

Bruno ROBBES

L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT COMME SAVOIR D'ACTION, NOUVELLE PRÉVENTION DES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE ?

Résumé : Après avoir situé l'actualité du concept d'autorité, et pour penser cette relation, l'auteur indique des éléments constitutifs : être (admettre l'asymétrie inhérente au statut d'enseignant), avoir (insister sur le processus d'autorisation marquant l'accès de l'enseignant à une position d'auteur qui s'autorise avant qu'il ne fasse grandir l'élève) et faire. Puis, une définition opérationnelle met notamment en relief la réciprocité, dans le processus de légitimation de l'autorité. A partir des relations entre autorité et violence, l'auteur défend ensuite l'idée que l'exercice de l'autorité enseignante ne peut que se distinguer de l'autoritaire, de l'autoritarisme. S'interdisant de recourir à la violence, l'enseignant « fait autorité » en mettant en œuvre des savoirs d'action qui n'ont rien de naturels, dans des situations contextualisées, révélant la complexité de cette relation. Ainsi envisagée, l'autorité enseignante est préventive.

Mots-clés : autorité de l'enseignant, autoritaire, autoritarisme, entretien d'explicitation, prévention, violence en milieu scolaire, savoirs d'action.

La problématique de l'autorité concerne toutes les grandes institutions des sociétés démocratiques. Elle est aujourd'hui largement débattue à l'école, sans que le diagnostic apporté ni les réponses proposées ne soient toujours suffisamment approfondis et encore moins opératoires pour le professionnel aux prises avec la complexité des phénomènes de violence.

La restauration de l'autorité à l'école – en particulier celle des professeurs – nous est présentée comme une « nouvelle » réponse à la violence en milieu scolaire¹. La relation établie entre autorité et violence se formule en réduction comme simple causalité : s'il y a de la violence à l'école, c'est parce que les professionnels manqueraient d'autorité. C'est l'autorité attachée au statut, qui aurait existé par le passé et qu'il s'agirait de rétablir, autorité reposant sur des qualités personnelles « naturelles » liées à des personnalités charismatiques. Entre retour à un « âge d'or » autoritaire et disparition de l'idée même d'autorité amalgamée au pouvoir, la problématique se situe aujourd'hui à un tournant et chacun sent bien qu'une autre manière d'exercer l'autorité dans la classe est aujourd'hui indispensable, ce qui éclaire

¹ Nous avons développé ailleurs cette idée soutenue par d'autres (Robbes, 2004b).

d'un jour nouveau l'actualité de la violence à l'école.

Après avoir situé l'actualité du concept d'autorité, en avoir indiqué des éléments constitutifs pour la penser et donné une définition opérationnelle, nous proposons d'étudier les relations entre autorité et violence, en défendant l'idée que l'exercice de l'autorité enseignante ne peut que se distinguer radicalement de l'autoritaire, de l'autoritarisme et de la violence. Nous examinerons enfin quelques savoirs d'action constitutifs de l'exercice de l'autorité enseignante à travers une situation signifiante extraite de notre recherche.

ACTUALITÉ DU CONCEPT D'AUTORITÉ

La question de l'autorité n'arrive pas sur le devant de la scène pédagogique par hasard. Plus de trente-cinq ans après la date symbolique de 1968 qui signe la remise en cause de l'autorité patriarcale traditionnelle, disparaît maintenant l'illusion d'un affranchissement de tout interdit (Fize, 2004). Les repères pour penser et exercer l'autorité manquent donc dans une société durablement marquée par l'individualisme et la « tyrannie du je » (Imbert, 2004, 186). Sans minimiser la pression exercée par certaines forces conservatrices prônant un « retour à l'autorité » en instrumentalisant une nostalgie de l'école désormais à la mode, des débats auxquels j'ai participé m'ont confirmé dans ce constat d'une difficulté de certains héritiers de 1968 à concevoir l'autorité comme concept éducatif en soi², concept complexe.

Si l'apport de Gérard Mendel (Mendel, 1971, 2002 ; Mendel, Vogt, 1973) est décisif pour comprendre les mécanismes socio-psychanalytiques perpétuant les relations de domination-dépendance, de culpabilité, de peur de l'abandon, de chantage à l'amour exercées par les détenteurs d'un pouvoir social qu'intériorise le sujet, il nous en apprend bien davantage sur l'abus de pouvoir, l'autoritaire, l'autoritarisme que sur l'autorité elle-même, terme systématiquement connotée négativement dans ses travaux. Ce que l'auteur nomme « phénomène autorité » est en fait l'usage de la force, violence manifeste³. Dans le même registre, Michel Lobrot (1973) puis plus récemment Jean Houssaye (1996) se sont inscrits dans ce mouvement, allant jusqu'à prôner la disparition de toute autorité.

Au début des années soixante-dix, des auteurs affiliés aux pratiques de l'institutionnel et au fait des travaux psychosociologiques, appréhendent l'origine d'une autorité comme processus d'autorisation. Considérant que « l'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables »

² En octobre 2004, lors du colloque du *CRAP-Cahiers pédagogiques*, Michel Tozzi remarquait avec justesse que le terme d'autorité était toujours assorti d'un qualificatif, comme si penser l'autorité en soi était insuffisant.

³ L'exemple du face à face avec l'agent de police tiré de l'ouvrage de Gérard Mendel (2002, 63-68) peut être « lu » différemment si l'on considère que, dans son activité de contrôle dont le but est d'assurer une fonction de protection et de sécurisation de l'automobiliste, l'agent de police met en œuvre des savoirs d'action reconnus comme légitimes par ce même automobiliste au regard de son intérêt objectif et du respect de sa dignité humaine. Même portée par une forte « asymétrie des rôles », l'autorité ne conduit pas inéluctablement à la violence.

L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT COMME SAVOIR D'ACTION

(1969, 358), Jacques Ardoino démontre que l'on est passé de « l'autorité-attribut » à « l'autorité-relation », qu'il nomme déjà « autorité négociée ». La participation des personnes sur lesquelles elle s'exerce devient alors la condition première de son efficacité (1969, 362-363). De même, Fernand Oury et Jacques Pain insistent sur le faire : « celui qui fait autorité... n'est pas autoritaire. C'est la compétence qui fait l'autorité et les enfants ne s'y trompent pas. Encore faut-il que cette autorité se traduise par des actions observables » (Oury et Pain, 1972, 305).

Aujourd'hui encore, ces auteurs⁴ nous aident à penser l'autorité. Ainsi, pour Ardoino, « l'autorité du sujet [...] (est) la capacité, essentiellement acquise, conquise, autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre auteur ; c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouvernent notre existence. C'est le sens profond de la forme réfléchie s'autoriser » (2000, 200, 201). Jacques Pain et Alain Vulbeau reprennent la notion d'autorisation, « position sociale, plus ou moins institutionnelle, plus ou moins subjective, qui fait qu'un sujet se permette – mais aussi qu'il lui soit permis – de faire figure d'autorité, de faire autorité ou de faire l'autorité, suivant les sites ou les situations » (2000, 122, 123). En convergence avec la psychosociologie (Mucchielli, 1976 ; Maccio, 1988 ; Collerette, 1991), de telles positions rejoignent les travaux récents de sociologues (De Munck, Verhøeven, 1997 ; De Munck, 2000 ; Dubet, 2000 ; Fize, 2004) ou de philosophes de l'éducation (Prairat, 1997 ; Guillot, 2003).

Parmi les efforts actuels pour repenser l'autorité, nous signalons tout particulièrement les contributions d'un pédopsychiatre (Marcelli, 2003) et celle d'un philosophe (Renaut, 2004). Remettant en cause les conceptions mendéliennes, le premier nous propose une nouvelle socio-psychogenèse de la relation d'autorité. L'autorité n'est pas le prolongement ou le résidu infantile d'une relation psycho-familiale elle-même conditionnée par des structures sociales archaïques, pas plus qu'une conséquence de l'angoisse d'abandon. Elle est au contraire un lien princeps originaire spécifique de l'espèce humaine, trait évolutif sélectionné comme principe régulateur devenu caractéristique de la relation entre un adulte et son enfant indispensable à sa survie et à son inscription dans le groupe social⁵.

Le second revient sur l'histoire récente de l'enfance et, critiquant Hannah Arendt, considère la « dynamique d'égalisation » aboutissant à reconnaître à l'enfant des droits comme un progrès indiscutable de l'avènement d'un « sujet », malgré certains excès (Renaut, 2004, 141, 142). Devant s'exercer de plus en plus d'égal à égal, l'autorité dans la relation éducative se heurte néanmoins à « des limites naturelles », « cette donnée impossible à contourner » (147, 148) que constituent l'âge et ses conséquences (comme par exemple les exigences de protection). Dans une so-

⁴ Nous y ajoutons Francis Imbert (2004, 181-239).

⁵ L'auteur montre ainsi la place essentielle qu'occupe la communication corporelle, en particulier le regard, dans la constitution des premières relations d'autorité entre le parent et le jeune enfant. C'est à partir de ces modalités de communication que se construit la relation d'autorité tout au long de la vie, condition indispensable à l'éducation.

ciété démocratique, la relation d'autorité en éducation est alors confrontée au paradoxe suivant : l'enfant étant l'égal de l'adulte jusqu'à un certain point difficile à déterminer, leur relation « ne peut se concevoir que sous la forme d'une relation d'égalité et d'inégalité en droits » (150) articulant « droits-libertés » et « droits-protections » (181).

DES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS POUR PENSER L'AUTORITÉ

Cette présentation rapide de différents travaux sur l'autorité nous amène à dégager deux idées essentielles.

Tout d'abord, il est indispensable d'admettre qu'il existe dans toute relation d'autorité une asymétrie, une dissymétrie première, inhérente au statut⁶ et qui assure l'indispensable distinction des fonctions et des places. Dans le même temps, et c'est un paradoxe, il faut considérer que la relation d'autorité effective ne pourra s'établir qu'horizontalement, par la symétrie, en passant par ce que nous nommons « processus de légitimation ». Ainsi, asymétrie et symétrie sont deux composantes de l'autorité, en tension dialectique⁷. Une seconde dialectique apparaît alors. Repensée dans le sens d'une relation réfléchie à construire en situation, l'autorité oscille entre recherche de solidité et de sécurité d'une part, instabilité et mise en question d'autre part.

Deuxièmement, l'autorité se révélant comme phénomène à la fois psychologique et relationnel, seule une définition psychosociologique la considérant comme relation d'influence légitimée par la reconnaissance de ceux sur lesquels elle s'exerce peut lui permettre de sortir d'une confusion avec le pouvoir – qui suppose le recours toujours possible à la force et à la violence. Troisième dialectique de l'autorité, l'équilibre à rechercher entre obéissance consentie, part de contrainte voire de soumission nécessaire, et objectifs d'autonomie, de liberté.

Au final, la seule question qui se pose aujourd'hui à tout détenteur d'une autorité statutaire devient celle du « faire autorité » (*Esprit* 3-4, 2005).

Ainsi pour nous, à partir de son étymologie, l'autorité se révèle au fondement de l'humain, comme phénomène à la fois psychologique et relationnel, dans une triple signification indissociable : être l'autorité (autorité statutaire, *potestas*), avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise – *auctor* – et fait grandir l'autre – *augere*), autorité de capacité et de compétence (faire autorité) (Obin, 2001, 71, 72).

⁶ Alors que je parlais d'asymétrie irréductible à propos de l'autorité statutaire, une remarque de Bernard Defrance lors d'une intervention commune m'amène à préciser mon vocabulaire. Defrance considère que l'asymétrie est réductible en vertu d'un principe d'égalité de droit entre adulte et enfant. Si le maître n'est pas au-dessus de l'élève mais qu'il est devant lui car il en sait un peu plus que lui, et, s'il est envisageable que l'élève puisse dépasser le maître, j'admets avec Defrance que l'éducation se donne pour objectif de tendre à réduire l'asymétrie des positions. Néanmoins, comme le démontre Alain Renaut, une inégalité inhérente à la relation d'autorité en éducation subsiste a priori, car l'enfant n'est pas l'adulte.

⁷ Cette première conviction est l'une des conclusions qu'avec Jacques Pain nous avons tirée du colloque organisé par *Enfance & Psy* et F.I.R.E.A. : « Actualité de l'autorité : quels repères pour nos pratiques ? » Châtelleraut, 17 octobre 2003. Elle a notamment été développée par Yvan Darrault-Harris (2003).

L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT COMME SAVOIR D'ACTION

Ajoutons ici deux remarques⁸. S'agissant tout d'abord de l'« avoir », l'autorité de l'*auctor* n'a rien de naturelle. Elle passe par un processus d'autorisation inauguré par un acte marquant l'accès du sujet à cette position d'auteur, que nous définissons ainsi : « après avoir mesuré, d'une part, les savoirs qu'il possède et qu'il doit mettre en acte, d'autre part, le contexte précis de la situation à laquelle il est confronté, celui qui est suffisamment auteur de sa propre existence se déclare responsable, prend en charge de façon à la fois individuelle, autonome et en même temps reliée aux autres la position d'autorité que la situation exige de prendre et de tenir » (Robbes, 2004a, 21).

Deuxièmement, l'autorité relève avant tout d'un « faire », de savoirs que déploie l'enseignant dans l'action, dans une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe. De tels savoirs passent inéluctablement par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances (savoirs disciplinaires et dispositifs pédagogiques) mais aussi tout particulièrement par des savoirs relatifs à l'efficacité de la communication, ce que nous verrons plus loin à travers un exemple. L'autorité n'est donc jamais acquise une fois pour toutes et du point de vue des modalités d'action de l'enseignant, elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire.

UNE DÉFINITION OPÉRATIONNELLE

Nous proposons la définition suivante, synthèse de la relation d'autorité et de ses caractéristiques⁹ : l'autorité est *une relation statutairement asymétrique* dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer *une influence* sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique *une reconnaissance* que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Et nous insistons sur l'importance de la réciprocité dans le processus de légitimation de l'autorité : *mutuelle, négociée*, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. Nous affirmons enfin qu'ainsi envisagée, l'autorité est par essence éducative¹⁰.

L'autorité enseignante contre la violence

Ainsi, l'exercice de l'autorité enseignante ne peut que se distinguer de l'autoritaire, de l'autoritarisme, de la violence. Car, si l'autorité et la violence ont en commun d'être des modes de relation à l'autre au service de finalités similaires à court terme, en l'occurrence l'obéissance, elles sont deux modes relationnels opposés par nature. Nous souscrivons ainsi aux propos d'Eirick Prairat, lorsqu'il indique que si la force, la violence et l'autorité sont des équivalents fonctionnels, ils ne sont pas de même nature et qu'en conséquence l'autorité ne peut être réduite à un pouvoir de se

⁸ Pour de plus longs développements, voir Bruno Robbes (2004a, 20-21).

⁹ Soulignées en italiques.

¹⁰ Contrairement à Jean Houssaye (1996).

B. ROBBES

faire obéir. Car « l'autoritaire est précisément l'individu qui manque d'autorité, ou encore [...] celui qui abuse de la *potestas* pour combler son déficit d'*auctoritas* » (Prairat, 2003, 138, 140). Ainsi la force « ne permet jamais d'accéder à une légitimité réelle. On reste dans l'usage réglé de la force et on n'entre jamais dans une pensée, et a fortiori une pratique, de l'autorité véritable » (Vandewalle, 2003, 158, 159). Cette conception du recours à la force ou à la violence comme signe d'un manque d'autorité en même temps que du basculement dans le pouvoir est largement partagée. La célèbre définition d'Arendt va dans ce sens : « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué ».

Néanmoins, nous ne la suivons pas lorsqu'elle exclut la persuasion du champ de l'autorité, au prétexte qu'elle « présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation » (Arendt, 1972, 123). C'est considérer l'autorité exclusivement du point de vue de l'asymétrie, sans prendre en compte cette part horizontale contenue dans toute relation d'autorité qui permet sa légitimation et sa pérennisation. En effet, si l'autorité n'est pas la violence, c'est bien parce qu'elle poursuit d'autres finalités à long terme, éducatives : faire croître l'autre afin de lui permettre d'être auteur de lui-même. Dans cette visée éducative, rien n'interdit alors de recourir momentanément à la persuasion pour faire reconnaître l'influence exercée même si, par la contrainte symbolique et non par la force (Vandewalle, 2003, 159), par « la fonction symbolique d'une autorité qui se refuse à la vengeance » (Imbert, 2004, 231), c'est l'objectif d'une influence consentie – s'obliger soi-même et non être obligé – qui demeure l'ultime but à atteindre.

La même erreur est commise par ceux qui, critiquant le « pédagogisme », les dérives communicationnelles et relationnelles, considèrent que l'autorité de l'enseignant se fonde exclusivement et a priori sur le savoir qu'il possède, comme si le savoir en soi, rationnel et désincarné, était une condition suffisante pour assurer une réception efficiente de la transmission et permettre l'apprentissage (Lombard, 2003, 7-126). Si de plus, l'on considère que le savoir est en constante évolution et qu'il n'est plus l'apanage exclusif de l'école, cette sacralisation du savoir, « autorité transcendante et universelle » (Lorvellec, 2003, 114), ne signe-t-elle pas à terme la fin du professeur, avantageusement remplacé par l'internet, un bon manuel ou un support documentaire de qualité ? S'il est indiscutable que la transmission des savoirs fonde l'autorité statutaire de l'enseignant, la plus-value professorale réside bien dans un « avoir » et un « faire » qui la légitiment. Car si le maître, pour paraphraser Yves Lorvellec (119), parle de quelque chose à quelqu'un, il est bien davantage celui qui crée les conditions effectives, didactiques et pédagogiques, permettant à l'élève d'être en activité d'apprentissage, sans qu'il ne soit soumis exclusivement à l'autorité statutaire enseignante (Marchive, 2005). L'autorité du professeur « lui vient précisément de ce qu'il augmente son savoir d'un rapport critique d'appropriation », en donnant « l'image d'un sujet, auteur de ses pensées et de ses actes, à quoi précisément sont destinés les élèves » (Vandewalle, 2003, 165), « dans une dialectique permanente entre la rationalité patrimoniale de référence et la discussion éclairée et argumentée » (Guillot, 2003, 147).

L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT COMME SAVOIR D'ACTION

C'est donc bien cette question lancinante du « comment faire ? » qui se pose à nouveau à l'enseignant : comment demeurer dans l'autorité en transmettant des savoirs que les élèves s'approprient effectivement afin d'être toujours davantage auteurs d'eux-mêmes, sans basculer dans la violence ?

QUELQUES SAVOIRS D'ACTION CONSTITUTIFS DE L'EXERCICE DE L'AUTORITÉ ENSEIGNANTE CONTRE LA VIOLENCE

Nous l'avons dit, la mise au jour des savoirs d'action mobilisés par l'enseignant dans sa pratique de l'autorité en classe s'avère indispensable, car l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle », mais résulte d'une construction de savoirs dans l'action. Le « faire » est bien évidemment constitutif du champ des savoirs d'action mais les dimensions de l'« avoir » et de l'« être » relèvent dans une certaine mesure d'un « faire » en situation : mise en actes, « incarnation » et « figuration » de l'autorité (Pain et Vulbeau, 2000, 123, 124), sans oublier la dimension éthique¹¹.

Ainsi, ne cherchant pas à établir des portraits de personnalités exceptionnelles ni à amorcer de typologie des figures d'autorité¹², le « moment » (Faingold, 2001) ci-dessous recueilli lors d'un entretien d'explicitation¹³, permet de revenir à la personne de l'enseignant, part irréductible s'agissant de l'autorité et de la violence. L'interviewé s'est arrêté sur une situation choisie et vécue par lui, moment singulier d'un parcours personnel nous informant de la façon dont l'enseignant s'est construit ses propres savoirs. La consigne était : « *je vous propose de prendre le temps de choisir un moment particulier de classe que vous avez vécu, où vous avez eu le sentiment d'avoir de l'autorité* ».

« *Mourad ou la voix de son maître* » est le titre que nous avons donné à cette situation¹⁴. Il est 16 heures 5. Mourad quitte l'école. Élève particulièrement difficile, il est pris à parti par une mère d'élève qui l'accuse d'avoir menacé son fils. Mourad est encore dans la cour et la mère, située à l'extérieur de l'école derrière la clôture, l'apostrophe. La discussion s'enflamme et génère un attroupement. L'enseignant de

¹¹ Cette pratique de l'autorité qui se réfère à une éthique respectueuse de l'humain peut s'énoncer ainsi : les enseignants n'exercent pas sur les élèves de violences psychiques ou physiques qu'ils érigeraient en principes de fonctionnement. Ils n'utilisent pas non plus de sanctions dégradantes, humiliantes ou anti-éducatives.

¹² Voir à ce propos Rebol (1989), Béranger et Pain (1998).

¹³ Cette situation est issue de l'un des seize entretiens d'explicitation que nous avons réalisé au cours l'année scolaire 2003-2004 pour notre recherche doctorale, auprès d'un échantillon diversifié d'enseignants des premier et second degrés exerçant en Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) dans un même département francilien. Technique d'aide à la verbalisation du fonctionnement cognitif pré-réfléchi de l'action développée par Vermersch (1994, 1997), l'entretien d'explicitation permet de mettre au jour des savoirs d'action implicites, séries d'actions souvent non conscientes car automatisées, effectivement utilisés par des acteurs dans leur pratique. La difficulté qui consiste à accéder à ces savoirs exige un questionnement très précis, par lequel l'interviewé retrouve en lui-même des savoirs qu'il mobilise dans l'action.

¹⁴ Ce texte a fait l'objet d'un exposé lors de la table ronde du colloque du CRAP-Cahiers Pédagogiques – Quelle autorité à l'École ? – Montreuil, 25 octobre 2004.

B. ROBBES

Mourad s'apprête à intervenir. L'analyse de l'entretien conduit avec le maître¹⁵ met en relief deux points forts, en terme de savoirs d'action de l'enseignant.

La qualité des prises d'information et la rapidité de leur traitement qui précèdent l'action. Le maître arrive dans la cour et s'apprête à se rendre vers les lieux de l'incident.

- Situé à environ vingt mètres de la scène, *l'enseignant observe*. Il voit la mère à l'extérieur de la clôture. Mourad n'est pas sorti de l'école, il s'est dérouter pour se rapprocher de la clôture et de la mère. L'enseignant entend des insultes de la mère. Il voit aussi, de l'autre côté du grillage, deux ou trois grands de la cité, des copains de Mourad, se rapprocher.

- Ensuite, *l'enseignant évalue la gravité de la situation* : il se dit : « ça va être chaud avec tout ce monde-là autour », « il faut isoler », « il ne faut pas perdre de temps à essayer de parlementer ».

- Puis, tout en prenant le temps de se déplacer vers les lieux, l'enseignant se parle à lui-même. *Il évalue sa légitimité à intervenir* en ramenant la situation à la dimension statutaire de son autorité : « la première chose que je me dis c'est, il est dans l'école, [...] il est sous ma responsabilité encore il est 4 heures 5 donc on est encore si on veut dans des limites horaires de l'école, [...] il n'est pas sorti de l'enceinte de l'école », « c'est mon élève ».

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

La singularité des savoirs mobilisés par l'enseignant pour éloigner Mourad de la mère. L'enseignant décide donc d'agir sur Mourad.

- Il s'adresse à lui, et en même temps se positionne à ses côtés.

- L'élève se tourne alors vers son maître et commence à lui raconter sa version des faits.

- L'enseignant se rapproche tout en se tournant progressivement vers l'élève, se mettant entre lui et la mère, mais tourné vers lui.

- Ainsi, le maître parvient à capter l'attention de son élève, qui ne s'adresse plus qu'à lui.

- Mais l'enseignant n'attend pas qu'il ait terminé. Il décide de diriger l'élève vers le bâtiment, en maintenant la relation d'autorité par deux liens de l'ordre du « faire » : il continue de lui parler, il se déplace vers le bâtiment en restant à côté de lui.

- Et Mourad le suit, sans que le maître ait besoin de le toucher.

La réponse à cette efficacité du maître tient à la succession de ses actions : de l'ordre du signe (« je lui montre le bureau »), du déplacement (« moi je pars et lui, il se tourne et il me suit ») et de la parole (« il est à côté de moi et je lui

¹⁵ Professeur des écoles exerçant en CM2, dans une école de région parisienne située en ZEP.

L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT COMME SAVOIR D'ACTION

parle »). Plus que le contenu du message, la parole apparaît ici comme le moyen privilégié pour l'enseignant d'entretenir le lien, de maintenir l'attention, en réciprocité puisque l'élève lui parle aussi¹⁶.

D'autres facteurs dont le maître semble moins conscient ont aussi pu jouer un rôle actif quant au dénouement favorable de la situation : aspect physiologique, mode d'immixtion dans l'échange, stratégie discursive, type de syntaxe, vocabulaire, ton... Par ailleurs, si l'issue apparaît plutôt positive, nous ne minimisons pas la fragilité de la réponse apportée. Ici, un équilibre semble avoir été trouvé *in situ* entre le comportement de Mourad et l'action du maître. Si l'élève avait résisté davantage ou si son comportement s'était aggravé, le maître aurait certainement tenté de mobiliser d'autres ressources en terme de savoirs d'action, qui auraient ou non fonctionnées.

Ces remarques renforcent l'idée que l'autorité n'est jamais acquise définitivement, mais toujours aléatoire, toujours à (re)construire dans l'immédiateté d'une situation : l'enseignant élabore des réponses originales et aussi opératoires que possible en puisant dans des savoirs déjà-là, mobilisables dans l'action et référés à de multiples variables.

CONCLUSION

Singulière et unique, la situation rapportée ci-dessus donne un bref aperçu des savoirs d'action mobilisés par un enseignant qui « fait autorité » contre la violence en s'interdisant d'y recourir. Ces savoirs d'action – qui peuvent être mis au jour et n'ont rien de naturels – sont extrêmement contextualisés, difficilement modélisables et c'est bien l'une des complexités à laquelle nous confronte la relation d'autorité¹⁷.

Certains regretteront peut-être que l'autorité effective ne soit tellement dépendante de savoirs d'action et qu'elle prenne la forme de réponses si précaires. C'est sans doute parce que cette voie nouvelle commence à peine à être explorée et qu'un travail sur la personne, même pensé en terme de savoirs inclus dans une perspective professionnalisante, est toujours risqué.

À côté des déconstructions de situations violentes dont la visée est plus globale (Casanova, Cellier et Robbes, 2005), il nous semble pourtant essentiel – osons-nous dire urgent ? – d'inscrire l'autorité enseignante en soi dans une réflexivité constitutive d'une prévention au quotidien des violences en milieu scolaire.

Bruno ROBBES

Doctorant, université Paris X – Nanterre
Secteur « Crise, École, Terrains sensibles »

¹⁶ La parole de l'enseignant joue la fonction essentielle de maintenance de la relation humaine, à l'image de la fonction phatique du langage décrite par Jakobson (1963, 1973).

Abstract : After placing the topicality of the concept of authority, and in order to understand that relation, the author gives component elements : being (admitting the asymmetry which is inherent to the teacher status), having (insisting on the process of authorization which means that teachers reach a position of authors who allow themselves to act before they make pupils grow) and doing. Then, an operational definition particularly emphasizes reciprocity, in the process of recognition of authority. From relationships between authority and violence, the author then stands up for the idea that the exercise of teachers' authority has to be thoroughly different from authoritarian methods, and from authoritarianism. Refraining from using violence, teachers « are accepted as authorities » by making use of acting knowledge, which is definitely not natural, in contextualized situations, revealing the complexity of this relationship. Understood this way, teachers' authority is preventive.

Key words : teachers' authority, authoritarian, authoritarianism, clarification interview, prevention, violence at school, acting knowledge

Bibliographie

- ARDOINO J. (1969) *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- ARDOINO J. (2000) *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- ARENDT H. (1972) « Qu'est-ce que l'autorité ? » — in : *La crise de la culture* (121-185). Paris : Gallimard .
- BÉRANGER P. & Pain, J. (1998) « L'autorité et l'école : fin de système » — *Migrants Formation* 112 (134-161).
- CASANOVA R. (dir.), CELLIER H. & ROBBES B. (2005) *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*. Paris : Hachette.
- COLLERETTE P. (1991) *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- DARRAULT-Harris Y. (2003) « Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire » — *Enfances & Psy* 22 (49-58).
- De MUNCK J. (2000) « Les métamorphoses de l'autorité » — *Autrement* 198 (21-42).
- De MUNCK J. & VERHÈVEN M. (1997) *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Boeck.
- DUBET F. (2000) « Une juste obéissance » — *Autrement* 198 (138-151).
- Esprit* (2005) 3-4.
- FAINGOLD N. (2001) « De moment en moment, le décryptage du sens » — *Expliciter* 42 (40-48).
- FIZE M. (2004) *Les interdits, fondements de la liberté*. Paris : Presses de la Renaissance.
- GUILLOT G. (2003) « Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative » — in : J. Lombard (éd.) *L'école et l'autorité* (127-152). Paris : L'Harmattan.

¹⁷ Cette généralisation s'appuie sur l'ensemble des entretiens d'explicitation réalisés dans le cadre de notre recherche.

L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT COMME SAVOIR D'ACTION

- HOUSSAYE J. (1996) *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.
- IMBERT F. (2004) *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.
- JAKOBSON R. (1963) *Essai de linguistique générale*, volume I. Paris : Minuit.
- JAKOBSON R. (1973) *Essai de linguistique générale*, volume II. Paris : Minuit.
- LOBROT M. (1973) *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.
- LOMBARD J. (2003) *L'école et l'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- LORVELLEC Y. (2003) « Savoir et autorité » — in : J. Lombard (éd.) *L'école et l'autorité* (103-126). Paris : L'Harmattan.
- MACCIO C. (1988) *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*. Lyon : Chronique Sociale.
- MARCELLI D. (2003) *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- MARCHIVE A. (2005), « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires » — in : L. Talbot (éd.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (181-192). Ramonville Saint-Agne : Erès
- MENDEL G. (1971) *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- MENDEL G. (2002) *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- MENDEL G. & VOGT C. (1973) *Le manifeste éducatif : contestation et socialisme*. Paris : Payot.
- MUCCHIELLI R. (1976) *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : ESF.
- OBIN J.-P. (2001) « L'autorité dans les relations maître-élèves » — *Administration et éducation* 3 (91), « L'exercice de l'autorité au sein du système éducatif. Nouveaux contextes et perspectives », XXIII^e Colloque national de l'AFAE, 16-18 mars 2001 (71,72).
- OURY F. & PAIN J. (1972) *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- PAIN J. (1992) *Écoles : violence ou pédagogie*. Vigneux : Matrice.
- PAIN J. (2002) « La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale » — in : *La société commence à l'école* (235-262). Vigneux : Matrice.
- PAIN J. & VULBEAU A. (2000) « L'autorisation ou les mouvements de l'autorité » — *Autrement* 198 (119-137).
- PRAIRAT E. (1997) *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- PRAIRAT E. (2003) *Question de discipline à l'école et ailleurs...* Ramonville Saint-Agne : Erès.
- REBOUL O. (1989) *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- RENAUT A. (2004) *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- ROBBES B. (2004a) « Se défaire de l'autoritaire » — *Cahiers Pédagogiques* 426 (20-21).

B. ROBBES

- ROBBES B. (2004b) « L'autorité après la circulaire "Fillon" : question de sens et de faire » — *Site du CRAP-Cahiers Pédagogiques* (www.cahiers-pedagogiques.com) (1-5).
- VANDEWALLE B. (2003) « Autorité et institution éducative du sujet » — in : J. Lombard (éd.) *L'école et l'autorité* (153-168). Paris : L'Harmattan.
- VERMERSCH P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- VERMERSCH P. & MAUREL M. (1997) *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.