaines compétences, conquiert progressivement une capacité de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle et à l'autonomie, sur sa propre vie et dans ses relations aux autres. Sujet de son existence, l'auteur se construit à travers une histoire jamais achevée, dont l'élucidation contribue à développer cette confiance suffisante en soi que nous évoquions, ainsi que Jacques ARDOINO et Jacqueline BARUS-MICHEL (2013) l'entendent: « l'auteur [...] est [...] une dimension de la définition du sujet: capable de se reconnaître au long de son expérience et dans ses actes, de se nommer dans une permanence récapitulative à travers son histoire et ses changements » (p.269).

Cependant, un sujet ne s'autorise jamais seul. Jacques MARPEAU (2000) souligne que:

(...) L'autorisation suppose l'expérience significative de pouvoir se reposer sur autrui et, paradoxalement, de pouvoir s'en remettre à autrui pour sa sécurité dans une situation inconnue, de faire confiance à autrui pour pouvoir se risquer à quitter ses postures défensives, sortir des captations et se situer à l'origine de ses actes et de son devenir » (p.183).

Le processus d'autorisation passe donc toujours par d'autres, qui contribuent à renforcer cette capacité d'un sujet à s'autoriser. Il s'inscrit à l'articulation des histoires singulière et sociétale, où ce que l'*auctor* fonde se rattache à un héritage à transmettre. Pour autant, l'auteur n'augmente la tradition que si sa transmission s'accomplit dans un mouvement créateur, d'où l'indispensable réflexion pédagogique du professeur. L'augmentation survient ainsi lorsqu'un enseignant accepte de se confronter à ses élèves avec son savoir et ses manques, sans être trop déstabilisé par leurs réactions imprévues, mais avec le souci de les aider à poser des actes qui peuvent leur permettre de s'engager à leur tour dans un mouvement d'autorisation d'eux-mêmes. L'autorité est donc à la fois une relation effective entre acteurs instituée par le social, et un phénomène psychique incarné par un sujet.

Précisions méthodologiques

Dans la vignette clinique qui va suivre, il s'est agi pour moi d'observer le travail de la subjectivité à l'œuvre au contact de la relation d'enseignement traversée par la problématique de l'autorité.

Cette vignette est issue d'entretiens cliniques de recherche, eux-mêmes inclus dans un ensemble de seize entretiens réalisés pour ma thèse, qui ont ensuite donné lieu à la publication d'un ouvrage (ROBBES, 2016). Les interviewés sont des enseignants des premier et second degrés, exerçant dans les Zones d'Éducation Prioritaire d'un même département d'Ile-de-France. Sébastien est professeur d'école depuis quatre ans, en charge d'une classe de Cours Moyen 2 au moment où notre entretien a lieu.

Les entretiens cliniques de recherche ont débuté par la consigne suivante: « Vous avez accepté de parler avec moi de l'autorité. Que représente pour vous aujourd'hui l'autorité de l'enseignant dans la classe, dans sa classe ? ».

Maintenir une relation de dépendance affective en privilégiant l'éduquer à l'instruire: un besoin pour s'affirmer

Sébastien se sait davantage passionné par l'éduquer que par l'instruire. Ceci se manifeste dans ses représentations du métier où, me dit-il, l'« apprendre à vivre ensemble dans la socialisation » prend « largement » le pas sur « les apprentissages purs et durs ». Sébastien privilégierait donc sciemment des modalités d'apprentissage de nature « avant tout » éducative. J'entends que pour lui, l'apprentissage du respect et de l'écoute de l'autre prévaudrait sur des savoirs scolaires, minorés ou dévalorisés: « Essayer de leur donner, le kit de survie lire écrire compter, mais avant tout ouais apprendre à en faire, mais apprendre

à des gens [...], qui respectent l'autre et qui, qui sont en qui écoutent l'autre. » L'exemple de la maîtrise de la règle de l'accord du participe passé, que Sébastien choisit, illustrerait cette représentation dévaluée des savoirs scolaires: « Et puis en même temps voilà je vais vous dire moi, moi voilà qu'ils sachent pas, accorder le participe passé à la fin du CM2 ça va vraiment pas me miner quoi donc c'est vrai que c'est assez paradoxal. » Dans le même temps, Sébastien semble conscient du caractère « paradoxal » – il utilise aussi les adjectifs « ahurissant » et « scandaleux » – de cette position, d'un point de vue d'enseignant. Malgré cela, il pourrait chercher à se rassurer sur le fait qu'il demeure instituteur: « Et en même temps je pense ça se voit pas du tout quand on me voit fonctionner en classe parce que [...] je suis bien dans mon rôle aussi d'instit. » Je me demande si Sébastien croit vraiment lui-même à la validité de sa position. Peut-être se demande-t-il si un tel rapport aux savoirs scolaires est compatible avec le statut d'instituteur ? À ce stade de notre entretien, je me dis qu'en revendiquant une telle position, Sébastien manifesterait un désir d'exister professionnellement en se différenciant d'une image d'instituteur plus ordinaire.

L'occupation d'une position d'enseignant peut provoquer un clivage chez un sujet autour d'un enjeu d'authenticité. D'un côté, la transmission éducative établirait un lien de proximité qu'ici, Sébastien semble rechercher. Elle fonctionnerait dans son imaginaire professionnel comme une sorte de bon objet, d'idéal relationnel à atteindre, nécessaire au maintien de sa cohérence interne. De l'autre, la fonction de mise en présence des savoirs scolaires attribuée à l'instituteur est dévalorisée, déconsidérée par lui, parce qu'elle contreviendrait à l'établissement de cette relation authentique. Ainsi, il me semble que Sébastien se sentirait obligé de se glisser dans la peau du personnage d'enseignant, comme si elle ne correspondait pas véritablement à son choix et sans qu'il n'ait prise sur lui. Dans le même lieu, au moment où il passe du rôle d'éducateur lors de la pause déjeuner à celui d'instituteur dans la classe, « un changement » contraint, une transformation non souhaitée se produirait, qui semble devoir se parer d'artifices. Cette figuration dévoyée de la posture d'enseignant est associée à un théâtre de pacotille (« j'enfile ma panoplie »), à une voix professionnelle fabriquée:

De onze heures et demi à treize heures je suis Sébastien et tout et c'est vrai qu'à treize heures moins deux poum tout d'un coup y'a une espèce de, j'enfile ma panoplie et là, ben oui y'a certainement un changement qui se fait même dans ma manière de parler et (rires), je ne peux pas m'en empêcher je ne peux pas m'en empêcher.

Ce rôle lui apparaît tellement obligé qu'il l'associe à « une carapace », à un poids qu'il porte et qui l'empêche d'agir: « Donc c'est peut-être encore une carapace que je me mets je ne suis pas moi même je pense, et puis en fait j'ai beaucoup de mal aussi à analyser ma propre pratique de classe parce que [...] je suis [...] quelqu'un d'autre j'ai l'impression [...], de rôle ouais que je joue. » L'image traduit bien, me semble-t-il, la sensation d'un clivage entre sujet et fonction, la désagréable « impression » d'être

« quelqu'un d'autre », de jouer un « rôle ». Mais l'ensemble de la formule « c'est peut-être encore une carapace que je me mets » peut aussi s'interpréter comme une limite propre à Sébastien. Cette limite est-elle provisoire ou appelée à réapparaître, compulsivement ? L'adverbe « encore » laisse planer le doute.

Mais Sébastien doute également de la valeur émancipatrice des relations trop proches qu'il entretiendrait avec ses élèves. La proximité de la relation est marquée du sceau de l'identification avec l'emploi de « t'es en CM2 », comme si cet enseignant était lui-même élève, donc dans l'incapacité d'entrer véritablement dans un statut institutionnel d'enseignant qui poserait aussi l'asymétrie des places générationnelles: « Là t'es en CM2 l'année prochaine ils déboulent dans un collège où ils vont être les plus petits où tout d'un coup ça va être, la révolution, est-ce que tu les aides en faisant ça ? Et j'ai pas encore résolu la question. » L'identification aux élèves se double d'une affectivité perceptible à travers une attention extrême portée aux enfants, si bien que je me demande si Sébastien ne parle pas de lui-même lorsqu'il évoque les difficultés potentielles d'adaptation à l'entrée en sixième:

Enfin les enfants ont beaucoup de mal à s'adapter, et ça ça me pose énormément de questions parce que en plus moi je travaille avec des élèves qui vont aller l'année prochaine en sixième où donc ils se retrouvent avec, [...] quinze profs différents et, je suis pas sûr que pour ça je les aide énormément quoi.

En s'interrogeant sur sa capacité à permettre à des élèves d'être davantage autonomes par rapport aux adultes qu'ils vont rencontrer au collège, Sébastien questionnerait peut-être aussi sa propre capacité à s'autonomiser par rapport à des adultes en particulier¹.

Sébastien tente alors de prendre de la distance en s'appuyant sur le groupe. Il développe une pédagogie de « projet », mais sans conviction: « Je sais pas si c'est bénéfique ou pas je ne le sais pas et je ne sais pas à quoi ça peut servir. » Il met en place une « réunion forum », sorte de conseil au sens de la « pédagogie institutionnelle » (VASQUEZ; OURY, 1967), dans laquelle il cherche à « sortir », à ne « plus occuper l'espace ». La circulation de la parole est l'analyseur d'un pouvoir qui chercherait, tant bien que mal, à se décentrer, à se déléguer, à trouver une place: « Donc, je me mets à l'intérieur du cercle avec eux, et j'essaye de pas avoir plus de, plus de pouvoir qu'eux finalement simplement je m'autorise à distribuer la parole et puis enfin de temps en temps des fois je délègue et puis aussi à recentrer le débat et cætera et à reformuler. » Mais l'objectif poursuivi semble échouer puisque Sébastien observe au contraire qu'au lieu de fonctionner comme une médiation entre ses élèves et lui, la réunion « raccourcit », « réduit forcément la distance » relationnelle avec eux. La pédagogie ainsi pratiquée est-elle suffisamment maîtrisée, intégrée ? Là où les institutions mises en place devraient permettre de faire tiers et engager à la coopération, Sébastien insiste sur ses capacités à « souder un groupe »: « Voilà je pense que j'arrive à souder un groupe

¹ Sébastien évoque longuement la place de son père instituteur et le poids de cette filiation dans ses choix professionnels.

on va dire sur une année je vais savoir souder un groupe ». Englué dans ses affects, il semble subjectivement dans l'incapacité de percevoir que cette fantasmagorie de fusion groupale qu'il évoque contrevient à ses objectifs d'autonomisation des élèves.

Sébastien essaie également de se distancier en faisant intervenir d'autres adultes dans la classe, afin de multiplier les supports de transfert potentiels: « Bon étant donné que j'ai beaucoup d'élèves j'ai réussi à avoir une prof d'anglais une prof d'allemand donc, ça permet aux élèves de voir d'autres têtes. » Cette stratégie ne paraît pas plus efficace, car lorsqu'ils rencontrent des « problèmes » avec ces intervenants, ses élèves se tourneraient immédiatement vers lui comme s'ils percevaient qu'il n'avait pas véritablement lâché le groupe:

Mais vous voyez j'ai l'impression que c'est pas facile pour ces profs [...] de prendre le groupe quoi, et souvent y'a des problèmes, et voilà et les enfants viennent m'en parler ; et du coup ils viennent, [...] hop ils viennent me voir tout de suite en me disant « mais maître avec vous c'est pas comme ça et tout.

Ces réactions d'élèves ne semblent pas déranger Sébastien: elles viendraient au contraire affermir sa posture et son estime de lui-même. Et dès lors qu'il se pose en recours et accepte d'écouter ses élèves, cet enseignant renforcerait leur lien de dépendance affective à son égard tout en s'exposant personnellement, dans une relation de type charismatique caractéristique: « Et moi je me retrouve forcément, à prendre la défense de l'institut de la prof j'ai l'impression qu'ils comprennent pas. » En entretenant cette relation de dépendance à son profit, en maintenant une collusion entre sa personne et son statut, Sébastien ne permettrait pas à ces élèves de repérer l'asymétrie des places d'enseignant et d'élève. En témoigne ce qu'ils lui rapporteraient: « Ils n'estiment absolument pas que y'a d'un côté tous les enseignants et de l'autre côté eux, euh, y'a euh y'a euh, j'ai l'impression le groupe et monsieur M. (nom de Sébastien) et puis le reste quoi le reste des enseignants. » Ainsi, malgré des tentatives de rationalisation par les nécessités de l'« adaptation », une éthique de la justice (« y'en n'a pas un qui soit exclu et je pense qu'à ce niveau là, y'a jamais eu de favoritisme y'a jamais de chouchou et ça ils le sentent ils le savent quoi ») ou « en école élémentaire [...] le besoin d'un référent », il me semble que cet enseignant instaure avec ses élèves une relation basée sur une dépendance affective à sa personne, inconsciemment entretenue et quelque peu figée à ce moment de son évolution professionnelle.

Cependant, en se mettant en position d'être comparé à des collègues et malgré les « effet pervers » qui surviennent lorsqu'il est remplacé, Sébastien cultiverait aussi une différence qui le positionne en personne distincte, « en décalage » avec eux, sans doute nécessaire pour conforter son estime de lui-même. Il trouverait ainsi des bénéfices secondaires à demeurer l'irremplaçable recours: « Je me suis rendu compte et on m'a dit mes collègues m'ont dit qu'en fait apparemment j'étais quelqu'un de très compliqué

à remplacer en fait, parce que c'est vrai que j'ai pas forcément un fonctionnement très, carré. » Cette singularité ne passe d'ailleurs plus par lui à l'entendre, mais par ses élèves qui s'en font les relais auprès des autres enseignants: « Je suis pas vraiment rentré dans ce truc là non plus et du coup la classe de CM2 est un peu en décalage avec tout ça, et ça je pense que mes élèves ils l'ont transmis et voilà et donc encore une fois [...], y'a une différence avec le reste quoi. » Ce serait donc surtout pour lui-même, pour s'affirmer, que cet enseignant aurait besoin de cette relation de forte dépendance affective des élèves à son égard d'une part, de distinction et de singularisation vis-à-vis des autres enseignants d'autre part. Ce processus transparaît dans l'entretien, à travers des indices que j'y ai relevé, tels que les redondances du « je » et d'autres expressions comme « j'arrive à souder un groupe » ; « j'essaye aussi de déléguer [...] j'ai beaucoup d'élèves j'ai réussi à avoir » ; « et moi je me retrouve forcément ».

Complément d'analyse

En valorisant une posture d'éducateur (associée à l'authenticité) au détriment de celle d'enseignant (caractérisée par des savoirs scolaires artificiels), Sébastien adopte un positionnement statutaire paradoxal. Pour autant, il entrevoit également les limites éducatives et pédagogiques de sa trop grande proximité relationnelle aux élèves. De même, ses tentatives pour se décentrer de sa place d'enseignant (en pratiquant une pédagogie de projet, en faisant circuler la parole, en faisant intervenir d'autres adultes dans sa classe), ne font que renforcer les relations de dépendance charismatique de ses élèves à son égard. Nous émettons l'hypothèse que cette absence de réglage de ses rapports aux statuts d'éducateur *versus* enseignant, d'adulte *versus* enfant, ainsi que la non adéquation de sa distance relationnelle aux élèves résulteraient d'un clivage autour d'un enjeu d'authenticité entre sujet et fonction, qui mettrait en évidence l'absence de tiers dans ses relations à ces objets.

Deux expériences antérieures, que Sébastien évoque dans l'entretien, lui avaient pourtant permis de commencer de travailler ses positions.

À travers ses premières expériences de centres de vacances, Sébastien explique comment, grâce aux remarques d'animateurs sur ses pratiques, il aurait remanié ses conceptions éducatives, ajusté sa position subjective, passant d'un positionnement « affectif », symétrique, où son rôle d'adulte/éducateur n'était pas identifiable par les enfants, à un positionnement asymétrique en régulant sa distance affective, en maîtrisant sa peur du groupe et en attribuant leur statut à ces enfants.

Un service militaire effectué comme professeur face à des militaires engagés préparant un concours interne semble également avoir joué un rôle essentiel dans la construction du rapport de Sébastien à l'autorité. Là, il n'est pas dans une relation affective avec ces hommes. De plus, la dimension

asymétrique de la relation d'autorité n'est pas évidente *a priori*, car du point de vue de la hiérarchie militaire, son statut est inférieur à ceux qu'il enseigne. Dans cette situation originale, Sébastien découvre le pouvoir attaché à l'asymétrie inhérente à toute relation d'enseignement: « et ces mecs, et ben, tout d'un coup perdent toute cette notion là de hiérarchie et tu es, le prof quoi, et ils te vénèrent ». La place des savoirs en tant qu'ils légitiment l'autorité statutaire est d'autant plus forte ici que l'obtention du concours conditionne la poursuite de la carrière de ces hommes. Par cette expérience, Sébastien dit s'être véritablement essayé à exercer l'autorité, gagnant une confiance durable en lui: « et puis voilà j'avais cette expérience de l'armée [...] qui m'as permis de pas être confronté à, tout d'un coup la classe et puis à être, à avoir enfin faire preuve vraiment d'autorité quoi, c'était, pas naturel loin de là, mais j'avais une confiance en moi oui je pense ».

En contrepoint de la vignette clinique, ces deux expériences mettent ainsi en relief la fonction de tiers, sa place en tant qu'il fonde et légitime l'autorité enseignante. Le tiers renvoie à la problématique du non négociable, qui concerne la dimension statutaire de l'autorité enseignante. Celle-ci place son détenteur dans une position asymétrique, se fonde sur ses missions articulées à l'ordre symbolique d'une culture. En ce sens, l'autorité statutaire du professeur est générationnelle et institutionnelle.

Place du tiers et problématique du non négociable de l'autorité enseignante

L'asymétrie des places générationnelles associe l'autorité à la distinction adulte/enfant ou adolescent. Qu'il le veuille ou non, tout enseignant – même proche en âge de ses élèves – est d'abord un adulte à leurs yeux, avant d'être identifiés par son statut. De ce fait, il tient inévitablement un rôle éducatif. Cette différence inhérente aux âges (RENAUT, 2004) est constitutive de la relation d'autorité en éducation, puisque l'antériorité permet la transmission d'une culture. Ainsi au fondement de l'autorité éducative, il existe selon Eirick PRAIRAT (2010) une « vérité anthropologique » qui fait qu'« on n'entre jamais seul dans le monde » (p.43). Marcel GAUCHET (2002) la formule comme suit: « entrer dans la vie, c'est se heurter à une précédence qu'il faut s'incorporer, et cela par le truchement d'autres dont vous dépendez sur un tout autre plan que la dépendance vitale: ils savent ce que vous ignorez ». L'homme doit donc être éduqué, et ce pour trois raisons: parce que la culture humaine est « langagière » ; parce qu'« il doit apprendre à se gouverner lui-même, et à régler ses rapports avec les autres selon une loi commune » ; enfin « parce qu'il vit en société, laquelle [...] a ses exigences propres de reproduction et de perpétuation » (p.25). L'autorité a donc pour fonction d'assurer la continuité générationnelle, de donner à l'enfant ou à l'adolescent des clés d'entrée dans un monde qui lui pré-existe, des clés de compréhension de ce monde. Et PRAIRAT (2009) de souligner que c'est parce que l'éducateur est déjà-là qu'il « permet au nouveau venu d'être de ce monde, il l'accueille et l'introduit dans l'ordre symbolique de l'humain » (p.85). L'autorité

est donc bien une « condition de l'éducation » du point de vue de l'éduqué, selon la formule de Marie-Claude BLAIS Marcel GAUCHET et Dominique OTTAVI (2008). Car de même qu'il lui « est impossible de savoir ce qu'il devrait savoir pour devenir pleinement un individu, il n'est pas davantage possible de construire son statut d'individu à sa place » (p.166). Parce que l'enfant ou l'adolescent ressent la pression d'un monde « dans lequel il est jeté et où il lui est enjoint de s'inscrire, alors que tout y est déjà codifié, prévu, agencé, relié », l'incontournable autorité de l'éducateur assume socialement cette pression, en venant faire médiation entre lui et ce monde:

elle l'assure d'un intercesseur, d'un allié dans la place, qui sera d'autant plus sûr qu'il ne cache rien des embûches du parcours à franchir. (Par conséquent,) l'enjeu de l'autorité éducative, dans le système symbolique de nos sociétés, n'est rien d'autre [...] que la garantie publique de l'accessibilité du monde commun » (p.167).

C'est ce qui justifie qu'en termes de limites, l'adulte soit le garant du respect des trois interdits anthropologiques d'inceste, de meurtre et de parasitage fondateurs de toute vie sociale. Ces interdits sont référés à des travaux ethnographiques qui ont montré leur présence dans toute société humaine afin de garantir son existence, sa survie et sa pérennité.

La dimension institutionnelle de l'autorité se rapporte aux missions du professeur, qui définissent aussi la relation enseignant/élève comme asymétrique. Dans l'établissement scolaire, l'enseignant remplit une mission spécifique s'inscrivant elle-même dans la mission de l'établissement. Ainsi, n'importe quel acteur n'occupe pas n'importe quelle place dans une institution. Au départ, c'est le statut qui détermine cette place et définit la mission particulière d'un acteur, distincte mais complémentaire de celle d'un autre. Condition nécessaire à l'exercice de l'autorité, ce statut ne suffit cependant pas à garantir à lui seul que celui qui le détient exercera une autorité effective. Si un professeur confond autorité et abus de pouvoir, autorité et soumission, celle-ci se fige dans l'autoritarisme. Et s'il s'abstient d'exercer l'autorité, elle ne risque guère de lui être reconnue par les élèves. Quant au « respect initié par l'enseignant » détenteur de l'autorité statutaire, il a des incidences sur son positionnement professionnel. Il marque l'acte premier qui lui incombe de respecter la personne de l'élève sans condition préalable. En ouvrant au respect mutuel, il amorce la reconnaissance de l'autorité enseignante par les élèves.

Poser et tenir un cadre éducatif

Ajoutons que cette double place d'adulte/enseignant renvoie à la capacité d'un professeur à poser et à tenir un cadre éducatif suffisamment contenant (« souple-dur »), fiable c'est-à-dire constant, rigoureux sans être rigide, porteur de limites structurantes.

À partir des travaux du psychanalyste Joseph BLEGER, le psychologue et formateur d'enseignants Dominique GINET (2002) transpose la notion de cadre à l'éducation. Le cadre est, dit-il, « un ensemble de constantes à l'intérieur desquelles les processus peuvent se dérouler » (p.186). C'est donc un « non-processus ». BLEGER (1997) précisait que « le cadre [...] agit comme support, comme étai, cependant nous ne le percevons [...] que lorsqu'il se modifie ou se casse » (p.260). En éducation reprend GINET (2002), « la notion de cadre révèle sa pertinence chaque fois que l'expérience d'un sujet est celle d'une discontinuité, voire d'une rupture, d'une menace pour son identité, d'une mise en question de ses identifications ou encore de la perte d'un code culturel » (p. 186). Le cadre permet de « maintenir une continuité dans la discontinuité, de maintenir ce qui ne doit pas changer pour que le sujet, lui, change » (*ibid.*). Nous pouvons dire encore que le cadre est « ce qui procure une sécurité psychique suffisante pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a à se confronter, pour grandir et se former » (*ibid.*). Ainsi, « l'espace de l'éducation, l'espace de la formation sont à entendre comme des espaces de transition psychique », où « la capacité du sujet à supporter la transformation dépendra très directement de ce qu'il éprouve de la fiabilité du cadre, c'est-à-dire de l'aptitude du cadre à contenir son désordre interne » (*ibid.*). Le cadre doit donc à la fois « s'explicitier clairement, sans contradiction, avec rigueur mais sans rigidité », et « se maintenir sans défaillance, en dépit des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des éduqués ou des formés » (p.187). GINET utilise alors une image explicite pour qualifier la consistance d'un cadre éducatif adéquat : « Sa consistance peut être qualifiée de "souple-dure", à l'instar de ces matières plastiques qui sont aptes à encaisser une élévation de la pression interne, sans se déchirer ou exploser, pour reprendre ensuite leur configuration initiale » (p.191). Et il conclut par une formule qui, selon nous, résonne avec le cas de Sébastien, que c'est « le rapport interne de celui qui est le garant du cadre, éducateur ou formateur, à son propre cadre » (p.187) qui va conditionner la qualité de l'accompagnement, donc du cadre éducatif ou formatif.

REFERENCES

- ARDOINO, Jacques. *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: Gauthier-Villars, 1969.
- ARDOINO, Jacques; BARUS-MICHEL, Jacqueline. Sujet. In: J. Barus-Michel; E. Enriquez; A. Lévy (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références* (p.267-274). Toulouse: Érès, 2013.
- BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris: Bayard, 2002.
- _____. *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock, 2008.
- BLEGER, Joseph. Psychanalyse du cadre psychanalytique, 1966. In: R. Kaës (dir.). *Crise, rupture et dépassement* (p.257-276). Paris: Dunod, 1997. 1^{ère} édition 1979.
- GINET, Dominique. L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs. In: J.-P. Obin. *Enseigner, un métier pour demain* (p.185-196). Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris: La Documentation Française, 2002.
- MARPEAU, Jacques. Le processus d'autorisation. In: *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes* (p.177-193). Ramonville Saint-Agne: Érès, 2000.
- OBIN, Jean-Pierre. L'école et la question de l'autorité. In: *Administration et éducation*, n.1, 89, p.31-40, 2001.
- PRAIRAT, Eirick. L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles. In: *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n.42, 3, p.81-96, 2009.
- _____. (Dir.). *L'autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy: Presses Universitaire de Nancy, 2010.
- RENAUT, Alain. *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion, 2004.
- _____. *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes: Champ social, 2016.
- VASQUEZ, Aïda; OURY, Fernand. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro, 1967.

Recebido em: 10 de novembro de 2019.

Aprovado em: 5 de dezembro de 2019.