



Communication n° 26 – Atelier 11 : Approche longitudinale des pratiques pédagogiques

## **Autorisation et institution : des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs**

*Bruno Robbes, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise/IUFM, Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507*

### **Résumé :**

La crise des finalités que la société assigne à l'école et les modifications du rapport social au savoir provoquent une crise de la transmission des savoirs scolaires. L'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir, mais comme celui qui crée les conditions didactiques et pédagogiques permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage, d'accéder à un rapport critique et émancipateur au savoir. C'est dans cette perspective que s'inscrit le paradigme de l'autorité éducative. Nous mettrons en évidence la part que les concepts d'autorisation et d'institution y prennent, à travers les trois significations indissociables de l'autorité éducative (être, avoir, faire) et en référence aux pratiques de l'institutionnel. Puis, nous évoquerons les rapprochements entre institution, durée et légitimation de l'autorité éducative ; les autorisations que la pédagogie institutionnelle permet à l'enseignant, en terme d'analyse de son rapport à l'autorité.

**Mots clés :** autorité éducative, transmission des savoirs, autorisation, institution, pratiques de l'institutionnel

-----

### **1. Autorité à l'école et crise de la transmission des savoirs scolaires**

Les discours scientifiques actuels sur la crise de l'autorité en éducation (Robbes, 2011) laissent transparaître une crise de la transmission qui dans l'espace scolaire, affecte les savoirs.

#### ***1.1. Crise des finalités la société assigne à l'école, fragilisation des contenus et de l'utilité des savoirs scolaires***

La cause première de cette crise de la transmission réside dans les finalités que la société assigne aujourd'hui à l'école, qui fragilise les savoirs scolaires sous le double aspect de leurs contenus et de leur utilité sociale. Malgré la mise en place de commissions de programmes, l'organisation d'un débat national sur l'avenir de l'école en 2003 ou l'instauration d'un socle commun de connaissances et de compétences en 2006, le politique peine actuellement à définir les contenus des savoirs que l'école doit enseigner. Par ailleurs, la légitimité du savoir que l'école transmet est questionnée au regard de son utilité sociale. Alors

qu'environ 70% d'une classe d'âge atteint désormais le niveau du baccalauréat, l'élévation continue des niveaux scolaires des élèves ne donne pas davantage de valeur au savoir transmis. C'est même le contraire qui se produit, dans une société économiquement fragilisée, où il apparaît clairement que l'abondance de certains diplômes en déprécie la valeur sociale (Duru-Bellat, 2006). La reconnaissance sociale du savoir que l'école transmet fait problème. Celui-ci est délégitimé et l'autorité de l'institution fragilisée. Un nouveau consensus s'impose non seulement sur le rôle social de l'école mais au-delà, sur la place donnée à chacun dans notre société.

### ***1.2. Conséquences des modifications du rapport social au savoir sur les modalités de transmission des savoirs***

Une seconde série de causes tient aux répercussions des modifications du rapport social au savoir sur les modalités de transmission des savoirs (formes scolaires, pratiques éducatives et d'enseignement). Bien que la production scientifique devienne un enjeu socio-économique majeur et que le savoir occupe une place déterminante dans nos sociétés, la légitimité de ses énoncés est questionnée de toute part.

Dans la relation d'enseignement, considérer 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* » (Robbes, 2006, p. 116) est une erreur pourtant largement répandue. L'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir, car l'autorité du savoir qu'il transmet se trouve ébranlée, au moins pour deux raisons. D'une part, nous admettons que la vérité des savoirs disponible est relative. Ce qui s'enseigne à l'école est une sélection de savoirs produits, selon des méthodologies scientifiques, au cours des siècles jusqu'à aujourd'hui, en l'état actuel de nos connaissances. D'autre part, la transmission des savoirs n'est plus l'apanage exclusif de l'école : les nouvelles technologies de l'information et de la communication permettent désormais à la plupart des élèves d'accéder à des savoirs plus diversifiés et vérifiables que ceux du professeur. La sacralisation du savoir comme « *autorité transcendante et universelle* » (Lorvellec, 2003, p. 114) ou de l'autorité de la parole du maître parce « *qu'il parle vrai (...)* (et) *donne à penser le vrai* » (Lechat, 2003, p. 55) pourrait signer à terme la fin du professeur, remplacé au mieux par l'Internet, un bon manuel ou un support documentaire de qualité, au pire par des enseignements dispensés par des communautés affiliées à une religion ou à une secte, situant les convictions ou les croyances qu'elles transmettent sur le même plan et en concurrence directe avec les savoirs enseignés à l'école. Certains collèges ou lycées sont d'ores et déjà confrontés à des problèmes de ce type : refus d'élèves parfois soutenus par leurs familles d'assister à certains cours au nom de convictions ou de croyances religieuses, remise en question par des collégiens ou des lycéens de tel contenu de savoir enseigné justifié par l'appartenance à une communauté et revendiqué comme tel, auto-censure chez des professeurs de certains aspects des programmes scolaires du fait de contenus dont la transmission pose problème. C'est donc à ce double titre que l'autorité du savoir transmis par l'enseignant est ébranlée. Par conséquent, son autorité statutaire ne peut plus se fonder exclusivement sur lui, ce qui provoque une mutation profonde de l'exercice du métier et conduit à se demander sur quoi l'enseignant peut aujourd'hui fonder son autorité statutaire.

C'est pour cela que Meirieu (2003) attire notre attention sur la nécessité que le professeur permette à ses élèves de distinguer la vérité du savoir (spécifié par les conditions de sa production), de l'opinion, de la conviction ou de la croyance. Prendre au sérieux le fait

que le savoir fonde l'autorité statutaire de l'enseignant, c'est considérer que la plus-value professorale réside non pas dans la détention d'un savoir en tant que tel, mais dans la mise en place de modalités appropriées d'accès au savoir qui légitiment son autorité et par là même le savoir transmis, le statut d'élève posant de fait la présence d'un écart avec les objets de savoirs. En conséquence, l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il crée les conditions pédagogiques et didactiques permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant qui détient l'autorité statutaire l'énonce. L'autorité enseignante se fonde donc non pas sur le fait que l'enseignant « *soit savant, mais (...) plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir* » (B. Rey, 2004b, p. 123). Nous retrouvons le principe d'éducabilité porté par l'enseignant, qui témoigne de ses efforts pour permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible. La relation pédagogique cherchera tantôt à penser l'écart entre le savoir et l'organisation mentale des élèves (B. Rey, 2004a), tantôt à permettre à l'élève de se décentrer de ses représentations propres afin d'insinuer en lui l'écart indispensable à l'apprentissage (Jeffrey, 2002). La réflexivité de l'élève sur le savoir qu'il reçoit devient un enjeu majeur, non seulement pour légitimer l'autorité du professeur, mais surtout pour permettre à l'élève d'accéder à un rapport au savoir à la fois critique et émancipateur. Ainsi pour Vandewalle (2003), 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* » (p. 165) et Guillot (2003) d'ajouter : « *dans une dialectique permanente entre la rationalité patrimoniale de référence et la discussion éclairée et argumentée* » (p. 147). Meirieu (2005) estime pour sa part que « *le défi de l'éducation contemporaine n'est (...) pas de « restaurer l'autorité », mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... (...) « L'autorité éducative » a alors pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité* » (p. 5, 6). Pour cela, le professeur dispose de la démarche expérimentale, de la recherche documentaire et de la démarche créatrice (Meirieu, 2008).

Les relations entre autorité et savoir sont aussi examinées du point de vue de la domination de l'enseignant, de l'obéissance voire de la soumission de l'élève. Pour B. Rey (2004b), « *si l'autorité de l'enseignant est destinée à mettre les élèves au travail, elle ne saurait s'exercer pour faire accepter par les élèves les affirmations inhérentes à un savoir. L'autorité de l'enseignant ne doit pas le conduire à utiliser l'argument d'autorité pour imposer le savoir* ». L'accès de l'élève au savoir véritable ne peut que passer par « *des preuves tirées de l'expérience et de la raison* » de l'élève lui-même (p. 116), certainement pas par la domination d'un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne (p. 116). Marchive (2005) va plus loin encore, lorsqu'il indique que « *l'autorité de l'enseignant, dès lors qu'elle implique des conduites de soumission, peut être considérée comme génératrice des difficultés de l'élève* » (p. 190). Il souligne ainsi le « *caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : nécessaire pour engager la relation didactique, elle devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître* » (p. 191). Ainsi, pour pallier aux dysfonctionnements de la situation didactique et sans en avoir toujours conscience, l'enseignant peut placer les élèves dans des situations qui leur interdisent l'apprentissage, donc l'accès au savoir, et toute forme de pensée autonome. A titre d'exemple, Marchive (2008) évoque « *l'effet Topaze* », qui consiste à donner (par injonction ou par persuasion) la bonne réponse à l'élève : « *à défaut de construire les situations qui permettent à l'élève d'apprendre, le professeur est contraint de donner ou d'imposer la bonne réponse, sous une forme plus ou moins directe. Ce faisant le*

*professeur use de son pouvoir et non de son autorité : il crée les conditions de la soumission de l'élève au savoir du professeur et non celles de son engagement volontaire dans la situation. Toute la différence est là, entre la soumission au professeur et l'assujettissement à la situation : dans le premier cas l'élève ne peut pas apprendre car la réponse lui est imposée ; dans le second cas, il ne peut pas ne pas apprendre, car la connaissance est l'enjeu même de la situation qui lui est proposée. La question centrale est alors celle-ci : comment l'élève peut-il accepter de s'engager dans un problème alors qu'il ne dispose pas des connaissances nécessaires à sa résolution (s'il disposait des connaissances, il n'aurait alors rien à apprendre) ? » (p. 113). Cet exemple montre « le lien étroit existant entre l'exercice de l'autorité du professeur dans les situations d'enseignement et l'activité des élèves ». Marchive désigne enfin par « autorité didactique », cette « dimension nouvelle de l'autorité du professeur définie par la capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part » (p. 114).*

### ***1.3. L'exercice de l'autorité dans une perspective éducative***

Nous venons d'insister – et cela est essentiel – sur le fait que la crise de la transmission des savoirs scolaires nécessitait un nouveau consensus social quant au rôle de l'école, à la place du savoir dans nos sociétés, voire à l'exercice même de la fonction sociale d'éducation. Mais il s'avère également indispensable d'étudier comment les enseignants s'y prennent pour exercer leur autorité et comment celle-ci peut permettre la transmission des savoirs, ne serait-ce que parce que les transformations qui touchent l'institution scolaire déstabilisent la professionnalité enseignante et particulièrement les professeurs débutants sans formation, souvent démunis face à ces questions.

Cette communication n'a pas pour objet de présenter les travaux que nous avons produits sur cette problématique (Robbes, 2010a). Nous reprendrons très brièvement les fondements de l'autorité éducative, en précisant bien qu'elle ne désigne pas l'autorité dans la relation d'éducation en général, mais une nouvelle posture épistémologique dégagée à travers l'examen des origines et du sens de l'autorité. Ce paradigme est fondé sur quatre champs de disciplines qui le légitiment au plan scientifique : la psychologie du développement primo-infantile et la paléontologie, la psychosociologie et les pratiques de l'institutionnel, l'anthropologie, l'étymologie (Robbes, 2010b). Ainsi, le lien social d'autorité est consubstantiel à l'espèce humaine, fondateur de l'humanisation et du groupe dont il est un principe régulateur (Marcelli, 2003). La relation d'autorité est donc une condition de l'éducation. Fait psychique et institutionnel, elle se construit dans et par l'action. L'autorité éducative associe une responsabilité statutaire, une autorisation personnelle et une capacité fonctionnelle. Cette relation articule l'asymétrie et la symétrie entre éducateur et éduqué, naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire, recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce. Elle vise l'obéissance – non-confondue avec la soumission (Marcelli, 2009) – et le consentement. C'est la durée qui la légitime. Ici, nous nous en tiendrons aux pratiques de l'institutionnel, quoiqu'elles empruntent à certaines sciences humaines et sociales.

## **2. Significations de l'autorité, autorisation et institution**

C'est à travers les trois significations indissociables de l'autorité éducative (Obin, 2001) – être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité – que nous allons mettre en évidence la part que les concepts d'autorisation et d'institution y prennent. Ainsi, comme

nous l'avons indiqué plus haut, le détenteur d'une position d'autorité a toujours à habiter sa fonction dans une triple articulation : avec la fonction occupée (être l'autorité), avec sa propre subjectivité (avoir de l'autorité) et avec ceux sur lesquels il exerce son autorité (faire autorité).

### ***2.1. Etre l'autorité : la potestas ou l'autorité légale, statutaire***

Si l'autorité se construit dans la relation à l'autre, les relations sociales sont presque toujours inscrites dans des organisations, dans des institutions qui attribuent l'autorité statutaire, fondent ce pour quoi les personnes sont présentes. L'autorité est donc un fait d'institution et Ardoino l'énonçait dès 1969 : « *l'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables* » (p. 358). Pour le dire avec les concepts de l'analyse institutionnelle, il est fait référence à l'institué. C'est le sens latin du mot *potestas*, où l'autorité « *s'analyse dans le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé* » (Burdeau, 1995, p. 578). Pouvoir légal, fait d'institution, l'autorité statutaire est de l'ordre du statique, de l'état (de fait), du préalable. Ainsi, elle est non négociable : la position et la fonction de celui qui la détient ne peuvent être remises en question, au risque que l'autorité statutaire ne disparaisse. Elle place donc de fait son détenteur dans une position asymétrique.

Cette question du non négociable de la position enseignante travaillée dans les années 80 (Bois, 1994), nous l'avons reprise à propos de l'autorité. Ainsi, l'autorité statutaire de l'enseignant est à la fois générationnelle et institutionnelle. L'asymétrie des places générationnelles associe l'autorité à la distinction adulte/enfant, posant les fondements de possibilité d'une éducation. Elle signifie qu'une différence – inhérente aux états d'adulte et d'enfant, aux âges de chacun – fonde la relation d'autorité (Renaut, 2004, p. 147). Cette asymétrie première fonde aussi la relation d'enseignement à l'école, avant même d'envisager les statuts d'enseignant et d'élève. Elle signifie une antériorité qui permet la transmission d'une culture au sens large du terme, dont l'adulte est le dépositaire. A ce titre, il est garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale – interdit de meurtre, d'inceste, de parasitage – qui assurent l'existence, la survie et la pérennité de la société à laquelle il appartient (ce que nous avons nommé « degré zéro culturel », Bois, p. 103, 104). La définition de l'école comme lieu d'enseignement ajoute ensuite la distinction enseignant/élève à la distinction adulte/enfant. La dimension institutionnelle de l'autorité enseignante (« degré zéro institutionnel », p. 104) se rapporte aux missions du professeur transmetteur de savoirs, qui définit également la relation d'enseignement comme asymétrique.

Enfin, bien qu'elle soit non négociable, la dimension statutaire de l'autorité enseignante est une condition nécessaire à l'exercice de l'autorité, mais non suffisante. Préexistant à la personne, l'affirmation du statut (« je suis le professeur, donc vous m'écoutez ») ne suffit pas à elle seule à garantir l'exercice d'une autorité effective. Apparaît ici le concept d'instituant, inhérent à l'exercice d'une autorité légitime.

### ***2.2. Avoir de l'autorité : l'autorité de l'auteur (auctor), qui s'autorise et autorise l'autre (augere)***

#### ***L'auctor : être auteur de soi-même, s'autoriser***

L'*auctor* est d'abord celui qui, par l'acquisition de compétences, de savoirs, conquiert la capacité d'être son propre auteur, c'est-à-dire de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie dans ses relations aux autres. Etre auteur sujet de

sa propre existence se construit à travers une histoire singulière où est présent l' « être » au sens clinique, où se joue le développement d'une confiance suffisante en soi du sujet. Cette construction du sujet auteur passe évidemment par d'autres, qui contribuent à renforcer la capacité du sujet à s'autoriser, à être son propre co-auteur – le préfixe « co- » indiquant ici la dimension mutuelle de l'autorisation (comme le suggèrent Ardoïno, 2002 ; Pain et Vulbeau, 2000 ; Vulbeau et Pain, 2003). Rien de naturel dans cette autorité-là : c'est par des actes posés tout au long d'une vie – par exemple en prenant des responsabilités dans la vie sociale là où des positions d'autorité sont à occuper – que le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut, reconnu par la mise en œuvre de savoirs qu'il continue de construire. Il semble même possible de repérer qu'un acte initial ou que quelques actes d'autorisation (une déclaration, une parole) marquent l'accès du sujet à cette position d'auteur. Cet acte renvoie au verbe « s'autoriser » donc au concept d'autorisation, 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.

Mais par-delà cet acte que le sujet peut répéter, Ardoïno (2002) parle de « processus d'autorisation » du sujet pour indiquer le développement dans la durée de cette capacité d'accéder progressivement à l'autonomie sur sa propre existence. Il définit ainsi l'autorité du sujet comme « *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 co-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* » (p. 62).

### ***L'augere : « augmenter » l'autre, le faire croître, l'autoriser***

Avoir de l'autorité en tant qu'*auctor*, c'est donc avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, sans être déstabilisé par le moindre de ses agissements en ayant le souci de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même (Enriquez, 2003). Ainsi, l'auteur est celui qui autorise l'autre, qui permet, qui rend possible en se portant « garant » de cette autorisation (A. Rey, 2001, p. 1046, 1047). Un double mouvement se dessine donc, où l'*auctor* déjà « autorisé » autorise à son tour : « *l'adjectif « autorisé(e) » désigne aussi bien celui qui a reçu autorité et qui l'exerce que celui qui a obtenu une autorisation, au sens de permission* » (Ardoïno, 2002, p. 62).

L'articulation avec l'*augere* apparaît alors. Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'*auctor* a le souci d'ouvrir à l'autre des voies vers l'autonomie. Il peut produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre dans le but de le fait accéder lui aussi à une position d'*auctor*. Ardoïno (2002) affirme encore que « *l'autorisation des partenaires en formation devient, alors, la visée essentielle de l'entreprise éducative* » (p. 62). Ainsi entendue, l'autorité se confond avec l'éducation, selon la définition qu'en donne Meirieu (1997) : « *une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » (p. 25). La question essentielle consiste alors à objectiver comment l'enseignant exerce cette autorité éducative, quelles compétences professionnelles, quels savoirs il met en œuvre dans l'action quotidienne pour autoriser ses élèves et leur permettre de s'autoriser jusqu'à devenir auteurs.

## *L'augere : l'autorité comme création*

Par-delà l'idée d'augmentation, le linguiste Benveniste (1981) insiste sur la signification ancienne d'*augeo* comme acte de création : « *dans ses plus anciens emplois, augeo indique non le fait d'accroître ce qui existe, mais l'acte de produire hors de son propre sein ; acte créateur qui fait surgir quelque chose d'un milieu nourricier et qui est le privilège des dieux ou des grandes forces naturelles, non des hommes* » (p. 149). L'idée est reprise par Imbert (2004) comme une finalité de l'autorité : « *l'autorité, l'auctoritas, a pour enjeu non un assujettissement, une pure et simple mise en ordre et en conformité mais tout au contraire, une mise en mouvement, un accroissement et, au-delà, une création* » (p. 182). Nous pouvons nous demander qui est à l'origine de cette autorité créatrice, sur quoi elle se fonde et ce qu'elle crée.

Selon Benveniste (1981), les actes et les paroles de l'*auctor* sont déterminants, non seulement au départ mais aussi au cours du processus de création : « *on qualifie de auctor, dans tous les domaines, celui qui « promet », qui prend une initiative, qui est le premier à produire quelque activité, celui qui fonde, celui qui garantit, et finalement l' « auteur »* » ; « *toute parole prononcée avec l'autorité détermine un changement dans le monde, crée quelque chose* » (p. 150). Ces propos rejoignent le concept d'autorisation d'Ardoino (2000). En plus d'être (ou parce qu'il a été) capable de s'autoriser, l'*auctor* est un créateur au sens où il envisage l'avenir en étant en capacité d'agir sur lui : « *l'autorisation, entendue comme capacité de s'autoriser, est, étymologiquement, le fait de l'auteur, de celui qui crée, autrement dit l'acte de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir* » (p. 172).

Néanmoins, l'*auctor* n'est pas dans l'auto-fondation mais dans un travail d'existence comme sujet. Ce que l'*auctor* fonde se rattache aussi à une tradition qui le précède (Arendt, 1972), à un héritage à transmettre où son autorité conditionne l'accès au monde commun (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008). C'est ce que nous avons indiqué à propos de l'enseignant, en référence à la double dimension générationnelle et institutionnelle de son autorité statutaire.

Mais au risque de rigidifier l'autorité et de l'entraîner vers l'autoritarisme, la tradition ne s'augmente que si sa transmission s'accomplit dans un mouvement créateur, d'où l'indispensable réflexion sur les modalités d'exercice de l'autorité et d'accès aux savoirs. Là, les concepts d'autorisation et d'institution sont des analyseurs d'une *praxis* éducative qui tendrait à s'écarter de l'enfermement dans une tradition réduite à la reproduction du même. Ardoino (2000) considère la *praxis* éducative elle-même comme capacité d'autorisation, de création de soi, par soi et par les autres : « *c'est cette capacité d'autorisation, en tant que création progressive et continuée de soi, d'origine autant sociale que personnelle à travers le jeu des altérations, constituée aussi bien d'intentionnalités conscientes que de perlaborations inconscientes, qui nous semble la plus représentative d'une praxis éducative, en tant que celle-ci, pour se vouloir également créatrice, se distingue effectivement de la complaisance, à la conformité, donc de la tendance à la reproduction, caractérisant des pratiques sociales artificielles à force de ne se vouloir que professionnelles, stratégiques et techniques* » (p. 63). En s'appuyant sur ces propos, Imbert (2004) insiste sur le fait que cette *praxis* de l'autorité vise la création de l'autre auteur, du sujet : « *la praxis (...) nous renvoie à un mode d'agir où chacun – maître et élèves – est **acteur** et, plus encore, comme le souligne Jacques Ardoino, **auteur** ; où les relations se développent dans un champ d'**inter-actions** et de **co-autorisations*** » (p. 23). Si les relations sont mutuelles, réciproques, Imbert s'attarde sur la fonction particulière de l'*auctor* ; origine en tant qu'il est un pôle de stabilité à partir duquel

peut s'effectuer une création ; « garant » non seulement d'une relation à la tradition, à la référence, mais aussi du processus d'autorisation au cours de son déroulement. L'autorité éducative portée par l'enseignant est celle dont la fonction soutient l'autorisation de chaque sujet : « *l'autorité vise et soutient une autorisation qu'il convient d'entendre comme auctorisation – « augmentation » ; mise en jeu du devenir-auteur de chacun* » (p. 182). Cette fonction de soutien est bien étymologiquement celle de l'institution, « *des instituteurs, des maîtres soucieux d'instituer ou encore de mobiliser le se-tenir des sujets* » (p. 218). Autorisation et institution sont ainsi liées, comme y insiste Ardoino (2000) : « *l'autorisation est, dans le sens trivial, l'action par laquelle on autorise quelqu'un à faire quelque chose, ou l'existence de quelque chose. (...) Autoriser devient presque synonyme d'instituer* » (p. 199).

### ***2.3. Faire autorité : l'autorité de capacité et de compétence : des savoirs d'action mobilisés par le détenteur de l'autorité statutaire***

Conséquence des deux premières significations, l'autorité se présente avant tout comme une capacité fonctionnelle : capacité de l'auteur à augmenter, à accroître, à créer (*augere*) de l'*auctoritas*. Elle est constituée de compétences, de savoirs que la personne dépositaire de l'autorité statutaire déploie dans l'action, dans une relation toujours contextualisée avec tel acteur en particulier et/ou le groupe présent dans la situation.

De même en classe, l'autorité interroge le « faire », c'est-à-dire les savoirs d'action (Robbes, 2010a, 2010b), les gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Ria, 2010) que l'enseignant mobilise, à travers des situations spécifiées où la relation d'autorité avec tel élève, avec telle classe, s'exerce. Le « faire » est bien évidemment constitutif du champ des savoirs d'action mais les dimensions de l'« avoir » et de l'« être » relèvent aussi d'un « faire » en situation : comment le professeur met-il en actes son autorité statutaire, dans sa double dimension générationnelle et institutionnelle ? Comment s'autorise-t-il à être auteur de lui-même ? Que manifeste-t-il, que met-il en place pour augmenter, faire croître l'autre ?

Le faire apparaît bien comme la condition indispensable à l'exercice de l'autorité enseignante, ce qu'avaient déjà observé Oury et Pain en 1972 lorsqu'il constataient que « *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* » (p. 305). Ainsi, l'enseignant doit en permanence faire la preuve, en actes, des savoirs qu'il détient. La capacité à montrer des compétences identifiables est la condition indispensable d'une autorité statutaire crédible. Béranger et Pain (1998) définissent ainsi l'autorité comme « *un phénomène social, psychologique, où celui ou celle qui fait autorité est investi(e) à la fois d'une compétence identifiable sur le terrain, mais en même temps d'une capacité à représenter des idées, les institutions, qui probablement le (la) désignent au respect et à l'affection publics* » (p. 135).

Pour notre part, nous soutenons que le « faire » autorité passe par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en termes de communication et les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques, entendus comme ensemble cohérent de méthodes d'éducation, de modalités didactiques d'enseignement et d'apprentissage de contenus de savoir. Il s'agit de favoriser la mise en place d'un cadre éducatif contenant, de systèmes de médiations entre l'enseignant et les élèves, mais aussi d'un rapport non dogmatique au savoir (Tozzi, 2006) prenant en compte des apports didactiques : formes et modalités variées de présentation des contenus de savoir, attention à la présentation



et à la structuration de contenus sensibles, situations d'apprentissage tenant compte des modes de pensée et des stratégies des élèves.

A propos des pratiques institutionnelles, dans un texte publié en 2006, nous avons cherché à montrer en quoi elles étaient susceptibles d'apporter des réponses actualisées aux enseignants en quête de repères dans l'exercice de leur autorité. Pour cela, nous avons identifié trois axes : la distinction des statuts ; l'attention à l'accueil et à l'existence singulière de l'élève dans la classe ; l'accession de l'élève à une position d'auteur de soi-même par l'inscription, la prise de responsabilités, l'acquisition d'un statut.

### **3. Institution, durée et légitimation de l'autorité éducative**

Parmi les tensions inhérentes à la relation d'autorité éducative, celle-ci oscille entre nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente et recherche de solidité, de sécurité. Cette tension établit que la construction d'une relation d'autorité à la fois suffisamment solide, sécurisante et jamais définitivement achevée – donc le processus de légitimation de l'autorité lui-même – s'inscrit dans un rapport à la durée. Cette idée est centrale chez Revault d'Allonnes (2006), qui revisite les rapports de l'autorité à la tradition et à la transmission : *« c'est le caractère temporel de l'autorité – plus précisément la **générativité** – qui en fait une dimension incontournable du lien social : elle assure la continuité des générations, la transmission, la filiation, tout en rendant compte des crises, des discontinuités, des ruptures qui en déchirent le tissu, la trame »* (p. 13). Ainsi, la notion romaine d'*auctoritas* marque le rapport décisif à une durée (p. 28) qui, parce qu'elle pense l'antériorité avec la postérité (*« il ne s'agit pas seulement de perpétuer ce qui a toujours été mais d'enraciner le changement dans le continuum temporel »* (p. 29) ) – permet *« l'effet créateur »* (p. 30).

L'idée de durée légitime donc l'autorité, parce que *« la durée donne force au consentement. Elle l'augmente. On peut même dire qu'elle lui est consubstantielle »* (p. 29). La traduction politique de la durée passe par la permanence des institutions, entendues dans la double articulation institué/instituant : *« c'est l'augmentation temporelle qui produit la légitimité. Le temps fait autorité. Et l'autre nom de cette autorité, c'est l'institution »* (p. 33). Cette structure temporelle *« révèle la nature paradoxale de l'autorité : « celui qui la détient la tient d'une instance qui l'excède parce qu'elle le « précède » : de cet « excès » s'autorise la successivité ou plus exactement la générativité. Autrement dit, la force liante de l'autorité ne tient pas seulement à la confirmation de l'institué mais à sa force instituante »* (p. 73). L'autorité s'inscrit dans un rapport à la « durée publique », où elle saisit le vif du passé pour inventer un futur qui n'est jamais écrit à l'avance (p. 152). Le sens premier et la légitimation de l'autorité sont à chercher dans les processus conjoints d'autorisation et d'institutionnalisation qui permettent des créations inédites : *« si (...) l'autorité a encore un sens, c'est parce que ceux qui l'exercent autorisent ceux qui viendront après eux à entreprendre à leur tour quelque chose de neuf, c'est-à-dire d'imprévu »* (p. 151). Le concept d'institution devient cette autorité qui relie les générations et autorise l'initiative en son sein.

Revault d'Allonnes se réfère à Merleau-Ponty pour préciser le concept d'institution comme création permanente, *« ouverture à un renouvellement indéfini »* (p. 242). Dans l'éducation, c'est évidemment la pédagogie institutionnelle qui a travaillé l'institution avec cette visée instituante, en attirant l'attention de l'enseignant sur le danger que les institutions mises en place ne se figent ou ne fonctionnent « vides de sens ». Partant de l'institué qu'elle pose comme non négociable dans l'espace scolaire, la pédagogie institutionnelle y articule la

dimension instituante, dans un mouvement dynamique qui s'inscrit dans la durée et s'efforce de rendre possible une capacité permanente d'institutionnalisation et de création. Revault d'Allonnes ne dit pas autre chose, lorsqu'elle affirme qu' « *inscrite dans une durée vivante, l'institution se laisse appréhender à travers la réactualisation permanente d'un sens* » et qu'en conséquence, « *l'autorité ne se fige (...) ni dans la conservation du passé ni dans le dogme de l'avènement du futur* » (p. 246). Elle en déduit que le faire autorité ne relève d'aucune certitude, qu'il « *n'est jamais « efficience » pure, (qu') il n'est pas maîtrise absolue sur les choses* » (p. 258). Nous retrouvons là la fragilité et l'instabilité de l'action éducative ou pédagogique, jamais certaine d'atteindre le résultat qu'elle vise.

#### **4. L'enseignant autorisé par la pédagogie institutionnelle**

Comment la pédagogie institutionnelle aide-t-elle l'enseignant à s'autoriser un rapport autre à l'autorité ? Comment lui permet-elle de sortir d'enjeux imaginaires pour favoriser le devenir auteur de l'élève ?

Cherchant à mettre en relief la valeur d'un système de médiations et d'institutions qui fassent tiers entre le maître et ses affects pulsionnels, Imbert (1996a) voit dans la pédagogie institutionnelle la mise « *en jeu (d') un travail complexe et permanent de l'enseignant sur la place qu'il occupe dans la classe et le désir qui le mobilise* » (p. 73). Il considère alors que la part d'inconscient que l'enseignant mobilise dans sa classe n'a pas reçu suffisamment d'attention de la part des praticiens de la pédagogie institutionnelle. « *Les aspects le plus souvent laissés dans l'ombre par les praticiens de la PI et qui concernaient l'enseignant au premier chef, ses résistances, le jeu de ses affects, de ses transferts et contre-transferts, de ses pulsions, en somme toute la part d'irrationnel engagée dans cette pratique professionnelle* » deviennent les axes de son travail d'accompagnement des enseignants (Imbert, 1996b, p. 82). L'enjeu principal d'une formation professionnelle doit les aider à repérer et à démêler les processus transférentiels et contre-transférentiels à l'œuvre dans leur pratique de classe : « *si la PI avait un sens, c'était, pour commencer, de permettre à l'enseignant de trouver sa place, de disposer des repères, des garde-fous nécessaires à régler ses emballements narcissiques, ses dérives contre-transférentielles, le jeu de ses pulsions ; autant de facteurs qui peuvent alimenter une folie enseignante...* » (1996b, p. 82, 83 ; voir aussi 1996a, p. 73, 206).

Dans un autre ouvrage, Imbert (2004) situe l'enjeu éthique de l'autorité éducative du point de vue de l'inconscient du maître en tant qu'il autorise : « *l'enjeu éthique du pédagogique ne saurait se trouver dans la constitution d'une « foule », d'une « formation collective » ; l'identification à un « meneur », à un « chef » ; l'assujettissement à un « guide », à un « Père » – pas plus dans « le culte de la vedette ». L'autorité fondatrice d'une autorisation ne s'épuise pas dans des enjeux imaginaires ; ni dans un « ordre symbolique brandi comme le spectre d'une possible restauration de l'autorité patriarcale ». Elle aménage des voies, des passages ; elle pourvoit en chemins ; elle interpelle le désir, désidère, défascine – elle invente des institutions qui ouvrent* » (p. 221).

L'auteur questionne alors les voies par lesquelles l'autorité enseignante pourrait soutenir une fonction symbolique (p. 193). Il travaille le concept d'autorisation, insistant sur la fonction de soutien, la dimension institutrice (ces deux termes ont une étymologie commune) de l'enseignant *auctor*, dont la *praxis* vise l'autorisation créative du sujet. Face aux risques de dérapages qu'entraîne la relation duelle, devant les phénomènes de transfert et de contre-transfert, de projection et d'identification massives sur la personne de l'enseignant, la pédagogie institutionnelle s'attache à favoriser « *les « transferts latéraux » sur d'autres*

*objets ou personnes que le maître, les identifications « projectives » et « introjectives » qui font progresser l'individu vers l'acceptation du caractère contingent associé à certaines formes d'autorité » (Robbes, 2006b). J. Oury ne cesse de le dire : « l'enjeu de la pédagogie institutionnelle n'est autre (...) que le réglage plus ou moins automatique des identifications imaginaires (...) en fonction d'une loi », ajoutant que « le remaniement des identifications, c'est ce qui fait progresser l'individu » » (Cifali & Imbert, 1998, p. 60 ; Imbert, 1992, p. 181). La pédagogie institutionnelle serait-elle une pédagogie de l'autorité éducative ? Elle est reconnue comme « une tentative, parmi les plus avancées à ce jour, pour intégrer la réflexion psychanalytique dans une pratique de classe « ordinaire » » (Blanchard-Laville & al., 2005, p. 141).*

## **Bibliographie**

- Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. (2002). Autorité (pp. 61-64). In Barus-Michel, J., Enriquez, E., & Lévy, A. *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Erès.
- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1981). *Le vocabulaire des Institutions indo-européennes* (vol. 2). Paris : Minuit.
- Béranger, P., & Pain, J. (1998). L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-formation*, 112, 134-161.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bois, D. (1994). La loi. In Pain, J. (dir.). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres* (pp. 103-110). Vigneux : Matrice.
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.
- Cifali, M., & Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- Darcos X., Meirieu P., *Deux voix pour une école*, Paris, Desclée de Brouwer, 2003.
- Duru-Bellat M., *L'Inflation scolaire*, Paris, Le Seuil, 2006.
- Enriquez, E. (2003, 17 octobre). *Qui fait autorité ? Entre le gourou et l'expert*. Communication au colloque « Actualité de l'autorité : quels repères pour nos pratiques ? », Châtelleraut, France.
- Guillot G., « Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative », in Lombard, J., *L'École et l'Autorité*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 127-152.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1996a). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.

- Imbert, F. (1996b). Le professionnel et le personnel dans la formation des enseignants. *Cahiers pédagogiques*, 342/343, 82-84.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.
- Jeffrey D., « Crise de l'autorité et enseignement », *Éducation et Francophonie*, XXX, 1, printemps 2002, pp. 1-7, Disponible sur internet, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/07-Jeffrey.html> (consulté le 3 janvier 2006).
- Lechat, J. (2003). La crise de l'autorité à l'école. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 47-72). Paris : L'Harmattan.
- Lorvellec, Y. (2003). Savoir et autorité. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 103-126). Paris : L'Harmattan.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Paris : Albin Michel.
- Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. In Talbot, L. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 181-192). Ramonville : Erès.
- Marchive A., *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, Rennes, PUR, 2008.
- Meirieu, P. (1997, juillet-août-septembre). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 25-37.
- Meirieu P., « Quelle autorité pour quelle éducation ? », rencontres internationales de Genève, septembre 2005, pp. 1-10, Disponible sur internet, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf> (consulté le 6 janvier 2006).
- Meirieu P., « Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ? », conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, université de Barcelone, juillet 2008, pp. 1-14, Disponible sur internet, [http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre\\_serviteur\\_public\\_version2.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf) (consulté le 11 juin 2009).
- Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), 31-40.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- Pain, J., & Vulbeau, A. (2000). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. *Autrement*, 198, 119-137.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Rey, A. (dir.) (2001). *Le grand Robert de la langue française*. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Rey B., *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*, Bruxelles, De Bœck, 2004a.
- Rey B., « Autorité et relation pédagogique », in Chappaz G., *L'Autorité en panne... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer*, Aix-Marseille, Université de Provence, 2004b, pp. 113-128.
- Ria, L. (dir.) (2010). Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.

- Robbes, B. (2006a, janvier). L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? *Spirale*, 37, 111-122. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article569>
- Robbes, B. (2006b, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant (pp. 1-19) ? *Site du Ceepi* [En ligne]. <http://ceepi.org/IMG/pdf/robbes-autorite.pdf> (page consultée le 11 décembre 2009).
- Robbes, B. (2010a). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Robbes, B. (2010b). Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative ? In Prairat, E. (dir.) *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose* (pp. 121-139). Nancy : Presses Universitaire de Nancy.
- Robbes, B. (2011, octobre). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*, 4, 199-216.
- Tozzi, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? *Les cahiers de Cerfee*, 21, 171-186.
- Vandewalle B., « Autorité et institution éducative du sujet », in Lombard J., *L'École et l'autorité*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 153-168.
- Vulbeau, A., & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.