



HAL
open science

L'autorité et ce qu'elle n'est pas

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

| Bernard Jolibert. L'autorité et ce qu'elle n'est pas. Expressions, 2004, 23, pp.139-154. hal-02406646

HAL Id: hal-02406646

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406646>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'AUTORITÉ ET CE QU'ELLE N'EST PAS

Résumé. – Pour comprendre la crise à la fois sociale et éducative que nous traversons, chacun aujourd'hui en réfère à « l'autorité », soit pour en déplorer l'effondrement, soit, au contraire, pour la fustiger comme survivance provocatrice d'un pouvoir paternaliste archaïque. Avant de trancher de manière aussi nette, il faudrait peut-être commencer par se demander de quoi on parle. L'autorité est-elle la même chose que la puissance, le pouvoir ou la simple force ? C'en est probablement tout le contraire. Sur quelle forme de relation interhumaine cette aptitude particulière à obtenir de quelqu'un un comportement sans avoir besoin de faire appel à la menace ou à la violence repose-t-il ? Cette relation originale est-elle néfaste ou utile à l'établissement de cette « autorité sur soi-même » qui caractérise la personne responsable, objectif ultime de toute éducation morale ? L'urgence de la crise-mais après tout est-elle si nouvelle ?-n'interdit pas de se poser la question, au contraire.

Abstract. – *In order to explain the crisis of education nowadays, everybody involves the weakening of « authority », or, on the contrary, its to great hold on childhood. Before deciding, it should be wise first to ask what we mean by authority. Is it the same as force, power or strenght in general? In fact, it is the contrary all together: a peculiar ability to obtain from somebody a behavior without making use of intimidation, power or threat. This form of relationship is an important question in the field of education, particularly in the moral formation where “self-authority” is the ultimate definition of individual responsibility.*

Qui s'attache à comprendre les phénomènes touchant ce que l'on a coutume de qualifier de crise de l'autorité, pour parler comme Hannah Arendt¹, singulièrement dans le champ de l'école, se heurte d'emblée à une difficulté redoutable. Le terme « autorité » apparaît comme un véritable fourre-tout et permet toutes les approximations.

Faut-il en faire le banal synonyme de « puissance » ou de « force » en général ? Certains le réduisent à la stricte domination sociale, d'autres y voient un pur ascendant psychologique inter-individuel. Tout pouvoir entraîne-t-il ipso facto l'autorité ? On parlera indifféremment d'un livre qui fait autorité, de l'autorité administrative, des « autorités » sans plus de précision. On peut perdre son autorité ou, au contraire la gagner, suivant les circonstances. On dira que tel professeur est trop autoritaire, que tel chef d'établissement fait preuve d'autoritarisme, que les parents ont démissionné de leur autorité naturelle. Certains assimilent purement et simplement la violence, la discipline, l'ordre à l'autorité.

Il faudrait d'abord s'entendre sur le sens du mot. Une analyse qui vise à éclairer ne saurait faire l'économie d'un examen notionnel de ce terme malmené. Dans le domaine éducatif, des libertaires qui rejettent en bloc toute forme d'autorité au nom d'une hypothétique spontanéité individuelle, comme Georges Mendel², aux partisans d'un retour à l'ordre qui voient dans toute contestation des autorités une menace pour la société, cette notion est d'autant plus dangereuse qu'elle est galvaudée par l'usage et investie d'une forte charge affective et politique dans le débat contemporain sur l'école.

Autorité et contrainte

Un premier constat s'impose cependant à partir de l'usage. Si l'autorité apparaît toujours comme un pouvoir, elle n'exprime pas n'importe quelle forme de pouvoir. La force brute, la puissance de la nature, la pression armée sont rarement qualifiées d'autorités. Peut-être précisément parce qu'elles n'ont pas besoin d'autorisation pour agir. Pourquoi, à quelles conditions, comment un ordre, une instruction, des consignes étant donnés, celui à qui ils s'adressent se trouve-t-il plutôt enclin à s'y conformer qu'à s'y dérober ou s'y opposer ? Pourquoi obéissons-nous hors de toute contrainte ?

Tout se passe dans l'autorité comme si la puissance n'avait pas même besoin de se montrer pour être efficace. Lorsqu'on parle d'autorité on se trouve dans le domaine des relations humaines entre le commandement et l'obéissance précisément là où la force n'est ni requise ni exigée. Que ce domaine soit politique, moral, économique, pédagogique ne change rien à l'usage ; l'autorité apparaît comme le pouvoir d'obtenir un comportement souhaité de la part de ceux qui y sont soumis sans recours à la contrainte ni à la menace tant physique que morale, psychologique ou légale.

Afin de faire mieux sentir ce qui caractérise l'originalité du pouvoir d'autorité par rapport aux autres formes de puissance, le mieux est peut-être de prendre quelques exemples. L'expérience montre que la position de force ou de fonction ne confère pas nécessairement l'autorité. On peut avoir avec soi la force physique, la position sociale, la puissance politique, le pouvoir policier et néanmoins avoir perdu toute autorité. C'est vrai dans le domaine politique comme dans le domaine éducatif, qui se ressemblent beaucoup de ce point de vue. On ne fait appel aux forces de l'ordre que parce que l'autorité est perdue, de même pour la sanction ; elle intervient lorsque le pouvoir direct de se faire obéir a perdu de son emprise. Inversement, un prophète tire souvent sa légitimité de sa faiblesse même, comme le montrent l'exemple de Ghandi ou du Christ. L'autorité, prétendait Lyautey, permet de

faire l'économie de la force. Elle apparaît comme un pouvoir qui tire sa puissance d'ailleurs que de la menace nue ou de la démonstration de force.

De même, la contrainte naturelle qui est du domaine de la nécessité, interne ou externe, n'a rien à voir avec l'autorité qui implique de la part de celui qui obéit une acceptation, un acquiescement, lequel relève de l'obligation morale. Celui qui obéit pourrait ne pas obéir, ce qui n'est pas possible face à la nécessité naturelle. Une pierre ne tombe pas suivant l'autorité de la loi de la chute des corps ; elle ne peut pas faire autrement ; elle suit la nécessité de la nature. Le sentiment d'obéissance qui accompagne en revanche l'autorité est intérieur et implique le consentement. Lorsqu'on reconnaît l'autorité d'un maître, ce dernier n'a nul besoin de contraindre, il propose et son influence agit directement, comme autorisée implicitement à agir. C'est en ce sens que Jean-Claude Passeron³ propose avec humour de distinguer l'autorité parfaitement silencieuse et immobile du maître oriental, du mutisme imbécile de l'idiot du village. Le premier agit sur son disciple sans avoir besoin de manifester sa puissance, le second n'exerce aucune action influente sur quoi (ni sur qui) que ce soit.

Enfin, la légalité de l'institution ne confère pas non plus l'autorité, pas plus d'ailleurs qu'elle ne l'interdit. Contre Pétain, De Gaulle tirera sa légitimité d'une autorité totalement illégale. En ce sens, les Romains avaient trois termes pour désigner ces forces : la force naturelle, la puissance strictement réglementaire conférée par la loi instituée et enfin l'influence qui, précisément, n'a pas besoin de la légalité pour agir. Ils désignaient par *potestas* la simple puissance, par *imperium* le pouvoir légal, le droit institué qui permet, par exemple, au chef d'armée d'exercer une tutelle sur ses soldats, au maître sur ses esclaves et par *autoritas* cet ascendant plus direct qui implique l'emprise, le prestige, l'affectif plus que la violence des lois, telle, comme l'indique l'étymologie, l'autorité du père sur ses enfants.

Comme le précise Burdeau⁴, l'autorité est donc ce pouvoir singulier d'obtenir sans recours à la violence, un certain comportement de la part de ceux qui y sont soumis, la menace de la force n'intervenant que lorsque, précisément, l'autorité est remise en question. Il y a donc crise de l'autorité quand il devient impossible d'obtenir un comportement considéré comme souhaitable de la part de personnes qui avaient accepté jusque là de se soumettre de bonne grâce à l'influence du pouvoir.

Crédit et ascendant

Apparaît immédiatement un second problème qui n'est plus de vocabulaire mais d'origine, cette fois. Par sa nature même, l'autorité semble bien à la charnière de l'individuel et du social. Il y a dans toute relation d'autorité un phénomène relationnel qui implique échange entre plusieurs personnes, celles qu'on considère comme exerçant l'autorité et celles qui se constituent en sujets acceptant cette autorité. D'ailleurs, l'effondrement de l'autorité peut provenir aussi bien du refus de ceux qui n'obéissent plus que de la carence du commandement lui-même, parfois des deux à la fois.

Se trouvent alors face à face les deux hypothèses classiques qui tentent de rendre compte de la source de l'autorité.

Suivant l'une, plutôt psychologiste dans son explication, l'autorité reposerait sur les qualités propres de la personne qui exerce le commandement. De par sa nature ou sa formation de *leader*, il disposerait d'une puissance individuelle plus grande, d'une force de conviction ou d'un ascendant original grâce auquel il s'affirmerait face aux autres. Naturel ou acquis, le résultat est au fond le même : la source de l'autorité gît dans la forte personnalité de celui qui l'exerce, son ascendant en justifie le pouvoir.

Inversement, l'hypothèse sociologique fait reposer l'autorité sur la disposition du groupe. C'est la demande sociale qui fait que celui qui commande exerce son pouvoir ; c'est la communauté des assujettis (le *membership*, opposé au *leadership* dans la sociologie anglo-saxonne) qui crédite l'autorité et la délègue en la légitimant. Dans ce cas, la source de l'autorité serait comme déposée dans l'attente du groupe social.

On devine l'enjeu politique du débat : vertu du chef contre délégation démocratique, légitimation indirecte du pouvoir personnel contre représentativité du pouvoir. Débat politique interminable !

En réalité, aucune de ces deux réponses à la question de la source de l'autorité n'est satisfaisante prise séparément, car elles passent toutes deux à côté de l'essentiel : la relation interindividuelle qui place les phénomènes d'autorité dans l'entre-deux et en montre la fragilité. On n'exerce une autorité que sur ceux qui acceptent l'influence qu'elle ne manquera pas d'entraîner. On n'obéit qu'à ceux dont on reconnaît la valeur. L'échange est fragile, sujet à des variations soudaines et ni la nature humaine ni la sociologie la plus fine n'en expliquent les dérapages, les aberrations ou les déconfitures.

L'histoire permet d'entrevoir que, si le groupe est bien créateur du *leader*, lequel se trouve bénéficiaire momentané d'une sorte de fixation des attentes collectives, inversement, un homme n'a de prestige qu'autant qu'il possède en lui l'étoffe nécessaire pour jouer son jeu crédible :

« Toutes les représentations qui se sont cristallisées sur le général Boulanger n'ont pu l'empêcher de se conduire comme un jeune sous-lieutenant tout juste pourvu d'assez de cervelle pour se la faire sauter sur la tombe de sa belle. »⁵

Les idées de prestige, de popularité, de compétence même, indiquent assez que l'ascendant de l'autorité réside dans cet intervalle entre la valeur sociale incarnée par ceux qui ont l'autorité et la reconnaissance de cette même valeur par ceux qui acceptent de s'y soumettre, précisément parce qu'ils la reconnaissent. Elle ne repose ni dans l'un ni dans l'autre, elle est au point de rencontre de l'individu et du social.

Autorité et manipulation

Dernier trait important à souligner d'emblée : en dépit du souhait libertaire de Mendel et Vogt⁶, il semble bien que les relations d'autorité s'inscrivent dès que des individus en présence font société. L'éthologie rappelle à propos que les phénomènes d'autorité ne sont pas propres aux sociétés humaines ni aux formes institutionnalisées du social, ils surgissent dès que des animaux sociaux sont en présence. De son côté, K. Lorenz⁷ va jusqu'à voir la racine du lien social dans le jeu des relations de pouvoir qui débouche sur une hiérarchie plus ou moins stable et qui dévoile des phénomènes d'autorité constamment remis en question et réaffirmés. Lorsqu'on tente de supprimer ces derniers, loin de la voir disparaître, on ne fait que la déplacer. Dans un ensemble socialisé, grand ou petit, démocratique ou non, là où l'autorité n'est pas exercée de manière explicite par un homme ou une institution claire, il s'y substitue une pression collective anonyme qui finit par contraindre les membres du groupe à adopter les attitudes les plus conformistes sous peine d'exclusion. Ce phénomène s'observe dans le domaine vestimentaire comme dans celui des modèles affectifs ou intellectuels. La pédagogie n'y échappe pas. Il existe un contrôle social, parfois diffus, toujours très coercitif, exercé par le groupe-classe, par exemple, et ce contrôle est d'autant plus pesant qu'il est insidieux, contrairement à l'autorité du maître, lisible, institutionnelle et, par-là, contestable. On ne peut remettre en question que ce qui s'affiche et non ce qui étouffe la liberté individuelle sous les pesanteurs d'un moralisme insaisissable. Ces observations restent vérifiables dans le monde démocratique comme dans le monde totalitaire.

En ce sens, dans les stratégies de conquête du *leadership*, stratégies de campagne politique électorale ou de séduction économique de type libéral, on invite l'aspirant *leader* à reproduire les modèles qu'attend de lui le peuple. Il convient dès lors de développer dans un premier temps les outils pertinents

d'analyse d'opinion, de se couler dans le moule des attentes populaires majoritaires, d'en reproduire les attitudes et les comportements, surtout de construire une image de campagne conforme à ces attentes, de trouver les slogans, arguments, discours adaptés, enfin de chiffrer des fonds nécessaires à la campagne. Ici, il est clair qu'à l'inverse de l'autorité du maître qui « fait autorité », le pseudo-meneur est entièrement mené par le groupe au sein duquel il souhaite occuper la place prééminente et dont il reproduit intégralement l'idéologie à cette seule fin. On le voit, la manipulation politique reste du côté de l'opinion diffuse. Il s'agit, en ce cas, de stratégies de prise du pouvoir en milieu démocratique et non d'affirmation de l'autorité qui en est tout le contraire.

La question se pose donc toujours de comprendre les raisons qui font que nous obéissons à une injonction alors qu'aucune force explicite ne nous y contraint. À quelles conditions l'autorité fonctionne-t-elle au point de produire le modèle inverse de celui que l'on vient d'examiner : entraîner l'adoption, par les sujets consentants, d'un modèle incarné par un maître ? Le modèle scolaire est en effet exactement inverse du modèle politique. Il ne s'agit pas pour l'école d'extraire des élèves leurs opinions, puis de s'y conformer pour mieux les séduire, mais au contraire de tenter d'agir sur eux pour les conduire à adopter des comportements considérés comme souhaitables. Les générations nouvelles venues ont à s'intégrer à la communauté des adultes et non l'inverse, à moins de sombrer dans le « pathos de la nouveauté ». ⁸ Quand bien même une part de séduction s'imposerait, la démarche pédagogique reste exactement à l'opposé de celle du politique, à moins de se faire démagogue au lieu de pédagogue.

Dès lors, l'analyse politique ne saurait plus aider l'enseignant dans sa tâche. Il se doit de fournir un modèle original où l'autorité permet de comprendre à la fois que l'éducation puisse être une action réelle sur l'enfant, l'élève, l'étudiant voire l'adulte, et néanmoins que cette action soit acceptée, sinon souhaitée par ceux qui y sont précisément soumis. Peut-être, en retour, l'autorité éducative éclairera-t-elle l'autorité politique d'un jour moins manié ?

Proximité et distance

Des philosophes et des pédagogues qui se sont occupés d'éducation, aussi divers qu'Alain⁹ et Freinet¹⁰, s'accordent à constater que la première condition pour que l'enseignement fonctionne dans le rapport d'autorité qui est celui de l'institution scolaire reste l'existence d'un consentement réciproque.

« Autorité » désigne le fait d'accroître, d'augmenter. Mais augmenter quoi ? Précisément, la puissance de celui qui accepte de se soumettre à cette autorité. On voit immédiatement que l'on ne se soumet à une puissance reconnue comme autorité que si on reconnaît à celui qui prétend l'exercer une intention bienveillante envers soi. L'emprise de l'autorité se réfugie dans la reconnaissance que cette soumission cherche d'abord à accroître la force ou la puissance de celui qui se soumet.

La véritable autorité n'est donc ni arbitraire, ni tyrannique ; elle n'a rien à voir avec la terreur. Elle repose sur un rapport réciproque de respect : celui qui l'exerce espère augmenter la valeur de celui qui y est soumis ; celui qui l'accepte voit dans celui qui l'exerce la confiance en sa propre capacité de progrès. Il y a donc bien considération mutuelle et non rapport de force en vue de la domination. C'est précisément lorsque cette bienveillance disparaît que l'autorité se transforme en autoritarisme, en tyrannie ou en dictature. Celui qui accepte une autorité n'est ni dans la terreur, ni même dans la simple crainte d'une sanction, mais simplement dans la confiance en la valeur de celui qui commande. Inversement, on n'accepte d'exercer une autorité réelle que sur ceux à qui l'on sait qu'elle apportera quelque chose ; autrement, on se contente de commander plus ou moins brutalement ou subtilement, en despote ou en démagogue.

Autrement dit, les partenaires doivent se reconnaître réciproquement une compétence minimale pour que l'autorité puisse prendre forme. Celui qui se soumet doit admettre la légitimité de l'ascendant comme positif pour lui. Quant à celui qui ordonne, il doit croire au possible essor de celui dont il cherche à orienter l'action. Si cette légitimité reconnue de part et d'autre disparaît, alors le rapport devient celui de la violence ou de l'indifférence. Lorsque le politique échoue, alors interviennent les forces de l'ordre ; lorsque l'ordre paternel ne trouve plus d'écho, la gifle le remplace ou la résignation, et lorsque ni le maître, ni les savoirs ne sont plus perçus dans l'école comme références, la violence ou l'apathie deviennent des comportements usuels. On le voit, l'idéal du lien autoritaire aboutit à l'idée que celui qui obéit n'a même plus le sentiment d'obéir et que celui qui commande n'a plus le sentiment de commander. Quant au commandement, il n'aurait même plus besoin d'être explicite pour se voir suivi d'effet.

Pourtant cette approche idéale se heurte à une autre condition de possibilité de l'autorité, exactement inverse puisqu'elle contient l'idée de dissymétrie radicale, d'inégalité et de mystère. À l'idée de proximité et de confiance réciproque répond paradoxalement celle de distance. L'autre versant de l'étymologie nous l'indique : l'*auctor* désigne d'abord le père, celui qui dispose de la tutelle première, privilège dû non pas seulement à l'âge, mais aussi

à l'expérience du créateur. Tradition et expérience se conjuguent pour introduire dans le rapport d'autorité une dissymétrie essentielle. Pour en revenir à un exemple politique, De Gaulle rappelait, dans *Au fil de l'épée*, que l'autorité ne va pas sans prestige et le « prestige sans éloignement » (p. 53-55) « ni mystère » (p. 79). « On ne vénère pas ce que l'on connaît trop bien » (p. 183). Certes, à trop cultiver la distance on risque de transformer l'autorité en souci narcissique de la « majesté » qui n'en est que l'apparence ou plutôt la caricature cérémonielle. Mendel¹¹ a raison d'ironiser en affirmant que « l'autorité, comme l'endive, a besoin d'ombre pour prospérer » et Alain se moque justement des « bonnets carrés » de l'université tout au long de ses *Propos*¹². Pourtant, une distance minimale reste nécessaire qui instaure une dissymétrie entre celui qui dispose de l'autorité reconnue et celui qui en perçoit la légitimité. On voit alors combien le « maître-camarade » cher à la pédagogie libertaire et le « père-copain » sont illusoire dans leur volonté d'abolir toute distance. On ne reconnaît d'autorité que de quelqu'un dont on sait qu'il nous dépasse et dont la règle reste pour partie insaisissable. L'admiration ne va jamais sans une part d'obscurité.

L'autorité implique donc un délicat équilibre entre familiarité et distance, entre proximité et réserve, entre confiance et crainte. Pour que l'autorité s'exerce et se maintienne au-delà des stratégies naïves et des artifices manipulateurs, il doit y subsister une différence radicale, reconnue réciproquement, entre celui qui est soumis à cette autorité et celui qui accepte de s'y soumettre. Dans ce cas, la confiance doit se combiner avec une dissymétrie tout aussi radicale. Comment cette double exigence est-elle pensable ? Comment associer distance et confiance dans une même relation interindividuelle ?

Une relation triangulaire

Contrairement aux apparences, la relation qui s'installe dans les rapports d'autorité n'est pas duelle, comme on pourrait le supposer en raison du face-à-face autorité-obéissance, mais triadique. Par delà les protagonistes, et constituant le terrain de leur rencontre possible, il doit exister une référence commune qui permet l'échange et le consentement. Il ne s'agit de rien moins que de la reconnaissance par les deux acteurs d'un point de vue commun qui apparaît conjointement comme valeur et comme projet. D'abord chacun, nous l'avons vu, se reconnaît et reconnaît l'autre comme digne de confiance, mais surtout chacun se reconnaît et reconnaît l'autre comme situé à une distance plus ou moins grande par rapport à cette valeur de référence. Le maître

se trouve dans une proximité plus grande, proximité reconnue et acceptée par l'élève qui, au sens étymologique, cherche à s'élever vers elle. Pour que la relation d'autorité fonctionne, il faut que maître et élève se rencontrent dans le projet commun d'aider le second à se hausser (ou à s'abaisser si la valeur est une fausse valeur) vers cette référence à travers laquelle tous deux se reconnaissent. L'élève n'est au « centre du système éducatif » qu'à ce prix.

Sauf à la confondre avec la force nue, la relation d'autorité implique donc trois composants essentiels. Parlant d'éducation, cela signifie qu'on ne peut enseigner qu'à ceux que l'on reconnaît capables de suivre un enseignement. En miroir, on n'accepte l'autorité que de ceux dont on respecte les savoirs ou les valeurs existentielles. L'expérience de l'institution en crise montre que la menace, la sanction, la violence n'interviennent que lorsque cette référence culturelle, commune à celui qui exerce l'autorité et celui qui s'y soumet, a perdu de sa force, lorsque les valeurs plus ou moins proches de l'un ou de l'autre ont cessé d'être en crédit. Cette tierce référence montre qu'il y a bien dans toute relation d'autorité une part d'illusion nécessaire, illusion réciproque où réside l'apparente contradiction entre confiance et mystère. L'élève suppose que le maître sait ce qu'il prétend enseigner ou incarner ; le maître croit au désir et à l'aptitude du premier à apprendre ; tous deux estiment que ce qu'ils ont en commun grandit celui qui s'en imprègne. Dès que les enseignants apparaissent comme des « bouffons », que les élèves sont considérés comme « tarés » et que les savoirs ou les modèles transmis par l'école sont envisagés comme « ringards », alors c'en est fini de l'autorité ; la force nue, la violence directe s'y substituent inmanquablement. Distance et proximité ne sont donc pas entre celui d'où émane l'autorité et celui qui l'accepte mais entre les deux acteurs et la valeur à laquelle ils consentent conjointement. L'un et l'autre sont plus ou moins éloignés de la référence semblable qui permet à l'autorité de fonctionner. L'autorité du contrat, de l'expert, de l'arbitre, du modèle, du *leader*, celle du père ou du roi, pour reprendre les exemples d'Olivier Reboul¹³, relève de ce modèle. Même la séduction amoureuse, forme la plus irrationnelle de l'autorité, suppose cette référence commune au séducteur et au séduit, référence qui justifie leur confiance réciproque et leur culte commun du sentiment amoureux.

Les fondements de l'autorité

La question qui se pose désormais est celle du fondement de l'autorité. Sur quelle forme de légitimité s'appuie-t-elle pour agir ? Quelle est le principe moral qui opère en lieu et place de la contrainte, rendant cette dernière in-

utile ? J. C. Passeron¹⁴ reprend à Max Weber son analyse des fondements de l'autorité et l'applique à l'éducation. Dans *Le Savant et le politique*, Max Weber commençait par définir l'autorité comme « le pouvoir d'obtenir sans recours à la violence physique certain comportement de la part de ceux qui acceptent l'influence et la reconnaissent légitime »¹⁵. Il ajoutait immédiatement, la rattachant à trois fondements légitimes possibles, tant dans l'esprit de ceux qui l'exercent que de ceux qui obéissent : « Cette autorité peut prendre trois formes : rationnelle, traditionnelle, charismatique, mais dans tous les cas, dans son fond, elle reste émotionnelle, affective. »

Transposée du champ religieux et politique au champ éducatif, on s'aperçoit que l'analyse fait apparaître trois sortes de maîtres. Celui qui s'appuie sur la tradition, reconnaît au passé, à l'expérience ancienne une valeur importante ; celui qui s'appuie sur la raison, descriptive ou démonstrative, visant des buts utiles ou des fins morales plus lointaines justifiés par l'argumentation technique ou scientifique ; enfin celui qui joue de sa fascination personnelle, accordant à l'influence affective une place privilégiée dans la relation pédagogique. Le vénérable, le savant, le charmeur seraient les trois figures de l'autorité éducative ; l'expérience, la compétence, la séduction, les trois canaux de leur emprise.

Cette référence à Max Weber est intéressante dans la mesure où elle permet peut-être de mieux saisir l'importance de la crise d'autorité que rencontre l'institution scolaire. Il y a effondrement de l'autorité lorsque les fondements qui en garantissent l'emprise ont perdu de leur force, lorsque la valeur commune médiane a perdu son crédit, tant chez les agents de l'autorité que chez les patients. Or il semble bien qu'on se trouve aujourd'hui dans ce cas de figure puisque les trois modes de légitimation possibles de l'autorité se voient contestés de toutes parts.

L'autorité traditionnelle s'appuie sur la conviction chez l'éduqué que les traditions sont respectables. Le maître est le maître parce qu'il incarne les valeurs d'expérience. Il est clair que les usages, les habitudes se trouvant aujourd'hui remis en question de manière radicale, tout ce qui relève du passé apparaît dépassé. L'école traditionnelle ne saurait être que « traditionaliste », c'est-à-dire « inadaptée », « sclérosée » incurablement installée dans un passéisme nostalgique. Du point de vue politique, elle apparaît à l'opinion comme conservatrice et élitiste. Comment, dans ce cas, l'école, les maîtres, les savoirs et les modèles qu'ils tentent de transmettre auraient-ils quelque crédit auprès d'élèves que l'idée même de tradition fait sourire ?

Le détour charismatique semble aujourd'hui tout aussi délicat. Sauf à sombrer dans la manipulation réductrice, comment un maître déconsidéré pourrait-il conserver la moindre parcelle de prestige ? Le lien charismatique

est commandé à la fois dans son origine et dans son maintien par des motifs sentimentaux où l'admiration est omniprésente ; c'est même elle qui, ici, conduit au respect. Or les idées d'égard, d'estime, de réputation, de déférence paraissent aujourd'hui échapper au domaine scolaire. Certes l'autorité charismatique est difficile à maîtriser et la tentation du « gourou » est toujours une menace possible, mais un minimum d'estime reste nécessaire à qui veut exercer ne serait-ce qu'avec infime parcelle d'autorité sur l'enfance ou l'adolescence. On ne respecte pas des maîtres socialement déconsidérés, économiquement ridiculisés, intellectuellement discrédités.

Quant au mode rationnel de légitimation de l'autorité, discursif et technique à la fois, il se fonde sur le postulat de la valeur de la réflexion scientifique, de l'efficacité des techniques et de la rectitude morale des finalités éducatives. Pour retenir la description des figures de l'autorité que propose O. Reboul¹⁶, face au pouvoir du chef ancestral et du modèle admiré s'affirme l'autorité du contrat, de l'expert ou de l'arbitre qui demandent toujours à se voir justifiés en raison, certes, mais qui, en retour, invitent l'élève à opérer la même démarche de compréhension, d'explication c'est-à-dire à raisonner par lui-même. Faut-il voir là l'ultime refuge de l'autorité scolaire ? Qu'en reste-t-il dans l'univers scolaire d'aujourd'hui ?

L'autorité rationnelle

Dans ce cas, le maître doit sa reconnaissance au fait, non qu'il incarne la vérité rationnelle de la science (qui aurait cette prétention ?), mais plutôt qu'il se trouve à proximité plus grande que l'élève des valeurs du savoir. L'ascendant magistral repose, dans le modèle scolaire qui se survit, sur une compétence réelle réciproquement reconnue. Durkheim en précise le sens :

« On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité comme si les deux facteurs se contredisaient... L'autorité du maître n'est qu'un aspect de l'autorité des devoirs et de la raison. L'enfant doit être exercé à la reconnaître dans la parole de l'éducateur ; c'est à cette condition qu'il saura, plus tard, la retrouver dans sa conscience et s'y référer »¹⁷.

Aujourd'hui, ce sont bien les idées de devoir et de raison qui se voient remises en question de manière plus ou moins directe.

Le problème de l'autorité paraît donc, aussi, un problème de reconnaissance de la valeur des contenus rationnels transmis par l'école. Il semble évident que ce qui reste d'autorité rationnelle, l'école se doit de la justifier sans cesse par des arguments serrés, tant auprès des parents que des élèves, des étudiants voire des enseignants et des éducateurs. Cette remise en ques-

tion des contenus, des valeurs, des fins et ses méthodes de l'école est-elle pour autant négative ? Ce détour constant par la discussion, l'argumentation, la démonstration fait, d'un côté, l'affaiblissement de l'autorité de l'école, car elle se voit sans cesse dans l'obligation de se justifier, perdant temps et énergie. Pourtant, paradoxalement, cette constante remise en question produit peut-être aussi sa force. Devoir légitimer à tout instant le pourquoi et le comment du système éducatif oblige à une recherche incessante des fondements, et une école qui réfléchit est une école qui justifie en retour le bien fondé de l'autorité rationnelle.

Sans doute cette forme d'autorité est-elle plus fragile. L'emprise de la tradition, indiscutable, ou de la fascination charismatique enthousiasmante, sont plus faciles. Cependant, le détour possède un mérite essentiel. Il conduit qui l'accepte vers l'autonomie dans la mesure où il n'implique pas l'obéissance aveugle à une personne ou une tradition, mais à des arguments discutables, c'est-à-dire à des motifs acceptés après examen discursif valable pour toute raison. Contre l'hétéronomie définitive qu'impliquent les autorités affectives et traditionnelles, l'école qui est encore la nôtre affirme l'usage de la raison de chacun comme ultime forme d'autorité à laquelle on doit rendre obéissance. En ce sens, raisonner contre la raison, c'est reconnaître une autorité rationnelle.

Faut-il pour autant condamner les autorités traditionnelles et charismatiques comme irrecevables et se réjouir de leur affaiblissement ? Faut-il suivre Mendel et Vogt, et n'en référer qu'à « l'utilité » de la loi opposée à son « autorité » pour éviter que l'enfant ne devienne l'esclave d'une idéologie paternaliste qu'il ne pourra pas remettre plus tard en question ? En fait, réduire les autorités affectives ou traditionnelles à n'être que « les vestiges socio-psychologiques étouffants de l'archaïsme de la relation père-enfants » (*op. cit.*) revient à passer à côté du besoin infantile affectif radical dans lequel s'enracine toute autorité, quelque forme qu'elle prenne, jusques et y compris l'autorité sur soi qu'implique toute attitude morale cohérente.

Les autorités en conflit

Hegel, sans doute plus avisé que les psychologues libertaires, les philosophes de la liberté d'indifférence ou les sociologues de la spontanéité, voyait que le besoin premier de l'enfant est précisément de sortir de l'enfance :

« La nécessité d'être élevé existe chez les enfants comme le sentiment qui leur est presque naturel de ne pas être satisfaits de ce qu'ils sont. C'est la tendance à appartenir au monde des grandes personnes qu'ils deviennent supérieur, le désir de devenir grands. »¹⁸

L'enfant se définit certes par des besoins négatifs, besoin de protection, d'amour, de soins mais aussi par ce besoin positif de devenir adulte, ce qui ne va pas sans inquiétude ni angoisse.

Dans ce contexte affectif précis, l'autorité est d'abord perçue comme rassurante. La puissance protectrice adulte apaise « l'angoisse de grandir »¹⁹, autorité traditionnelle et affective à la fois, mais aussi autorité rationnelle qui se met en place petit à petit et invite l'enfant à toujours plus d'autonomie. Ce n'est pas sans conflits internes que l'autorité rationnelle viendra remettre en question les anciennes certitudes de l'affectivité et de la tradition bien avant la période critique de l'adolescence. Cette forme singulière d'autonomie discursive pose d'elle-même le problème de ses propres fondements, invitant non seulement à relativiser les autres formes de l'autorité mais aussi à s'interroger sur sa propre validité. Il ne faut donc pas s'étonner de voir l'éducation être au centre de conflits d'autorités. Parentale ou institutionnelle, elle est le lieu où des autorités plurielles se voient remises en question les unes par les autres à chaque moment du développement de la personne. La tâche est sans aucun doute plus difficile que lorsque tous parlent d'une même voix et proposent un modèle univoque d'autorité mais cette pluralité est aussi condition de l'autonomie future de l'élève ; c'est aussi l'invitation à ne pas transformer les enseignants en gourous gesticulateurs ou en manipulateurs de la pensée unique.

L'autorité que l'éducateur exerce au sein de l'institution scolaire, à quel que niveau que ce soit, doit en effet conduire l'élève à exercer un jour ou l'autre sa propre autorité sur lui-même. Le véritable passage est donc celui de l'hétéronomie à l'autonomie et non celui de l'esclavage à la liberté absolue. C'est à la seule condition de ne jamais perdre de vue ce but que l'autorité reste augmentative ; elle vise à accroître la puissance que chacun doit finalement prendre sur soi, elle aide l'élève à s'élever. En ce sens, si la mauvaise autorité se réduit à l'exercice de la puissance qui pèse dans le simple but de contrôler, d'étouffer, de contenir, c'est-à-dire d'interdire l'autonomie future, la bonne autorité prend pour fin l'être qui s'y soumet et ne vise que sa libéra-

tion, y compris de la tutelle actuelle. Dans ce développement progressif, il est heureux que « les autorités » ne parlent pas d'une même voix, mais plutôt sous forme de puissances diverses, parfois en conflit. De ces antagonismes peut naître l'esprit critique, forme ultime de l'autorité rationnelle sur soi qui est l'autorité morale et qui se construit tout au long de la vie.

Mais avant d'en venir là, il faut commencer par apprendre à obéir à des puissances extérieures. Le passage de l'enfance à l'âge adulte est à ce prix. C'est en ce sens que Durkheim²⁰ parle du rôle propédeutique de la discipline scolaire, au double sens d'organisation réglée de la vie quotidienne et de savoirs organisés de matière méthodique. Ce faisant, il rejoint Kant²¹ qui n'impose des bornes à l'enfant que dans le but de le voir se libérer plus tard : discipline première négative tout extérieure qui permet à l'homme de se dépouiller de son animalité immédiate, mais discipline positive aussi par l'accès à la raison qu'implique l'idée de réglementation scolaire, préfiguration de la législation morale et politique future.

Conclusion

Si formelle que puisse paraître cette analyse de la notion d'autorité, elle permet d'en dévoiler les prolongements dans le domaine de l'école qui est le nôtre, principalement dans trois directions essentielles.

Pour comprendre les phénomènes qui accompagnent ce qu'on appelle aujourd'hui « crise de l'autorité » (mais, au fond, toute l'éducation occidentale n'a-t-elle pas été critique dans ses contenus comme dans ses modèles ?), il est bon de ne pas oublier que la relation d'autorité est essentiellement triangulaire. Le pouvoir de se faire obéir, l'acceptation d'obéissance reposent conjointement sur une référence idéale commune minimale. Pour parler la langue de la micro-sociologie anglo-saxonne, le *leader* n'exerce sa puissance sans menace de contrainte que si le groupe se subordonne à des valeurs semblables : valeurs traditionnelles prégnantes, valeurs charismatiques exaltantes, valeurs rationnelles plus fragiles car discutables selon des valeurs ou des fins. Au-delà de la coercition sociale, de la contrainte légale, à côté de la nécessité naturelle, l'autorité implique une référence à des aspirations partagées. Qu'une cassure survienne dans cette commune garantie entre *leadership* et *membership* et la crise se voit renforcée.

Dans l'école qui est la nôtre, le maître tire la faible autorité qui lui reste des valeurs rationnelles du savoir qu'il incarne aux yeux des élèves. Cette autorité ne fonctionne que tant que ces valeurs restent celles de ces derniers. Que ces valeurs cognitives disparaissent ou perdent leur signification, c'en

est fini de l'autorité. La tâche du maintien de l'autorité est d'autant plus délicate que les valeurs scolaires de rationalité sont toujours difficiles à défendre et que charisme et tradition sont bien mal en point aujourd'hui. Le peu de prestige qui subsiste gît donc, au-delà des enseignants, dans les savoirs, les connaissances, les techniques, les modèles moraux que l'école transmet encore à cette seule condition de les incarner idéalement pour les élèves comme pour les maîtres.

En dépit des analyses socio-psychologiques fragmentaires, le prestige, la popularité des maîtres comme Alain ou Lagneau sont inséparable de leur compétence philosophique, de leur engagement moral. Pour que l'autorité fonctionne, il faut être trois et non pas deux : le maître qui accepte de jouer ce rôle, un élève qui demande à s'élever, un référent intellectuel et moral commun. Toute relation d'autorité suppose un consentement réciproque à une valeur commune, avec, en plus, la conscience que chacun se trouve à distance différente de cette valeur, distance qu'une aide peut atténuer.

Le dernier trait qu'il paraît urgent de souligner consiste à se garder de l'erreur commune qui consiste à croire que la formation de soi par soi, but ultime de toute éducation qui n'est finalement qu'aptitude à avoir autorité sur soi-même, peut se passer d'un rapport primitif d'autorité affective ou traditionnelle. L'autonomie commence par l'hétéronomie rappelle Kant²², et Hegel enfonce le clou : la liberté commence par l'obéissance, l'autorité extérieure doit déboucher sur l'aptitude à l'autorité interne. On peut choisir telle ou telle forme de tutelle, celle d'un héros, celle des livres, celle d'un chef de bande, celle de Dieu comme Laberthonnière²³, celle de la raison ; on peut aussi ne pas vouloir choisir et rentrer dans la dépendance inconsciente et moutonnaire du groupe ; on ne saurait éviter les phénomènes d'autorité. La dernière, et peut-être ultime forme d'autorité restant celle que l'on doit finir par exercer sur soi, condition de la responsabilité morale et juridique.

Encore faut-il avoir commencé par accepter celle d'autrui, c'est-à-dire par reconnaître qu'il existe des hommes qui se trouvent dans une zone proximale plus étroite que nous par rapport aux valeurs idéales de Vérité, de Beauté ou de Bonté, références normatives de toute pensée .

Notes

1. H. Arendt (1972), *La Crise de la culture*, Gallimard, p. 121.
2. G. Mendel (1971), *Pour décoloniser l'enfant*, Payot, p. 80.
3. J.-C. Passeron (1968), article « Pédagogie et pouvoir », in *Encyclopaedia Universalis*, volume 12, p. 667 sq.
4. G. Burdeau (1966), *Traité de science politique*, tome 1 : *Le Pouvoir*.

5. G. Burdeau (1968), article « Autorité », in *Encyclopaedia Universalis*, volume 2, p. 901 sq.
6. G. Mendel et C. Vogt (1973), *Le Manifeste éducatif*, Payot.
7. K. Lorenz (1969), *L'Agression*, Flammarion, p. 224.
8. H. Arendt (1972), *La Crise de la culture*, Gallimard, p. 227.
9. Alain (1976), *Propos sur l'éducation*, Vrin.
10. C. Freinet (1969), *Pour l'école du peuple*, Maspero.
11. G. Mendel (1971), *Pour décoloniser l'enfant*, Payot, p. 32.
12. Alain (1970), *Propos*, Gallimard, deux volumes.
13. O. Reboul (1981), *Philosophie de l'éducation*, Presses universitaires de France, p. 34.
14. J.-C. Passeron, *op. cit.*
15. M. Weber (1959), *Le Savant et le politique*, Plon, p. 113-114.
16. O. Reboul, *op. cit.*
17. E. Durkheim (1977), *Éducation et sociologie*, PUF, p. 68.
18. G. W. F. Hegel (1975), *Principes de philosophie du droit*, Gallimard, § 175.
19. B. Bettelheim (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Laffont.
20. E. Durkheim (1963), *L'Éducation morale*, PUF.
21. E. Kant (1966), *Réflexions sur l'éducation*, Vrin.
22. E. Kant (1929), *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Delagrave.
23. Laberthonnière (1935), *Théorie de l'éducation*, Vrin.