

**ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
- PERSPECTIVES EUROPÉENNES**

**Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la  
Communication (LISEC – EA 2310)**

**THÈSE** présentée par :

**Nicolas SCHMITT**

soutenue le : **16 septembre 2015**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

**Autorité et éducation : les raisons du  
don en pédagogie**

**THÈSE dirigée par :**

**Monsieur TRIBY Emmanuel**

Professeur, université de Strasbourg

**RAPPORTEURS :**

**Monsieur LEGARDEZ Alain**

Professeur, université d'Aix-Marseille

**Monsieur SAUJAT Frédéric**

Professeur, université d'Aix-Marseille

---

**AUTRES MEMBRES DU JURY :**

**Monsieur GALICHET François**

Professeur, université de Strasbourg

**Monsieur ROBBES Bruno**

Maître de conférences, université de Cergy-

Pontoise







## Tables des matières

Introduction.....	14
I. L'autorité et la pédagogie : hasard ou nécessité ? .....	23
A. L'autorité, un concept polémique. ....	25
1. L'autorité à l'épreuve des crises de société .....	29
a) Crise de la temporalité .....	30
(1) Oubli volontaire de l'histoire .....	30
(2) « Détraditionnalisation » .....	31
(3) Fin d'un espoir .....	34
b) Crise de l'individu .....	35
(1) « Une société protéiforme » .....	35
(2) Identité et individu .....	37
(3) Autorité et démocratie.....	40
c) Crise de l'éducation, point de vue de la société.....	48
(1) La promesse déçue .....	49
(2) Autorité éducative ? .....	50
(3) De l'émergence de nouvelles autorités.....	51
2. Une école sans autorité.....	57
a) Des précurseurs.....	58
(1) Kant et l'éducabilité.....	58
(2) Rousseau et l'incompétence des adultes .....	59
(3) Neill et les pédagogies non-directives.....	60
b) L'autorité contre l'école .....	64
(1) L'autorité, cause de tous les maux.....	65
(2) Du respect mutuel et de l'engagement.....	67
(3) Respecter la loi .....	68
c) Des objections .....	70
(1) Egalité dans la relation pédagogique .....	70
(2) Quelle aventure ? .....	71
(3) Optique renversée.....	71
3. Sorties de crises.....	72
a) Du temps retrouvé ?.....	73
(1) Un présent sans passé ni futur ? .....	73
(2) Du temps, sa complexité .....	73
(3) Du temps, son autorité.....	74
b) De l'individualisme .....	74

(1)	Des relations multipliées .....	75
(2)	Famille et héritage .....	75
(3)	Appartenance choisie .....	77
c)	De l'enfant à l'adulte : une éducation ? .....	78
(1)	Complétude et achèvement .....	78
(2)	Proximité .....	79
(3)	.... et différences .....	79
B.	De l'autorité à l'autorité pédagogique .....	82
1.	Une « archéologie du concept » : à l'origine de l'autorité. ....	83
a)	Origines mythologiques et divines .....	84
(1)	Parole politique et force de persuasion .....	84
(2)	Autorité comme suppléance .....	84
(3)	Autorité comme discours .....	85
b)	Auctoritas et potestas .....	87
(1)	Deux concepts à distinguer .....	87
(2)	Apanage de l'exceptionnel .....	88
c)	Chaîne des transmissions .....	90
(1)	Autorité sans divin .....	90
(2)	Autorité sans conteste .....	90
(3)	Autorité tout de même .....	91
2.	La réalité du concept : l'autorité mise à nu .....	92
a)	Trois médiations du pouvoir .....	92
(1)	Deux aspects du pouvoir .....	93
(2)	Violence, incitation, autorité .....	93
(3)	Autorité, pouvoir légitime .....	95
(4)	Autorité et groupe .....	96
b)	Ni...Ni... .....	97
(1)	Ni ressenti ... .....	97
(2)	... ni persuasion .....	98
(3)	Mais consensus .....	99
c)	Parole d'autorité et autorité de la parole .....	100
(1)	Distinction conceptuelle .....	100
(2)	Du mauvais usage de la parole .....	101
(3)	Autorité et arguments .....	102
3.	Autorité et pédagogie .....	103
a)	Trois autorisations .....	104
(1)	De l'essence de l'autorité .....	104

(2) Les attributs de l'autorité .....	105
(3) L'autorité incarnée .....	109
b) Autorité de contrôle et régulation autonome.....	112
(1) Deux modes de régulation .....	113
(2) Direct ou diffus .....	116
(3) De la régulation en pédagogie.....	117
C. Trois concepts pour une relation d'autorité .....	123
1. La disponibilité .....	124
a) La fin du « sujet » ?.....	124
(1) Sujet actif, sujet disponible .....	125
(2) Retrait de soi .....	126
(3) Deux enseignements pour la pédagogie .....	126
b) De l'ouverture.....	127
(1) Une stratégie .....	127
(2) Analyse de deux écueils scolaires : manque d'attention et ennui .....	128
(3) Aides aux pédagogues .....	130
c) La disponibilité versus la liberté .....	132
(1) Deux manières d'être au monde .....	133
(2) Emancipation ou intégration .....	134
(3) Le contradictoire de la liberté .....	134
2. La fadeur.....	135
a) Un instinct ?.....	136
(1) Une rencontre .....	136
(2) Une autre « déprise » .....	136
b) Saveur ou fadeur .....	137
(1) La saveur de l'exclusif.....	137
(2) La fadeur de l'égalité .....	137
c) Une attitude .....	138
(1) Sans apriori.....	138
(2) Du bon emploi de la fadeur .....	139
(3) Transformation silencieuse .....	140
3. L'influence .....	140
a) Dilemme : influencer ou enseigner ? .....	141
(1) Influence et autorité.....	141
(2) Enseignement influencé .....	142
(3) Influence et préjugés.....	143
b) Du diffus .....	145

(1) Flux .....	146
(2) Influence contre action .....	146
(3) « Influence pédagogique » .....	147
c) Persuasion ou influence .....	149
(1) De front ou « de biais » ? .....	149
(2) Prégnant .....	150
(3) Insinuant .....	150
II. Autorité, relation pédagogique et paradigme du don. ....	153
A. Mythe, discipline et dispositif .....	154
1. Du mythe à la réalité .....	155
a) Un âge d'or : le bon maître.....	156
(1) De l'autorité naturelle .....	156
(2) Le « bon » maître.....	158
(3) Raisons sociologiques d'une influence charismatique .....	159
b) Regards changeant : sur l'enfant, sur l'élève .....	161
(1) Vision dégradée de l'enfant .....	162
(2) Enfant-élève, être doué de raison .....	163
(3) Enfant, un sujet à part entière .....	164
c) L'école et l'autorité : développements récents.....	166
(1) Fin d'une institution .....	166
(2) Education de masse.....	167
(3) Fragilités et violences .....	168
2. Autorité, discipline, sanction.....	171
a) Discipline scolaire .....	171
(1) Sens du mot discipline.....	172
(2) Une même réalité.....	172
(3) Pourquoi la discipline ?.....	173
b) La sanction, à l'autre bout de la chaîne.....	175
(1) Chronique d'une action pédagogique .....	175
(2) Utilité de la sanction.....	177
(3) Principes éducatifs.....	178
c) Autorité et discipline : le travail du « maître ».....	179
(1) Discipline et organisation de la classe .....	180
(2) Autorité « pratique » .....	180
(3) Autorité, par de-là la discipline et la sanction .....	181
3. Un dispositif.....	182
a) Une définition.....	183



(1)	Généalogie du concept de dispositif .....	183
(2)	Agamben et le dispositif .....	185
(3)	Dispositif et sujet .....	187
b)	Le mécanisme interne .....	190
(1)	Disjonction / réunion .....	190
(2)	Dé-subjectivation / re-subjectivation .....	191
(3)	Dysfonctionnement du dispositif .....	193
c)	Dispositif et/ou commandement .....	194
(1)	Commandement, impératif, speech-acts .....	195
(2)	« Pouvoir » .....	197
(3)	Nouveaux commandements .....	199
B.	Obligation du don, autorisation du don .....	200
1.	La trilogie du don : donner, recevoir, rendre .....	201
a)	Une définition .....	202
(1)	Point de gratuité dans le don .....	202
(2)	Fait social et valeur du lien .....	203
(3)	Asymétrie et primat du « donner » .....	204
(4)	Ouverture et liberté .....	205
b)	Dans le détail .....	207
(1)	donner .....	208
(2)	Recevoir .....	208
(3)	Rendre .....	209
c)	Transmission et transmis .....	210
(1)	Déplacement .....	210
(2)	Création .....	211
(3)	Même et autre .....	211
2.	Reconnaissance, confiance et invitation .....	212
a)	Reconnaissance et valeur .....	213
(1)	Valeur des uns et des autres. ....	213
(2)	Reconnaître l'autre comme une personne .....	214
b)	Confiance et relation pédagogique .....	214
(1)	Le primat de la relation .....	215
(2)	Confiance, don et relation pédagogique .....	216
c)	Invitation .....	217
C.	L'autorité à l'œuvre : des exemples pédagogiques .....	218
1.	Une description du conflit .....	220
a)	Groupe-classe et dispositif d'apprentissage .....	220

(1)	Deux remarques .....	221
(2)	Passivité des élèves .....	221
(3)	« Hyperactivité » de l'enseignant.....	221
b)	La situation conflictuelle .....	222
(1)	Joute verbale .....	222
(2)	Deux attitudes .....	222
(3)	Affrontement manifeste.....	223
c)	D'une joute verbale comme de la vengeance .....	224
(1)	Le mécanisme de la vengeance .....	224
(2)	Vengeance et échanges verbaux.....	225
2.	De la vengeance au don .....	226
a)	Rompre la chaîne des conflits .....	227
(1)	Rupture et ouverture.....	227
(2)	Principes .....	228
(3)	Le primat du don .....	228
b)	Donner et apprendre.....	229
(1)	Vers une nouvelle organisation pédagogique.....	230
(2)	Première modification : les ateliers en libre-service.....	230
(3)	Seconde modification : une évaluation par les élèves .....	231
c)	Autorité et échanges .....	232
(1)	Ce qui est donné aux élèves .....	232
(2)	Autoriser la note entre pairs .....	233
(3)	Avoir de l'autorité.....	235
3.	La note comme monnaie d'échange .....	237
a)	Jeux de rôle.....	238
(1)	Donneur et donataires .....	239
(2)	Partager l'outil d'évaluation .....	239
(3)	De l'asymétrie réciproque .....	241
b)	Responsabilité et reconnaissance .....	243
(1)	La « connotation » .....	243
(2)	Autorité de l'enseignant.....	244
(3)	Un dispositif sécurisant .....	245
c)	La note par-delà la monnaie.....	245
(1)	La note, une monnaie ? .....	247
(2)	Les limites de la comparaison .....	248
(3)	Le surplus de la note.....	250
III.	Autorité et activité, ou du professionnalisme enseignant .....	254

A.	Etre enseignant, avoir une autorité professionnelle.....	257
1.	Prescriptions institutionnelles.....	258
a)	Natures des prescriptions.....	259
(1)	De nature humaine.....	259
(2)	De nature changeante.....	259
(3)	De nature provisoire.....	260
b)	Le questionnement professionnel.....	260
(1)	Remise en cause.....	261
(2)	Aides.....	261
c)	La « re-conceptualisation ».....	262
(1)	Réappropriation.....	263
(2)	Instiller la nouveauté.....	263
2.	L'activité professionnelle : du reçu au rendu...avec autorité.....	264
a)	Des activités et des actions.....	264
(1)	Ce qui sépare l'activité de l'action.....	264
(2)	Travail d'enseignant / travail d'enseignement.....	265
b)	De l'écart à l'autorité professionnelle.....	266
(1)	Autorité enseignante.....	266
(2)	« Jeu » entre métier et institution.....	267
(3)	De l'efficacité.....	268
c)	Dedans, dehors : soi et les autres.....	270
(1)	Dedans dehors.....	270
(2)	« En soi » / « hors de soi ».....	271
(3)	Enseignant et autorité : au début et à la fin.....	271
B.	Débuter dans le métier ou comment construire son autorité.....	275
1.	Les pôles de difficultés.....	276
a)	« Les passages à risque ».....	277
(1)	Faire classe et perte de contrôle.....	278
(2)	Risques de débordement.....	278
b)	« Expérience indéterminée » et « expérience conflictuelle ».....	280
(1)	Indétermination.....	280
(2)	Conflictuel.....	281
c)	« La surcompensation ».....	282
(1)	Oppressant.....	283
(2)	Omniprésent.....	284
(3)	Rigidité dans le travail.....	284
2.	Des dispositifs de formations pour les jeunes professeurs.....	285

a)	Légitimité ou non.....	286
(1)	Première cause : transmission des savoir-faire.....	287
(2)	Seconde cause : statut des formateurs.....	287
(3)	Troisième cause : statut des formés.....	288
b)	Des procédés efficaces .....	288
(1)	Instruction aux sosies .....	288
(2)	Co-observation / co-intervention.....	290
(3)	Co-intervention .....	292
c)	Enseignants néophytes et enseignants expérimentés.....	295
(1)	Deux mondes distincts ?.....	296
(2)	La coopération.....	297
3.	Les apprentissages et l'autorité des enseignants débutants .....	298
a)	Le « compromis » .....	298
(1)	Entre le savoir et le faire.....	298
(2)	Résoudre les difficultés .....	299
(3)	Autorité enseignante.....	300
b)	« L'expérience exploratoire ».....	301
(1)	Les autres.....	301
(2)	Le savoir.....	302
(3)	Soi .....	302
c)	Des formés actifs .....	303
(1)	Binôme.....	304
(2)	Analyses conjointes .....	305
(3)	Nouvel état d'esprit.....	306
C.	Autorité et management, les deux faces d'une même activité ? .....	308
1.	Pertes de repères et incertitudes.....	309
a)	Vitesse et choix multipliés.....	309
(1)	Accélération.....	310
(2)	Repères absents .....	310
b)	Absence de hiérarchie .....	311
(1)	Dans l'entreprise .....	311
(2)	Dans le système éducatif.....	312
(3)	De la coopération enseignante .....	312
c)	Fixer le cap.....	313
(1)	Manager, entre employés et employeur .....	314
(2)	Enseignant, entre élèves et école.....	314
2.	Autorité et évaluation .....	315

a) Le pouvoir .....	316
(1) Le pouvoir managérial.....	316
(2) Le pouvoir de l'enseignant .....	316
b) L'autorité en situation de travail .....	317
(1) Autorité managériale.....	317
(2) Autorité de l'enseignant .....	318
c) L'évaluation ou de la valeur humaine .....	319
(1) Les critères d'évaluation managériale.....	319
(2) Conséquences de l'évaluation en entreprise .....	320
(3) L'évaluation à l'école .....	321
3. Reconnaissance et engagement du sujet.....	321
a) Investissement subjective dans le travail.....	322
(1) Valoriser le travailleur .....	322
(2) De l'intérêt des élèves.....	323
b) Une « dette d'obligation ».....	323
(1) De la dette en entreprise.....	324
(2) Dette et conditions d'apprentissage .....	325
c) Une reconnaissance légitime .....	326
(1) Du mépris managérial .....	326
(2) Du risque de standardiser la note .....	327
Conclusion .....	329
Bibliographie.....	333

## Introduction

Il n'est pas rare d'entendre, ici ou là, qu'il est nécessaire, face aux difficultés croissantes que peuvent poser certains élèves mal adaptés au fonctionnement des institutions scolaires, de restaurer l'autorité des professeurs sur leur lieu de travail.

Poser la question de l'autorité en ces termes revient à supposer que l'autorité des enseignants a eu cours à une époque, qu'elle a disparu un temps comme supprimée des « manières d'être » face aux élèves et, aujourd'hui, faisant défaut, il est nécessaire d'en revenir à l'autorité de manière à permettre aux professeurs de (re-)devenir « maîtres » de leur classe. L'autorité est, dans ce cas, présentée comme un rempart nécessaire, à même d'endiguer la violence dont peuvent faire preuve certains élèves en échec, des élèves qui présentent des obstacles à l'apprentissage, ou qui éprouvent parfois de réelles difficultés à s'adapter au fonctionnement propre d'un établissement scolaire (la vie collective peut leur peser).

Assimilée à de la fermeté, à de la poigne, l'autorité est ainsi envisagée comme un pouvoir coercitif venant répondre par la force à la violence de certains élèves. Dans ce sens, l'enseignant qui a de l'autorité, voire qui est autoritaire, sait, pense-t-on, se faire respecter. Et, l'on comprend aisément que, de ce point de vue, il est urgent de donner aux enseignants les moyens d'exercer à nouveau une autorité à l'endroit des élèves.

Pourtant, tous les défenseurs de l'école de la République ne l'entendent pas de cette oreille. D'aucuns craignent que la solution soit pire que le mal, qu'un regain d'autorité ne soit pas une solution adaptée, qu'elle ne permette nullement de résorber les difficultés et les violences des élèves ; surtout, pense-t-on, elle peut aggraver la situation : avec de l'autorité, on risque d'ajouter de la violence institutionnelle à des violences individuelles.

A cela s'ajoute un deuxième argument venant consolider l'idée qu'une autorité restaurée ne saurait venir à bout des difficultés scolaire. Cet argument s'enracine dans un principe démocratique, le principe d'égalité.

En effet, pour certains, il est difficile de concilier autorité et démocratie. Plus encore, l'autorité s'opposerait à la démocratie : le fonctionnement de l'autorité serait incompatible avec celui de la démocratie. Les motifs d'un tel antagonisme reposent sur l'idée que l'autorité n'est que commandement, volonté d'imposer et de s'imposer aux autres sans espoir de libération.

En cela, l'autorité ne serait qu'un moyen de former des êtres soumis, sans volonté. Cette perspective est totalement en inadéquation avec l'égalité démocratique.

En démocratie, pense-t-on, il n'est pas accepté que quelqu'un puisse ordonner quelque chose à quelqu'un d'autre. En témoignent d'ailleurs les modifications profondes qu'ont subi certaines instances fondatrices de notre société que sont la famille et le monde du travail.

Au cœur de ces instances, les liens ont subi des modifications profondes. Les principes hiérarchiques, jadis présentés comme ordinaires, sont aujourd'hui envisagés comme des exceptions qu'il convient de battre en brèche. Dans les familles notamment, l'enfant n'est plus perçu comme un simple descendant (une progéniture), mais plutôt comme le ciment d'un couple auquel il donne assise et sens. L'enfant, de par sa nouvelle place, est investi d'un pouvoir nouveau, d'une charge nouvelle lui conférant des égards lui permettant, sur bien des plans, d'imposer ses désirs.

Dans les entreprises ensuite, la logique de l'ingénieur, dans le Taylorisme, fait place à une autre manière de faire travailler avec le manager. Il s'agit là de faire disparaître de plus en plus l'exercice d'un pouvoir hiérarchique (la direction commande directement aux employés) pour laisser, le plus possible, la place à des pouvoirs horizontaux. Grâce à ces pouvoirs horizontaux, les employés bénéficient d'une plus grande reconnaissance dans le travail. Leurs compétences, leurs autonomies professionnelles sont valorisées : plus les employés sont efficaces et plus l'entreprise est compétitive, rentable.

Dans ces lieux, familiaux et professionnels, l'autorité, comme pouvoir vertical, n'a plus de réelles raisons d'exister. D'une part, l'enfant n'est plus le petit être à surveiller. D'autre part, l'employé n'a plus besoin de subir un contrôle régulier de l'employeur. La volonté d'égalité (d'« horizontalité ») a, semble-t-il, rendu caduque l'autorité. Du moins, c'est ce qui apparaît.

Pourtant, dans une société démocratique, égalitaire dans son principe, qui refuse toute forme de dépendance, que fait-on des connaissances, des valeurs et des principes transmis de génération en génération nouvelle ? Que fait-on de l'héritage du passé ?

Cet héritage n'est-il pas une sorte de commandement du passé, laissé à l'usage de ceux qui viendront plus tard ? Comment faire exister une société qui refuse de se développer à l'aune d'une quelconque autorité, fut-elle historique, alors même qu'elle ne peut faire fi de ce qui la fait être ?



Il y a là une forme de déni des origines. Tout se passe comme si du passé, on voulait tout oublier ; tout se passe comme si la société égalitaire vivait dans un « présent permanent » qui réfute toute inscription dans une trame historique et, que des projets, elle ne pouvait en concevoir qu'avec de grandes difficultés. Dans ce cas, avec une certaine « permanence » du présent, pour quelles raisons, est-il nécessaire de maintenir, au sein même de la société, une école, c'est-à-dire un lieu de transmission des savoirs passés ?

Pont jeté entre le passé et le futur, l'école est le lieu, le lien aussi, de toutes les transmissions. S'y conserve pour mieux être enseignée la somme de toutes les connaissances, des anciennes au plus récentes, rendant possible une compréhension du monde. Grâce aux enseignements, le monde environnant prend un sens nouveau. En cela, on peut déjà dire que l'école *est* autorité. Elle l'est à double titre. D'abord, elle préserve de l'oubli les connaissances anciennes, tout en ajoutant des connaissances aux connaissances. Puis, l'école facilite un rapport au sens du monde dans le but de le pérenniser, un monde dont les membres ont besoin de se comprendre en comprenant ce qui les entoure. Dans cet esprit, l'école est l'interface entre l'individu et le monde, une interface pleine de connaissances faisant autorité.

Cependant, la question reste ouverte : pourquoi vouloir concilier école et société démocratique ? N'est-ce pas là vouloir résoudre un paradoxe indépassable ? Est-il nécessaire de faire cohabiter une société qui refuse le pouvoir hiérarchique (pensé comme hégémonique) et des pratiques scolaires dont l'essentiel se caractérise par des transmissions de savoirs sur le mode de l'autorité ?

Peut-être est-il temps de mettre en avant une hypothèse, devenant notre hypothèse de travail : l'autorité n'a pas disparu des pratiques humaines en général, ni des pratiques d'enseignement en particulier. Elle est (toujours) présente dès lors qu'il est question de partager des connaissances. Et pour ne retenir que ce qui nous intéresse au premier chef, à savoir la pratique de l'autorité par l'enseignant, nous disons qu'elle ne nécessite aucune restauration d'aucune sorte. Bien plutôt, elle doit être repensée, examinée sous un angle neuf.

Pour comprendre l'autorité « scolaire », il est utile, nous semble-t-il, d'en souligner trois aspects fondamentaux.

Le premier aspect touche au fonctionnement même de l'autorité. Dans un groupe (un groupe classe, par exemple), une personne ne peut incarner l'autorité qu'à la condition d'occuper cette fonction en accord avec l'ensemble des membres. Un consensus mutuel, global de tous les membres du groupe, donne le droit à quelqu'un d'occuper la fonction d'autorité.

Dans une classe, dans un cours, l'autorité est assumée par l'enseignant : comment, dans ce cas, l'accord tacite, mutuel est-il passé entre les apprenants et les enseignants ? Peut-on entendre que, de manière ponctuelle, cette charge (d'autorité) soit aussi assumée par un élève, un élève qui aurait une tâche spécifique au sein de la classe (comme par exemple faire un exposé ou opérer une évaluation entre pairs) ?

Dans ce cadre, le consensus est-il une fragilité au cœur de l'autorité qui, plutôt que de renforcer sa légitimité, freine son efficacité ? Peut-être que le respect du consensus permettra de se mettre à l'abri d'un écueil : le risque que le pouvoir de l'autorité ne se concentre pas toujours dans les mêmes mains et ne se mue en domination ?

Le second aspect de l'autorité des enseignants mis en évidence vise à découvrir la relation pédagogique selon un jour nouveau. Loin de justifier la domination des savants sur les ignorants, l'autorité cherche à promouvoir la capacité à être « auteur » qui sommeille en chaque apprenant tout en renforçant (en augmentant), dans le même mouvement les capacités des enseignants (déjà, pris pour des « auteurs », des sujets actant) à faire leur travail au mieux. Dans la relation d'autorité, enseignant et apprenant développent en parallèle, à leur place, leurs compétences à être des « auteurs » (c'est-à-dire des êtres autonomes) agissant de manière responsable, réfléchie. Ainsi, l'autorité de l'enseignant est du côté des compétences professionnelles, celle de l'apprenant, balbutiante, du côté des compétences « d'étudiant ».

Le dernier aspect de l'autorité mis en évidence dévoile son mode d'exercice : l'autorité enseignante ne s'exerce que dans le cadre d'échanges régis par une trilogie du don (donner, recevoir, rendre). En cela, les situations d'enseignement-apprentissage sont autant d'occasions offertes à l'élève d'exercer ses compétences à apprendre. « Maître d'œuvre », l'enseignant lui donne, de par des activités scolaires diverses, des possibilités de s'affirmer comme étant « l'auteur » de son travail. Mis en position de donataire, l'apprenant s'engage en retour à honorer la confiance que l'enseignant a placé en lui en menant à terme ce qui lui a été donné de

faire. Ce faisant, l'apprenant s'acquitte d'une dette (morale, symbolique) tout en construisant son identité de sujet.

Par-là, la valeur du travail scolaire se dévoile à son tour. Au plan des apprentissages, il signifie engagement, investissement et, le cas échéant, réussite scolaire. Au plan de l'enseignement, le travail scolaire induit savoirs acquis, respect des objectifs pédagogiques et évaluation de la pratique professionnelle ordinaire.

Le travail scolaire est la pierre angulaire du dispositif d'enseignement-apprentissage à l'œuvre en classe. Objet de circulations (d'échanges), il concentre deux significations essentielles. Pour l'apprenant, il est le gage de ses compétences reconnues. Pour l'enseignant, il est l'expression d'un professionnalisme avéré, confinant à l'autorité.

L'autorité dans le système éducatif est le « lieu » d'une double « construction ». D'une part, l'enseignant exerce son métier, y entraîne ses compétences et construit (renforce) son identité professionnelle : il a de l'autorité, une autorité acquise tout au long de ses expériences de travail. D'autre part, l'apprenant exerce son activité « d'étudiant ». Il entraîne ses compétences (ses connaissances aussi) et construit son identité personnelle. Il travaille à devenir un « auteur », c'est-à-dire quelqu'un qui a autorité pour agir.

La réussite de cette double « entreprise de construction » repose sur un « jeu » unissant élèves et professeurs, un « jeu » fait de dons et de contredons ; les échanges réussis sont autant d'augmentations des compétences respectives.

Dans cette nouvelle perspective, il est permis d'avancer que l'autorité de l'enseignant ne se réduit pas, comme on a trop souvent tendance à le penser, à la seule capacité de faire respecter les règles au sein d'un groupe-classe. Etre garant du respect de la loi dans la classe constitue un aspect du métier d'enseignant, son autorité, toutefois, n'y puise pas l'intégralité de sa légitimité. En fait, nous entendons monter que l'autorité de l'enseignant regroupe l'ensemble des compétences qu'il met en œuvre pour mener à bien son activité professionnelle (son métier). Cela passe notamment par la prise en compte des résultats des élèves, comme de leur comportement, mais cela comprend essentiellement la faculté de programmer, de réaliser et d'ajuster, le cas échéant, l'activité enseignante aux conditions de classe, des élèves. L'autorité de l'enseignant est l'expression de son aptitude à mener à bien le travail (la charge) qui lui est confié.

L'enjeu de notre travail de recherche est d'augmenter le champ d'usage du concept d'autorité, d'en faire un outil d'analyse de l'activité de l'enseignant.

Le concept d'autorité doit pouvoir révéler la valeur des compétences de travail des enseignants en soulignant, notamment, leur capacité à organiser leur travail, de la conception à la réalisation (en fonction de l'organisation matérielle de la classe et des élèves), voire même organiser les modifications de l'activité dans un souci pertinence.

Pour ce faire, un examen de la question de l'autorité des enseignants sera mené selon trois axes.

Premier axe, il s'agit de faire état des polémiques que déclenche le concept d'autorité. Il convient ici d'étudier les raisons qui plaident pour faire de l'autorité un concept obsolète. Différentes crises traversent la société, elles mettent en cause l'autorité des éducateurs, parents ou enseignants. Essentiellement, on ne veut plus dépendre d'une tierce personne, se fier à elle et faire sien ce que cette personne sait ou sait faire. Pourtant, l'école, malgré les crises qu'elle subit, demeure un lieu de transmission. S'y échangent des savoirs exprimant la préséance de celui qui les maîtrise sur celui qui a à les maîtriser. Ce rapport enseignant-enseigné n'est pas essentiellement commandement pour les uns et obéissance pour les autres. Il est, au contraire, réciprocité des engagements.

Le second axe vise à rapprocher la logique de l'autorité (pouvoir consensuel) de la trilogie du don (donner, recevoir, rendre). Dans un esprit de réciprocité, les acteurs de la relation pédagogique se retrouvent tour à tour en position de « donneurs » (s'affirmant « auteur » de leur travail) tout en plaçant les autres en position de « receveur ». Régulièrement au fil des échanges, enseignants et apprenants changent de position, y inversent le sens de la hiérarchie. Ces permutations régulières sont le fruit d'une relation dons/contre-dons qui jalonne les situations d'enseignement-apprentissage.

Dans ce sens, il est permis de dire que la relation pédagogique recouvre deux aspects : l'autorité du don et le don d'autorité. D'abord, l'autorité du don, elle revient au « donneur » qui, par son geste inaugural, offre en partage ce qu'il souhaite transmettre. Ensuite, le don d'autorité rejoint le « receveur » qui accepte ce qui est transmis tout en se préparant à donner à son tour. Pour illustrer ce rapprochement entre autorité et don, nous rendrons compte d'une situation conflictuelle en milieu scolaire : au cours d'une séance d'Education Physique et Sportive (EPS) un professeur s'oppose à certains de ses élèves. Une interprétation des échanges à l'aune d'un logique don/contre-don offre un dénouement favorable à ces rapports « agonistiques ».

Le troisième axe d'analyse cherche à faire apparaître l'autorité du côté du professionnalisme des enseignants.

L'autorité y est alors l'expression de compétences de travail, elle tire l'enseignant vers l'expertise. Il maîtrise son activité, une activité qu'il conçoit, met en œuvre et révisé le cas échéant.

L'autorité se construit sur des faits d'expériences. A rebours, l'analyse des difficultés des enseignants débutants à entrer dans le métier dessine en creux les contours d'une autorité professionnelle.

Encore, une comparaison de l'activité managériale et de l'activité enseignante met au jour une analogie : l'exercice de l'autorité dans ces deux professions repose sur une nécessité de faire travailler autrui au mieux de ses compétences.

La démarche de recherche que nous mettons en œuvre dans notre travail de recherche s'appuie sur une analyse conceptuelle qui ne se prolonge pas dans une investigation de terrain.

Nous avons fait le choix, pour traiter des questions liées à l'autorité en pédagogie, de bâtir notre réflexion autour de concepts-clés tirés d'œuvres de philosophes, de pédagogues, d'anthropologues ou de sociologues. Ainsi, il est besoin pour donner sens à l'autorité en pédagogie d'entendre ce qui signifie la trilogie du don, et de tisser des liens avec l'activité enseignante. Encore de rapprocher confiance et reconnaissance pour insister sur la fragilité et la valeur des relations qu'entretiennent apprenants et enseignants. De même l'autorité ne saurait être comprise sans la définition d'un pouvoir consensuel ou celle d'un dispositif. Enfin, l'autorité de l'enseignant ne livre pas l'étendue de ses significations si elle n'est pas associée aux compétences professionnelles mises en œuvre dans les situations de travail.

L'analyse de concepts s'est révélée bien âpre ; certains travaux de recherche convoqués ne traitant pas explicitement de la question de l'autorité, il a été nécessaire de mettre en exergue l'implicite pour en souligner « les impensés » relevant de l'autorité. Toutefois, il nous a été possible de présenter, à titre d'exemple, une situation d'enseignement-apprentissage qui, s'interprétant à l'aune de la trilogie du don, met en lumière toute l'étendue de l'autorité en pédagogie.

En croisant ces différents travaux de recherche, il nous paraît possible de proposer une conception originale de l'autorité pédagogique, une conception à la fois ancrée dans un travail de conceptualisation et pourtant également portée par le souci de l'activité efficace et de l'enseignant dans sa classe.

I. Première partie : L'autorité et la pédagogie : hasard ou nécessité ?

Parler d'autorité en pédagogie ne va pas de soi. Pourtant, il n'est pas rare d'entendre les professionnels de l'éducation évoquer une autorité pédagogique, voire éducative. Le discours tenu, dans ces cas, s'oriente généralement vers l'une de ces deux positions opposées : laxisme ou autoritarisme. D'aucun, détracteur sans concession, veut les dénoncer sans détour. Antagonistes, ces positions partagent néanmoins une caractéristique essentielle : elles sont toutes les deux excessives.

D'un côté, le laxisme est entendu comme l'absence de toute autorité guidant les affaires humaines. Dans un monde laxiste, tout est autorisé ; la tolérance y est si forte qu'elle confine à l'abus. De l'autre côté, l'autoritarisme est compris comme l'exercice d'un pouvoir illimité. La force brute et la violence n'en sont pas exclues. Il s'agit là de contraindre sans réserve. Tout y est fait dans le but d'imposer de manière unilatérale, de soumettre.

Parlant de laxisme, les éducateurs constatent des comportements permissifs d'enfants ou d'adolescents, comportements exsangues de respects et de règles. En revanche, l'autoritarisme se vit, dans le milieu éducatif, comme un reproche. Là, les éducateurs sont trop sévères, ils ne sont pas à l'écoute des enfants (et/ou adolescents). D'une part, l'attitude laxiste fait regretter l'autorité. Cette dernière s'y décline en termes de manque et de restauration. D'autre part, le pouvoir autoritaire s'abîme dans les remords. Démesurée, l'autorité conduit l'aliénation à son comble, et l'on se rend compte trop tard qu'on est allé trop loin. L'autorité se vit alors comme une oppression.

Par opposition, tout est fait pour s'en libérer, pour desserrer l'étau "autoritaire". Ici, on aspire à moins d'autorité. On souhaite que cette diminution s'accompagne d'un regain de liberté, une liberté qui éclipse l'autorité comme pour la faire disparaître. Curieuses mécaniques que celles qui sont à l'œuvre au cœur de chacune de ses deux postures : pas ou peu d'autorité en appelle davantage ; trop d'autorité oblige à s'en défaire.

Entre ces pôles extrêmes, où situer véritablement l'autorité pédagogique ? Prise entre laxisme et autoritarisme, est-elle juste au centre ? Mieux, est-elle sur une ligne de crête séparant le versant « laxiste » du versant « autoritariste » ?

Images séduisantes, quelque peu naïves, elles ne reflètent pas la réalité de l'autorité pédagogique. Cette dernière est bien plutôt, nous semble-t-il, comme tendue entre laxisme et autoritarisme.



Encore, elle s'inscrit dans cet espace ouvert par le « jeu » entre trop ou trop peu d'autorité. Vaste domaine en effet, l'autorité pédagogique reste une « terre » à découvrir, voire à redécouvrir, et à conquérir. Les enjeux d'une telle « exploration » relèvent d'une meilleure compréhension de la relation entre l'éducateur (ou de tout enseignant) et de tous les « éduqués » ou apprenants.

Pourtant, rien n'y fait. L'autorité pédagogique, bien que distante de ces deux expressions extrêmes, ne cesse d'être perçue comme douteuse. Tension et proximité avec les extrêmes instillent un risque probable, celui d'une réduction de l'autorité pédagogique à l'une de ces deux « postures-limites ». Ainsi, dans le but de préserver son identité et son autonomie, l'autorité pédagogique, toute en tension, est dans l'obligation de s'affranchir de ces deux pôles négatifs. Une (re-)construction semble de mise. Une fois de plus l'opération ne va pas de soi. S'y atteler n'est pas œuvre facile.

Pour mener à terme ce premier moment de l'analyse, trois voies sont explorées. La première voie conduit à un « défrichage ». Il s'agit d'amorcer une première approche du concept en en soulignant les raisons qui plaident pour une obsolescence de l'autorité. C'est le temps des premiers constats. La seconde étape se rapprochera davantage d'une construction. Il s'agira de dire ce qu'est l'autorité, dire aussi de quelle(s) manière(s) elle prend forme en pédagogie et d'en mesurer les limites. C'est le temps des explications et des premières définitions. Une dernière étape se confondra avec les premières consolidations. Elle s'organisera autour de concepts indispensables : disponibilité, fadeur et influence. Pour comprendre l'autorité pédagogique, il est nécessaire de la comparer à ces trois concepts. C'est le temps des interprétations.

Nous mettons en œuvre une démarche d'investigations et confrontations des points de vue. Le but poursuivi s'enracine dans la volonté de faire émerger le concept d'autorité de le comprendre et d'en saisir le sens comme les enjeux dans le champ éducatif.

## A. L'autorité, un concept polémique.

Pour organiser, structurer les relations au sein d'un groupe, voire de la société, l'autorité est-elle nécessaire, légitime même ? L'interrogation n'est pas anodine.

Longtemps, l'autorité fut admise comme allant de soi. Elle fut peu remise en cause, les rebellions n'étaient guère légions. On obéissait et on respectait les aînés. Leur autorité se fondait essentiellement sur la reconduction répétée de traditions. L'héritage en était comme sacré. Aujourd'hui, cette réalité passée n'a plus qu'une valeur relative, ce qui vient des anciens est souvent pensé comme étant dépassé.

Entretenir des images fausses de ce qui fut, n'est-ce pas là une corruption volontaire de la réalité ? On aimerait croire que tout était mieux jadis. Mais, en matière d'autorité, il n'y a pas d'avant magnifique et d'après sombre, comme le suggèrent la première page des ouvrages de Vulbeau et Pain (2003) d'une part, et de Petit-Clerc (2007) d'autre part. Déjà au temps de Socrate et d'Hésiode, précisent ces auteurs, on se plaignait du peu d'égard que les jeunes témoignaient à leurs aînés. Au fil de l'histoire, l'autorité des anciens se trouve régulièrement contestée. Les liens de filiation s'en trouvent momentanément rompus. Où les moments de crise en forment le creuset. Il n'est pas là question de simples rivalités entre jeunes et moins jeunes.

Ce que cachent ces querelles, ce sont des difficultés à transmettre la culture (au sens large) d'une génération à l'autre. Qui plus est, et c'est tout le sens de l'idée de crise, comme le rappelle Eirick Prairat, les crises sont « des situations aiguës » suivies « (...) d'une période critique, qui comme l'adjectif l'indique, appelle des choix, des décisions (Krisis) » (Prairat, 2012, pp. 19-20). En matière de crise de l'autorité, les choix ne se portent pas tant sur le sens de la transmission que sur ce qui mérite d'être transmis (et à acquérir). Questionnements et tris s'opèrent moins en amont qu'en aval. Les héritiers interrogent davantage l'héritage laissé (en termes de signification et de pertinence) que ne le faisaient les anciens qui le leur ont préparé. Les interrogations portent sur les repères perdus, flous ou inexistants rendant difficiles voire impossible toute tentative de projection dans et d'invention de l'avenir. Du moins, c'est ce qui semble être le cas du point de vue de la jeunesse.

Marquons un arrêt méthodologique pour préciser l'identité de ces héritiers. Le terme "héritiers" peut prêter à confusion : a-t-on affaire à quelques nantis ? Ou bien s'adresse-t-on à l'ensemble de la jeunesse sans distinction aucune ? Par ailleurs, de cette précision dépend le mode de transmission de l'héritage qu'il est pertinent d'envisager.

En ce sens, avec Philippe Meirieu, on retiendra le propos suivant : « Ainsi monte en puissance une idée complètement originale dans l'histoire humaine : il ne s'agit pas simplement d'enseigner les héritiers, mais de transmettre à tous les moyens de comprendre et de maîtriser le monde. À tous : tout le problème est là ! Tant que l'éducation ne concernait que quelques-uns, elle restait une affaire de famille. Dès lors qu'elle concerne l'ensemble de nos enfants, elle devient une affaire d'État. C'est pourquoi la modernité exaspère le paradoxe pédagogique : il ne s'agit plus seulement d'inviter quelques privilégiés à s'engager dans les apprentissages ; il s'agit de convoquer tous les individus pour qu'ils s'impliquent librement dans une activité contrainte. Il faut, en effet, qu'ils s'impliquent librement pour que l'éducation ne soit pas dressage ou conditionnement » (Meirieu, 2007, p.47). L'auteur de ces lignes met l'accent sur une originalité, voire une révolution dans l'histoire moderne de l'éducation, à savoir faire de tous les jeunes des héritiers.

La volonté de Meirieu est, ici, de rompre avec le principe du « privilège culturel » qu'avaient mis en évidence Bourdieu et Passeron (1984). Meirieu plaide pour une égalité des chances de réussites scolaires, réussites affranchies du milieu familial et des avantages que ce dernier pourrait fournir à certains enfants. Cette position intellectuelle, pour démocratique qu'elle soit, n'en engage pas moins quelques modifications de taille.

Nous en comptons trois. Première modification, il est nécessaire de donner à tous les jeunes les moyens de comprendre le monde. L'innovation réside dans la volonté de fournir un héritage culturel à chaque enfant, quelle que soit leur origine, culture à laquelle l'enfant n'a pas accès habituellement dans le cadre familial. Seconde modification, l'héritage quitte la sphère stricte, réduite, de la famille pour rejoindre la sphère publique, le système éducatif. La culture est alors un bien public qui se partage. La troisième modification se concentre dans la nécessité de remplacer la figure de l'autorité patriarcale familiale (traditionnelle) par celle de l'enseignant, républicaine. Ainsi, à l'époque moderne, en matière d'héritage, la grande innovation est que la transmission par filiation perd de son pouvoir au profit de l'école. Les crises sont alors autant de doutes formulés à l'encontre de la valeur de l'héritage, doutes qui, de surcroît, jettent le discrédit sur leurs dépositaires, les *anciens*.

Mais ne peut-on pas faire un autre constat, inverse cette fois-ci ? Partons de l'hypothèse que, dans le domaine de la transmission intergénérationnelle, les responsabilités sont partagées. De part et d'autre, des parents (les anciens) comme des enfants (les jeunes), l'avenir devrait être, a priori, une préoccupation commune engageant rien moins que la pérennité de la société.

En conséquence, on peut légitimement avancer que des soupçons, ils en pèsent autant sur les parents que sur les enfants. Ces derniers réclament un droit d'inventaire : doit-on hériter de tout ? Du côté des parents, le problème se prend par l'autre bout, les enfants sont-ils dignes d'hériter ? La pertinence de ces questions n'en élimine pas pour autant l'aporie de laquelle jeunes et anciens semblent être prisonniers.

De là, deux remarques s'imposent. Premièrement, de manière générale, s'agissant d'échanges entre générations et d'héritage, on devine des relations empreintes de dons et de dettes. Héritiers, les jeunes ont-ils contracté une dette à l'égard des parents ? S'il en est ainsi, comment vont-ils pouvoir "rembourser" ? Comment faire advenir la société de demain ? Les parents donateurs, quelle dette ancienne remboursent-ils par ce geste ? Et quelle est la nature du don qu'ils font (ont à faire) ? Ces questions de don et dette liées à l'autorité que nous rencontrons ici sur un plan historique, nous les retrouverons plus avant, à une échelle moindre, lorsque nous aborderons les échanges au sein d'un groupe, comme le groupe-classe. La seconde remarque touche la manière d'envisager l'histoire. À l'aune de l'autorité, on peut raisonnablement supposer qu'il est de plus en plus difficile de définir l'histoire comme un long déroulement linéaire. Le parcours historique semble plutôt fait de ruptures et d'ondulations impliquant de nombreuses réorientations. L'histoire est grosse de crises.

L'éducation concentre en son sein des interrogations du même ordre que celles abordées au plan historique, des interrogations en lien avec la transmission des savoirs et de ses difficultés. Là encore, se déclinent des situations dans lesquelles jeunes et aînés s'opposent. Enseignants, parents et élèves se retrouvent à l'école, lieu spécifique qui peut tout à la fois être le théâtre de joie ou de grandes déceptions. Et bien souvent, l'autorité pédagogique est invoquée, qu'elle fasse défaut ou, au contraire, qu'elle oppresse. Se jouent entre enseignants et élèves des conflits qui en rappellent d'autres, intergénérationnels. La crise de l'autorité pédagogique est pointée du doigt. Que faut-il faire en de pareilles circonstances ? Les professionnels de l'éducation, les enseignants notamment, attendent que des solutions soient trouvées. Comment faire pour gagner le respect des élèves ? Est-il possible d'enseigner sans menacer ni punir ? Que faire pour amener les élèves récalcitrants à se (re-)mettre au travail ? Quels repères peut-on donner aux élèves ? A quel avenir sont-ils préparés ?

Il convient d'examiner, à nouveaux frais, le concept d'autorité pédagogique. Pour ce faire, trois champs d'analyse sont privilégiés. La première analyse se présente comme un état des lieux. Les raisons de la crise de l'autorité pédagogiques y sont soulignées. La seconde analyse s'attache à définir précisément l'autorité pédagogique. La troisième analyse vise à en mettre en lumière ses modalités.

## 1. L'autorité à l'épreuve des crises de société

Établir un état des lieux de l'autorité pédagogique revient à formuler un premier constat : elle est en crise. Nous l'avons déjà évoquée. Ce constat repose sur une analyse plus vaste du concept d'autorité et des crises qui la traversent. En effet, il y a crise de l'autorité car le rapport de l'homme au monde a changé.

On peut pointer au moins trois changements conceptuels d'envergure. Le premier changement est un rapport nouveau à la temporalité. La manière dont l'homme s'inscrit dans l'histoire, mais aussi dans son histoire. Des choix d'avenir sont posés, les décisions qui en découlent ne vont pas de soi. Le second changement est de nature politique. Il repose sur la manière de se penser humain avec les autres en démocratie. L'autorité est-elle compatible avec l'égalité d'un État de droit ? Le troisième changement touche plus particulièrement l'éducation. Il s'agit de remarquer les difficultés, nombreuses, qui subsistent, à former des individus capables d'affronter l'avenir. C'est à la mesure de ce changement d'optique que se pose fortement la question de la crise de l'autorité pédagogique.

Ce bref détour par l'histoire et la politique n'est pas sans utilité. Il met en perspective l'autorité pédagogique. Il montre que les difficultés quotidiennes rencontrées dans certaines situations d'apprentissage trouvent leur origine dans des considérations extérieures au champ d'exercice de la pédagogie, du moins à la didactique.

## a) Crise de la temporalité

Disons-le d'emblée, le rapport que l'homme (des sociétés occidentales contemporaines) entretient avec l'histoire et le temps est victime d'un déni des origines.

### (1) OUBLI VOLONTAIRE DE L'HISTOIRE

En fait, tout se passe comme si un double déni était à l'œuvre. On ne veut reconnaître ni le passé, jugé trop encombrant, ni le futur, peu engageant.

Disant cela, on condamne l'homme à subir, comme l'écrit Prairat, « la tyrannie du présent » (Prairat, 2012, pp. 23). L'auteur en donne la définition suivante : « Nous sommes dans des sociétés où le temps - investi, habité, valorisé - s'est rétréci à la dimension du présent. Omniprésence du présent, nous sommes coincés entre un passé qui n'est pas oublié mais qui ne nous parle guère, et un avenir vidé des grandes espérances séculières qui ont longtemps structuré la première modernité » (Prairat, 2012, pp. 23-24). Il n'y a donc, semble-t-il, plus d'espoir. L'humain apparaît là comme étranger à l'histoire, à la sienne. Or cette posture « anhistorique » a des conséquences dans les domaines de l'autorité, de l'éducation et de manière générale, de la compréhension du monde.

En effet, la tyrannie du présent est dangereuse. Et, à suivre Myriam Revault d'Allonnes, « nous ne pouvons ni continuer comme si de rien n'était ni revenir en arrière. La crise de l'autorité – rupture du "fil de la tradition"- est d'abord une crise de la temporalité. (...). En matière d'éducation, il allait pratiquement de soi que les enfants, nouveaux dans un monde qui leur est étranger et qui leur préexiste, ne pouvaient y être introduits que par les prédécesseurs adultes (parents, éducateurs) et que ces derniers assumaient la double responsabilité du développement de l'enfant et du maintien ou de la continuité du monde.

Mais, nous sommes aujourd'hui dans la situation où cette double exigence doit s'exercer dans un monde dont la consistance n'est plus structuré par l'autorité ni retenue par la tradition, un monde qui nous apparaît souvent protéiforme » (Revault d'Allonnes, 2006, p.73). Une chose qui frappe dans cette citation de la philosophe est l'enchaînement des crises les unes aux autres.

À la crise de la temporalité est associé l'abandon assumé des traditions sur lesquelles s'appuyait pour partie l'autorité. Ce phénomène inédit est appelé par Blais, Gauchet et Ottavi, le processus de « détraditionnalisation ».

Ces auteurs en donnent une première définition, mettant en avant une posture nouvelle de l'être humain : « (ce processus) fait de nous des êtres historiques d'un nouveau type : des êtres qui, spontanément, ne sont plus contemporains d'aucun passé. Nous sommes les premiers dans l'histoire pour lesquels il n'existe plus que du passé mort ou muet » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2010, p.73). Remarquons d'emblée la proximité de ces propos et ceux de Prairat. En effet, tout se passe comme si, actuellement, avait pris forme un certain esprit d'indifférence à tout ce qui touche au passé, un esprit d'indifférence qui, par ailleurs, tranche étonnamment avec la volonté « politique » de préserver le souvenir des temps anciens.

Peut-être souhaite-t-on garder en mémoire les « petites » histoires de famille (des histoires individuelles, personnelles) et laisser dans l'ombre la « grande » histoire, celle qui, par certains aspects pourrait se révéler être un frein à certains développements sociétaux, comme par exemple le développement marchand.

Mais, il y a, somme toute, une indifférence qui confine au déni. Oublié, le passé perd toute valeur, il semble ne plus avoir d'intérêt. Ainsi sont négligées les traces de ce que les hommes ont été, ont fait ou ignoré. Ou muet, le passé n'est plus « entendu ». Il ne se donne plus à entendre, à être compris. Bref, il semble que le passé ne serve plus à rien. À quoi nous sommes tentés d'ajouter que, peut-être, le passé est muet parce que les humains sont sourds. En cela, on inverse le raisonnement ; l'un (le passé) peut ne plus être compris, tout comme l'autre (l'humain) peut ne plus être en mesure de le comprendre. Dans le premier cas, les difficultés sont du côté du passé ; dans l'autre cas, elles sont humaines. En somme, mort ou muet, le passé n'apporte plus rien aux humains, humains qui n'ont aucun mal à s'en défaire.

La *détraditionnalisation* est à ce prix. Mais, de ce fait, elle pose une difficulté de taille : une grande partie de l'héritage culturelle ne peut plus se reporter sur les générations à venir.

La transmission est désormais inopérante. Et Blais, Gauchet et Ottavi de préciser comme suit : « La détraditionnalisation ébranle la transmission dans son principe même. Il ne peut plus être question de transmettre, à proprement parler, au sein de ce nouveau cadre, dans le sens où l'acquis des générations précédentes aurait à passer aux générations suivantes, pour ne pas parler d'une quelconque autorité du passé qui s'imposerait elle-même aux présents-vivants. (...) La seule démarche qui paraisse fondée, désormais, consiste à partir des besoins des êtres singuliers au présent. (...) La connaissance n'a de sens qu'individuel et actuel » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2010, p.74). Le point focal de ce qui précède, est dans ce qui est dessiné en creux, à savoir la rupture. Faire comme si le passé n'existait pas, c'est se couper volontairement de ce que l'histoire peut apporter sous forme d'héritage.

En outre, la radicalité de la rupture implique que rien de ce qui a été ne soit porteur d'enseignements, que tout soit sans intérêt. On peut donc s'en passer.

Mais, à prolonger ce raisonnement, on en vient, assez rapidement, à condamner l'ensemble de l'histoire pour les travers que seules les traditions perpétuent. On condamne tout à l'oubli, sans distinction aucune. Le procès est brutal, Le résultat radical.

Arrêtons-nous un moment sur ces travers des traditions. Une manière de les présenter est celle que déploie Philippe Meirieu. L'auteur donne à penser que ce qui pose problème s'agissant des traditions est cette volonté de résoudre des difficultés inédites à l'aide de solutions anciennes, inadaptées : « la mythologie, mais aussi la philosophie et la théologie, décrivaient le lien entre les générations comme une relation qui se reproduisait à l'identique, quels que soient les contextes et les aléas de l'histoire : les parents et les maîtres avaient toujours affaire aux mêmes problèmes et devaient les surmonter à la lumière des mêmes analyses, en mettant en œuvre, chaque fois, des comportements très largement stabilisés au cours des siècles » (Meirieu, 2007, p. 27). De là, on retient effectivement cet écart entre ce qui s'impose de par l'autorité traditionnelle et la réalité qui, à bien des égards, lui échappe totalement.

Plus encore, ce qui frappe dans cette analyse des traditions, c'est la dimension cyclique du phénomène mis en évidence par Meirieu : cette reproduction à l'identique est en fait le retour du même, mais qui se veut être un retour au même. La critique de l'auteur tend à montrer que les traditions se développent dans un esprit de négation, non de l'histoire dans son ensemble, mais de son aspect progressif, de la part de cheminement qui la compose. Avec les traditions, on répond aux avancées nouvelles par des recettes anciennes et connues.



Dans ce cadre, l'héritage ne varie pas ; le même héritage se transmet de génération en génération nouvelle. Et l'on comprend aisément les raisons qui poussent à se défaire de pratiques inadaptées, obsolètes. Le danger d'une telle action est, toutefois, de se défaire dans le même mouvement de ce qui fait toute la richesse de l'histoire, richesse qui, elle, mérite d'être transmise.

Pourtant, à bien le prendre, il faudrait ne pas oublier les traditions, moins pour leur tentative de perpétuation de pratiques caduques, que pour les enseignements que représentent les échecs de cette tentative. Il s'agit là moins d'apprendre les traditions que d'apprendre des traditions, de les comprendre en tant que ce qui a été fait et qui ne doit pas être refait. Ainsi, il devrait aller des traditions comme des garde-fous, servir à empêcher de commettre des imprudences ou des erreurs.

Du même coup, les autorités traditionnelles perdent leurs moyens d'action. Elles n'ont plus de fondement. Elles perdent toute légitimité, tout sens. Est-ce pour autant que toute autorité disparaît du champ humain ? Rien n'est moins sûr, nous montrerons qu'il n'en est rien.

La *détraditionnalisation* se veut déni du passé. Elle semble répondre, en miroir, à l'émergence d'un phénomène économique que Gilles Lipovetsky (2006) nomme « l'hyperconsommation ». Pour le philosophe, cette nouvelle façon de consommer, effrénée et sans limites, bouleverse tous les repères, y compris les repères temporels et spatiaux. « L'hyperconsommateur » est plongé dans « (...) un cosmos consommationniste en continu, désynchronisé et hyperindividualiste (...) » (Lipovetsky, 2006, p. 13). Ce mode d'être au monde d'un genre nouveau ne s'embarrasse d'aucune chronologie, ni historique ni familiale. Il est notamment la porte ouverte à des renversements des rapports familiaux que souligne, pour sa part, Marcelli (2003) : - nous y reviendront ci-après.

Nonobstant, s'il ne s'agit pas d'une véritable rupture (peut-on se défaire radicalement du mouvement historique ?), il est tout de même question de faire comme si le passé n'existait pas ou, du moins, comme s'il n'avait de valeur que comme nostalgie que l'achat d'un objet pouvait momentanément faire revivre. Les autorités traditionnelles s'en retrouvent neutralisées.

Ainsi la crise de la temporalité, c'est d'abord la mise entre parenthèses du passé, c'est ensuite une impossibilité de se projeter, d'envisager l'avenir. Pour reprendre la formule de Revault d'Allonnes : « Non seulement parce que le fil de la tradition a été rompu, mais surtout parce que c'est effondrée l'autorité du futur » (Revault d'Allonnes, 2006, p 137). Il faut en déduire que le futur comme champ des possibles heureux n'est plus une option crédible.

### (3) FIN D'UN ESPOIR

D'une certaine manière, on est dans une situation bloquée, fermée où le pari sur l'avenir n'est plus possible. L'espoir de réussir dans le futur est sapé en grande partie parce que s'est produit « ce qu'on a appelé à tort ou à raison "la fin des idéologies", l'effondrement des mythes révolutionnaires et des religions séculières » (Revault d'Allonnes, 2006, p 138). Bref, on n'a plus confiance en l'avenir. C'est une forme de pessimisme qui s'est installée. Et plus aucun risque n'est pris car on doute de la réussite future. On n'ose plus se projeter, craignant un échec à venir.

Ainsi du temps (comme processus), il ne reste plus que le présent, un présent qui semble ne plus venir de nulle part et qui ne va pas aller ailleurs. Un présent dépouillé, comme solitaire, auquel on ne peut plus échapper. Dit autrement, le temps humain se donne comme rétréci, l'autorité s'en trouve amputée d'une large part des fondements asseyant sa légitimité.

De plus, bancal, l'autorité se livre pleine de fragilités. Les relations d'éducation, dont elle est un ciment, sont elles aussi de plus en plus fragiles : en son cœur, la transmission des savoirs se retrouve menacée. Deux obstacles à la compréhension du monde en découlent.

D'une part, note Revault d'Allonnes (2006, p. 137), le monde subit des modifications de plus en plus fréquentes. Si les mutations ont toujours été le propre du monde, un monde qui s'autorise à prospérer pour rester ce qu'il est (Arendt, 1972), alors la nouveauté se conçoit comme accélération. Les mutations se succèdent à une telle vitesse qu'il n'est pas aisé d'en comprendre la nature et les limites. On saisit là le temps de l'action qui sait se défaire de toute réflexion.

D'autre part, les enfants venus au monde rencontreront davantage de difficultés à s'y installer. L'étrangeté du monde, ordinairement vaincue par la connaissance des signes et des codes sociaux, donc vaincue par l'enseignement, risque de se maintenir durablement. Le passage de l'inconnu au connu, comme de l'ignorance à la maîtrise, se construit non sans mal. Et, le rapport au monde, pensé sur le mode de l'appropriation, perd de sa substance.

Prise dans ce mouvement s'intensifiant où le temps y défile à marche forcée, l'autorité fragile ne peut s'installer dans la durée. Et l'éducation est en péril : on n'a plus le temps d'approfondir les sujets à apprendre, le champ des connaissances s'élargit de manière exponentielle. L'accélération des mutations du monde, et la perte des repères historiques qu'elle entraîne, condamnent-elles la formation humaine à n'être plus qu'une simple information ? Peut-on encore parler d'autorité en éducation ? Quelles peuvent en être les nouveaux fondements ?

#### b) Crise de l'individu

Les raisons d'être de l'autorité s'érodent. Elle ne peut plus ancrer son pouvoir dans les traditions que véhicule l'histoire. L'érosion critique se poursuit. La crise de la temporalité alimente la crise de l'autorité. Il y a crise de l'autorité parce qu'il y a crise de la temporalité.

De plus, la crise de l'autorité se nourrit d'une seconde crise, une crise sociale et politique. Cette crise présente trois aspects. En premier lieu, il y a à creuser la dimension « protéiforme » de monde, admettons - plus humblement - la société. Si l'on y constate, de manière globale, des mutations de plus en plus fréquentes, on découvre surtout, en son sein, des mécanismes profonds, contradictoires parfois, qui travaillent à son éclatement. L'unité sociale est en jeu. C'est l'heure de la multiplicité des autorités.

En second lieu, il y est question de la place de l'individu. Elle se joue par rapport à ses pairs, elle se joue aussi par rapport à la société, comprise comme un tout organisé dépassant de par sa complexité la simple unité humaine. L'autorité est perçue, dans ce cas, comme un frein potentiel à l'épanouissement personnel.

En troisième lieu, on cherche à conjuguer autorité et démocratie. Le principe d'égalité que peut promouvoir la démocratie est-il compatible avec des relations d'autorité ?

#### (1) « UNE SOCIÉTÉ PROTÉIFORME »

Un monde, ou plus modestement la société, pris dans des mutations rapides, risque de voir se développer en son sein des secteurs d'activité gagnant en autonomie. Après le rétrécissement de l'histoire, il y a le morcellement de la société.

En fait, nous entrons dans une ère qui scelle l'avenir de la société en cela qu'elle est, dorénavant, en proie à des luttes de pouvoir (voire d'autorité) intestines. Trois grands secteurs s'y affrontent.

Le constat est dressé par Michel Fabre : « on sort de la modernité quand l'univers de la rationalité instrumentale se sépare complètement de ceux des acteurs sociaux ou culturels, dans la mesure où les trois sphères de la société capitaliste (techno-économique, politique et culturelle) obéissent désormais à des normes, à des logiques et à des temporalités différentes : efficacité, revendication d'égalité, hédonisme » (Fabre, 2011, p. 38). Les transformations sociales rendent le monde quasi « inintelligible », on n'en comprend plus le fonctionnement. Il est d'autant plus difficile de le cerner qu'en son sein des domaines d'activités sont dotés de mode de fonctionnement indépendants les uns des autres. Une certaine cohésion sociale s'en trouve brisée, tout du moins remise en cause.

En prolongeant l'argument, il faut entendre que, dans ces divers domaines, les règles et habitudes de travail sont différentes jusqu'à parfois s'opposer. S'en suit, au plan de l'autorité, une émergence de figures qui chacune dans leur domaine incarne des savoirs et des expertises distinctes. Les certitudes en trouvent grandement affectées, ce qui est vrai pour le domaine techno-économique peut ne pas avoir cours dans le domaine culturel. La multiplicité des figures d'autorité incarnant des certitudes (savantes) brouille le rapport au monde : on ne sait plus que croire, on ne sait plus qui croit et surtout, cette croyance relève-t-elle de superstition ou de la réalité ?

Des ambiguïtés se font jour, elles témoignent de cette incapacité à comprendre le monde dans sa globalité, notamment cette difficulté d'en souligner des régularités indubitables ordonnant une réalité uniforme. De par leur indépendance affichée, culture, politique et techno-économie plongent l'humain dans une perplexité profonde. Il y a ce monde aux changements incessants qui seul se conjugue au présent, dont rien n'est plus vraiment assuré. Tout n'est plus que doutes, incertitudes et flous. Les repères mous disparaissent sans cesse. La figure de l'autorité s'efface au profit d'une kyrielle d'autorités dont le pouvoir d'action s'est réduit. L'incertitude est « crise ».

Dans cette organisation sociale complexe aux règles hétérogènes, la place de l'humain, affirmée jadis, perd peu à peu son assise. La crise sociale contamine l'identité des individus. En l'occurrence, il devient « difficile, comme le précise Prairat, d'investir une position d'adulte lorsque les caractéristiques sociales, professionnelles et matrimoniales deviennent fluctuantes et les garanties psychologiques qui en découlent plus incertaines » (Prairat, 2012, p.21). Se comporter en adulte présente dorénavant quelques failles. Ce qui en constitue son essence, la position sociale, la réussite professionnelle et la famille ne constituent plus une unité. Pis, l'adulte est en passe de vivre une forme de « schizophrénie » domestique où les trois dimensions principales de son existence perdent toute harmonie.

Ainsi, comme en embuscade, deux dangers guettent l'équilibre fragile de l'adulte. Le premier danger s'arrime au plan affectif. Il est dans le rapport à l'enfant. Si l'équilibre psychologique de l'adulte est soumis à des tensions qui, à terme, le rompent, on peut penser à plus forte raison que les relations entre parents et enfants (autre équilibre) sont susceptibles de changer de nature. Des signes de ces mutations sont mis en lumière par Daniel Marcelli : « Il nous semble qu'à présent l'adulte attend de son enfant le sens de sa propre existence, là où jadis l'enfant cherchait dans son parent ce que la vie pourrait devenir (ou ne pas devenir) » (Marcelli, 2003, p. 111). Il faut ici attirer l'attention sur un renversement de sens. Le sens de la filiation est, en quelque sorte, présenté inversé. Il défie le sens de la chronologie ordinaire. L'enfant n'est plus le prolongement d'une existence familiale assumée. D'une certaine manière, on pourrait dire que l'enfant en était sa conséquence. Désormais, à suivre Marcelli, il n'en est plus ainsi. Au contraire, on assiste à l'avènement de l'enfant pensé comme raison d'être de l'adulte.

C'est un bouleversement radical qui est décrit là. Essayons d'y voir plus clair. Pour ce faire, entendons la distinction faite, par Marcelli, entre parenté et parentalité : « si la parenté est un système symbolique qui précède l'individu, le parent comme l'enfant, la parentalité est une valeur technique qui provient de l'enfant lui-même. Dans la parenté, c'est la société qui « fait » le parent, dans la parentalité, c'est l'enfant qui « fait » le parent » (Marcelli, 2003, p.75). Et on comprend que les mutations sociétales sont à l'origine d'une inflexion nouvelle. Il semble que dorénavant ce soit la parentalité qui prenne le pas sur la parenté. Faut-il en conclure que l'on préfère la certitude du « biologique » au flux sociétal ?

Au demeurant, comme raison d'être des parents, l'enfant gagne une place et un pouvoir nouveau au sein de la famille, un pouvoir d'autorité. Cette posture inédite de l'enfant contribue à l'échelle de la famille à s'inscrire dans une négation du passé. Elle alimente la tyrannie du présent. De fait, elle renforce un isolement de la cellule familiale, où tous ses membres ne comptent plus que sur eux-mêmes.

Le second danger est très poché de la dérive familiale déjà décrite. Il touche l'humain dans sa tentation grandissante de chercher à imposer une posture individualiste. Comme le monde semble échapper à l'emprise de l'individu, eu égard à une complexité croissante ; en réaction, l'humain, qui ne veut être pris dans ce qui le dépasse, choisit de ne porter son intérêt que sur soi.

Dans le cadre familial, on fait le choix de la naissance, du nouveau (-né), du biologique. Et, dans le cadre large de l'humain, le choix se porte sur l'individu au détriment du collectif. Plus encore, l'humain est érigé en valeur. Nous empruntons ce constat à Bruno Robbes : « Nombreux sont les sociologues, historiens, philosophes, psychiatres, spécialistes de l'éducation qui considèrent que nos sociétés occidentales ont érigé l'individu en valeur souveraine, laissant la place à une société d'« individus individualisés », « détaché(s)-en-société, aussi parfaitement appartenant(s) que pleinement indépendant(s) », dans laquelle « la norme collective passe de l'extérieur à l'intérieur du sujet ». La société moderne autorise l'individu « désaffilié », « désymbolisé », « désappartenant » à choisir ses appartenances, voire à s'en exonérer au bénéfice de l'accomplissement de ses désirs immédiats. La différence fondamentale entre cette nouvelle période et la précédente est l'absence de perspective idéologique de transformation de la société. L'individu n'a pas renoncé à lutter, mais c'est à partir de préoccupations portées par un seul ou par un petit groupe de personnes rassemblées en fonction d'intérêts particuliers, le plus souvent privés, qu'une contestation s'élabore. L'individu recherche une place pour lui-même et ses proches. Les questions globales (chômage, injustices sociales ou dans l'entreprise, rapport au droit, écologie) ne l'intéressent que s'il est concerné personnellement » (Robbes, 2010, p. 20). D'emblée, il faut ici attirer l'attention sur l'énumération formulée par l'auteur. Ce dernier, par cette figure rhétorique, embrasse très largement les domaines de recherche dans lesquels le concept d'humain affleure. Dans l'ensemble de ces recherches, l'humain, comme valeur, prime. On ne peut donc plus penser la société actuelle sans prendre en compte la dimension humaine.

Plus encore, signale Robbes (lui considérant fortement l'humain) , on en vient à mettre au jour un paradoxe : L'être humain se donne dans un esprit d'indépendance manifeste tant il cherche à marquer sa différence avec la société dont il est pourtant issu. On peut dire sans trahir la pensée de l'auteur qu'il y a une certaine distance, une réserve qui sépare humain et société, l'un et le multiple.

L'analyse fournie par Robbes se poursuit, s'y révèlent les conséquences de ce hiatus. En effet, on peut noter deux conséquences : le primat de l'ego et la sélection des liens avec les autres. De nos jours, de manière sans doute plus visible, les personnes ont tendance à assouvir leurs désirs. Il y a maintenant un primat de l'ego qui, prenant de plus en plus d'envergure, ne laisse que peu de place à autrui. Les choix formulés, comme les décisions prises, s'orientent vers un désir d'accomplissement de soi. Soit certes, mais aussi la famille proche. La cellule familiale est comme une extension de soi dont il est nécessaire d'assurer l'épanouissement. De ce projet d'épanouissement, l'école n'est pas nécessairement exclue. Mais cela ne va pas de soi, il faudra y revenir.

Deuxième conséquence, elle relève d'un mécanisme se construit à partir d'une volonté de maîtrise. L'individu cherche à rester maître des liens qu'il tisse avec les autres. Il veut pouvoir les choisir. Cette idée est soutenue tant par Robbes que par Daniel Marcelli. D'autant que ce dernier la formule comme suit : « Un terme pourrait peut-être synthétiser tout cela : n'est-ce pas à une crise qu'on assiste aujourd'hui, à une remise en cause de tout lien entre un individu et ses congénères, un lien dont l'individu n'accepte plus qu'il soit comme jadis imposé, prescrit mais que désormais l'individu exige de choisir, d'élire : l'individu veut être le maître de ses liens » (Robbes, 2010, p.16). En disant cela, l'auteur montre que l'individu a soif d'autonomie. Ce dernier veut être à l'origine des liens qu'il entretient avec autrui. L'autonomie, qui a le goût de la liberté, pose comme fondement non le collectif mais l'unique. L'individualisme, la posture morale qui en résulte, n'a que faire de la société traditionnelle, celle qui consacre la paternité et la filiation. L'individualisme conçoit la société de manière opportune dans l'unique but d'en profiter.

En ce sens, Revault d'Allonnes rejoint Marcelli, lorsqu'elle constate que « l'homme moderne se pense et s'affirme comme source de ses représentations et de ses actes, comme leur fondement et leur auteur. Il récuse l'hétéronomie, comme la dépendance à l'égard d'une norme qui s'impose de l'extérieur » (Revault d'Allonnes, 2006, p. 99).

Le choix d'une autonomie radicale impose une rupture avec l'histoire humaine, rupture qui draine dans son sillage l'idée non moins radicale d'un nouveau départ. L'idée pour séduisante qu'elle puisse paraître n'en est pas moins inquiétante. Est-ce vraiment possible d'engager cette rupture profonde ? Il faut néanmoins retenir de cela que l'humain, face à l'insécurité d'un monde en constante mutation, cherche à se préserver.

Pour y parvenir, la démarche adoptée réside dans une forme "d'auto-autorisation". Il y a maintenant une tentative de "s'autoriser" à agir (s'affirmer comme auteur, être maître de ses liens), là où naguère on acceptait de n'être qu'autorisé à faire. L'initiative vient de l'individu alors qu'elle s'imposait dans et par la société. De là, tout de même une conséquence notable : chacun individu s'instituant auteur, la multitude des autorités (incarnées) sème le doute et la discorde avec bien plus de facilité. Chacun étant son propre repère, il devient difficile de s'accorder sur des visions collectives partagées, un relativisme ardent pointe à l'horizon.

A proprement parler, il ne s'agit pas ici de faire l'apologie d'une nostalgie qui esquisserait à rebours un passé chantre d'un bonheur perdu. Il est bien plutôt question de montrer pourquoi des crises périphériques à l'autorité viennent, comme autant d'ondes de choc, la mettre en crise. Rapport tronqué à la temporalité de l'histoire et rapport au monde inversé font que l'autorité vacille sur ses bases. Sa mission première est remise en cause : la transmission de l'héritage sociétal, humain, dont l'école est un vecteur, ne semble plus constituer une valeur essentielle aux yeux de l'individu moderne voire post-moderne.

A quoi l'on peut ajouter en guise de conclusion provisoire le propos de Prairat faisant état de ce qu'est, semble-t-il, la figure de l'individu actuellement : « L'adulte post-moderne ne renvoie plus l'image de stabilité et d'assurance de son prédécesseur, le socle psychosociologique à partir duquel, il annonçait et énonçait une parole normative et d'autorité s'est fragilisé » (Prairat, 2012, p. 21). En effet, à suivre l'argument de l'auteur, on comprend la perte de crédibilité (de crédit) qu'implique la crise de l'autorité. L'adulte, sa parole et ses actes, sont sujet à caution. Dans ce cas, même la volonté d'autonomie demeure insuffisante ; il n'est plus une figure d'autorité indubitable.

### (3) AUTORITE ET DEMOCRATIE

La crise sociétale de l'autorité, dont nous avons pour l'heure souligné deux aspects, en comprend au moins un troisième. Le débat s'y rapportant mesure la concurrence entre autorité et démocratie. La démocratie s'accommode-t-elle de l'autorité ?



Disons-le d'emblée, pour les détracteurs de l'autorité, la chose est entendue : l'autorité n'est pas une valeur démocratique. Cette incompatibilité renvoie à la nature des deux structures. Du côté de l'autorité, on peut parler d'hétérogénéité. La relation d'autorité implique que ses acteurs ne soient pas sur un pied d'égalité. En revanche, du côté de la démocratie, l'homogénéité est la règle. Les citoyens y sont égaux en droit.

En ce sens, le contraste souligné ci-avant trouve une résonance dans ces lignes que l'on trouve sous la plume de Myriam Revault d'Allonnes : « L'un des leitmotifs de la "crise" ou de la "perte" actuelle de l'autorité consiste à prendre acte d'une incompatibilité fondamentale entre la dissymétrie propre à la relation d'autorité et la dynamique irréversible de l'égalisation démocratique. Chacun voyant dans l'autre un semblable, un alter ego, un égal, nul ne peut admettre quelque forme d'asymétrie que ce soit, les difficultés liées à la fondation contractuelle sont indissolublement liés à celles qu'engendrent les conditions de l'existence démocratique » (Revault d'Allonnes, 2006, pp. 114-115). De là, deux logiques s'affrontent.

Il y a la logique de l'autorité qui renvoie à une inégalité de statut. Dans leurs rapports au quotidien, parents et enfants, mais aussi éducateurs et éduqués, tout comme enseignants et élèves, ne sont nécessairement sur le même plan ; car, fondamentalement, les uns cherchent à faire apprendre, là où les autres ont à apprendre. La relation d'autorité concentre en son sein deux activités différentes nourrissant le même objectif, transmettre les savoirs (transmettre l'héritage culturel). L'asymétrie mise en lumière par Revault d'Allonnes s'inscrit dans cette division des activités. Pour l'instant, nous ne creuserons pas davantage le concept d'asymétrie, il en sera fait état ci-après.

La seconde logique, démocratique, suppose une égalité de traitement des individus, en l'occurrence des citoyens (il serait nécessaire de distinguer les individus des citoyens, la population des citoyens ne recouvre pas totalement la société des individus ; toutefois, nous en resterons pour cette trop modeste comparaison).

Démocratie donc, les citoyens sont tous à même d'intervenir dans le champ public de manière égale. Droits et devoirs leur incombent de manière identique. L'égalité fait partie de notre démocratie républicaine, elle en est un de ses principes. Mais, comme le rappelle Philippe Meirieu, il n'est pas peu banal « (...) d'avoir à rappeler que l'égalité n'est pas l'uniformité (...) » (Meirieu, 2007, p. 20).

Dans l'esprit du pédagogique, cela signifie que chacun a droit à un enseignement (c'est la dimension égalitaire), mais cela veut dire aussi que chaque apprenant se présente aux apprentissages dans sa singularité d'individu (on touche là à une dimension inégalitaire de fait). Ce qui est dit là au plan réduit de la pédagogie peut sans peine être élargi à l'ensemble de la société démocratique.

Au fond, en démocratie, égalité et diversité vont de pair. Dans ce cas, ne peut-on pas rapprocher démocratie et autorité ?

Dire, par exemple, que l'on préserve les droits de chacun, y compris le droit au savoir. Cependant, pour qu'un apprentissage ait lieu il faut que, le temps de l'exercice, l'apprenant accepte l'autorité de l'enseignant (et, qu'à rebours, on puisse sous condition évoquer une forme d'autorité de l'apprenant). En cela, dire que le domaine de l'éducation demande ponctuellement de faire acte d'autorité.

D'un rapprochement de ce genre, Alain Renaut n'en est pas partisan. En la matière, les raisons avancées par le philosophe s'attachent, à bien le prendre, à l'histoire des régimes politiques dont la démocratie est à la fois l'aboutissement et l'achèvement. Il est entendu là que la démocratie comme l'achèvement n'est pas une condamnation de ce régime à des fins mortifères. Au contraire, s'il est indépassable, il l'est dans sa forme et non dans son fond. On peut certainement avancer l'idée d'une démocratie "vivante", qui n'aurait d'autre horizon que celui de son propre dépassement couplé à sa pérennité.

Ensuite, l'auteur écarte le pouvoir inconditionnel du champ démocratie invoquant une maturité des peuples, maturité amenant le peuple à se déterminer lui-même. Avec Meirieu, on a vu, on peut associer, dans une république démocratique, égalité et diversité ; maintenant, Renaut lie, pour sa part, pouvoir, crise et démocratie. On trouve cette association conceptuelle dans les lignes suivantes : « il n'est pas de modernisation véritable des sociétés, (...), sans cette mise en crise des pouvoirs qui est, (...), à la faveur de leur inévitable fragilisation par la reconnaissance du droit des sujets à les juger, congénitales aux espaces conquis successivement par la démocratie : celui de la politique, d'abord, mais aussi ceux du couple, de la famille, de l'école, plus généralement toutes les sphères de la société où il y va d'un exercice du pouvoir exposé désormais à devoir se justifier et s'argumenter auprès de ceux sur lesquels il s'exerce » (Renaut, 2004, p.81). Une chose qui frappe dans cette manière de définir la société est la concomitance des crises des pouvoirs et de la progression de la démocratie.

La crise des pouvoirs relève d'une légitimité des citoyens ayant le droit de mettre en cause tout pouvoir. L'idée étant qu'on n'accepte plus rien qui ne soit passé au préalable par le tamis de la discussion, argumentation et justifications. Le jeu démocratique est à ce prix. Une légitimité absolue est dorénavant à bannir de tout système démocratique : tout droit, toute loi, toute habitude est a priori frappé du doute. Seuls un examen éclairé, ou une argumentation crédible, sont susceptibles de valider la régulation, la régularité aussi des comportements sociaux. La légitimité ou la crédibilité de l'action humaine est maintenant affaire de "construction" et non d'acceptation.

Pour éclairer le propos de Renaut, en choisissant, pour ce faire, un vocabulaire philosophique, on pourrait dire que la démocratie se construit sur une immanence de la loi, refusant de fait toute transcendance en la matière. Une deuxième chose qui frappe dans les mots du philosophe est l'ensemble des domaines au sein desquels la mise en crise fait loi. La discussion, négociations et échanges s'installent au cœur de la vie des individus, en allant de la sphère privée à la sphère publique.

Prolongeant son argumentaire, Renaut précise ses positions en ce qui concerne l'autorité. Des pouvoirs à l'autorité, il en va d'une radicalisation que l'auteur condamne : « pas de modernisation ou de démocratisation, donc, sans crise du pouvoir, mais pas davantage de modernisation sans, plus radicalement encore, crise de l'autorité, lors que la tentation se fait particulièrement forte de redonner aux pouvoir fragilisés par la logique démocratique cette dimension d'autorité qui les avait autrefois densifiés » (Renaut, 2004, p.81). On commencera par retenir l'écart entre pouvoir et autorité. L'autorité ne se réduit pas au pouvoir. Plus encore, l'autorité a la capacité, selon Renaut, de renforcer des pouvoirs. Certainement faut-il comprendre que l'autorité fournissait au pouvoir la qualité d'indubitable qui lui faisait défaut parfois, un supplément de légitimité ?

Or, loin de s'en réjouir, le philosophe explique que la fin de l'autorité est une condition nécessaire de l'avènement démocratique. On n'en peut pas faire advenir la démocratie dès lors que l'autorité demeure un principe de régulation des relations humaines. L'argument qui vient étayer cette posture intellectuelle se lit dans ce qui suit : « la culture démocratique est une culture de l'égalité, qui est celle de l'égale dignité de tous les êtres humains. Elle conduit à penser l'autre sous le régime du « même » : la même dignité, le même respect, les mêmes droits, les mêmes libertés » (Renaut, 2004, p.145).

La raison qui plaide en faveur d'une démocratie libérée de la tutelle autoritaire est l'idée d'une égalité pensée sur le mode de l'identique (la "mêmeté").

En démocratie, les individus ont tous droit aux mêmes choses publiques (république) ou privées. Ils sont tous traités de la même manière, peu importe, par ailleurs, la singularité des existences individuelles. Les différences entre personnes, leur diversité, ne sont pas niées ; elles sont, dans le cadre démocratique, sans importance. Dans ce cas, les différences sont comme (momentanément) neutralisées. En cela, à suivre Renault, il ne peut plus y avoir d'autorité, c'est-à-dire qu'il ne peut plus exister de relation reposant sur une forme d'asymétrie. Sur la question de l'égalité démocratique, on trouve un point d'accord entre les positions défendues par Meirieu et celles qui occupent Renault.

Pourtant ce premier ne suit pas ce dernier sur la nécessaire disparition de l'autorité. Nous y reviendrons. Pour l'heure, entendons jusqu'au bout le raisonnement mené par Alain Renault. De cette logique du même appliquée aux relations entre individus, le philosophe tire une conséquence morale forte, grosse de retombées éducatives. En effet, il écrit : « à beaucoup d'égards, en effet, la relation entre adultes et enfants s'est inscrite elle aussi, au fur et mesure que se déployait la modernité, dans ce régime du « même ». Y a puissamment contribué un véritable travail de « laïcisation » du pouvoir éducatif, qui aura consisté à dépouiller de son caractère jadis sacro-saint l'autorité du monde des adultes et à faire que la distance s'amenuise entre les enfants et ce monde » (Renault, 2004, p.146). Pour le philosophe, l'affaire est entendue. La politique démocratique de l'identique s'applique à tout le monde, y compris aux enfants.

Pourtant, elle ne semble pas être appliquée de manière totale. Car, à bien lire Renault, on note que demeure une distance entre les enfants et le monde des adultes, même si, de l'aveu de l'auteur, la distance se réduit. Et on peut certainement imaginer cette réduction sur le mode d'un rapprochement mutuel.

De plus, la distance se réduit d'autant mieux que l'autorité, pensée sur le mode de la transcendance divine, disparaît des consciences comme de la vie publique : Dieu n'autorise plus, la direction des vies individuelles ne sont plus régies pas des préceptes religieux. Les freins moraux de la religion disparus, on peut dire que la démocratie tend vers l'égalité, égalité qui, pour l'heure, n'est pas (encore) atteinte.

Nonobstant, comment comprendre cette prudence de l'auteur recouvrant une égalité incomplète ? En la matière, faut-il simplement attendre une évolution des mentalités et des mœurs ? Le temps fera son œuvre. Ou bien, si de temps il est bien question, est-ce celui d'une maturation nécessaire de l'enfant qui, accompagné sur le chemin de la citoyenneté et de la liberté, deviendra un adulte responsable ?

Maintenant, il est possible de fixer un autre point focal en mettant en lumière un pendant psychologique à l'égalité légale. Un rapprochement entre enfant et adulte, qui peut être entendu sur le plan du droit (c'est le signe d'un progrès), peut tout autant prêter le flanc à une dérive au plan affectif. Cette dérive articule deux attitudes.

Premièrement, une tendance se dessine, elle donne à penser que l'adulte, parent, est parfois dans une sorte d'admiration devant son enfant. En fait, comme le formule Marcelli, « dans l'enfant ce n'est plus le futur adulte qu'on observe ou recherche : on y voit désormais tout ce que l'adulte a perdu ! » (Marcelli, 2003, p. 139). Le rapprochement est alors vécu comme un renversement. L'admirable n'est plus ce que l'enfant est susceptible de devenir, un adulte respecté et respectueux, mais ce qu'est l'enfant ou ce qu'il a été (un bébé). Et Marcelli souligne d'autant plus cette posture qu'il la dénonce avec véhémence. Il précise notamment que ce qui est perdu aux yeux des adultes, c'est la perfection de l'état d'enfant. Entendons avec le pédopsychiatre que l'imperfection n'est plus là où on s'attendait à la trouver, c'est-à-dire du côté de l'enfant. Elle est dorénavant à chercher du côté de l'adulte.

Deuxièmement, de cette admiration forte de l'adulte pour son enfant, on peut induire une seconde tendance faisant du caprice un mode d'expression généralement admis. Sur ce point, nous joignons l'argumentaire de Philippe Meirieu à celui de Daniel Marcelli. Ce premier analyse le rapport à l'enfant comme suit : « (...) nous voilà devant un phénomène complètement inédit dans l'histoire du monde : le caprice, qui n'était qu'une étape du développement individuel de l'enfant, est devenu le principe organisateur de notre développement collectif » (Meirieu, 2007, p. 35). En l'occurrence, la posture adulte mise en avant insiste sur cette volonté de faire du caprice un principe de régulation des échanges entre humains quels qu'ils soient. Ici l'égalité entre enfant et adulte est présentée sur le mode d'une régression. Il ne s'agit plus d'amener l'enfant vers une égalité, signe évolution avantageuse.

À rebours, il s'agit bien plus de ramener l'adulte vers un état infantile, état dominé par un fort égoïsme. Loin de cautionner ce genre de pratique, Meirieu est en fait état de manière à montrer, par contraste, les difficultés que l'éducation se doit surmonter aujourd'hui. En cela, nous avons tenté de mettre au jour une ambivalence liée à l'idée d'une égalité des droits entre enfants et adultes.

Ambivalence, par ailleurs, grandement levée par le raisonnement fourni par Meirieu. La position intellectuelle défendue par le pédagogue est un contre-pied à celle soutenue par le philosophe Alain Renaut.

En effet, la réponse de Meirieu à la question de l'égalité prend un aspect radical. Le pédagogue avance une thèse, pour le moins inattendue, en deux étapes.

Première étape, S'associant à Hannah Arendt et à Marcel Gauchet, il explique qu'il convient de distinguer l'enfant de l'adulte : « il faut instituer, dit Philippe Meirieu, une frontière -même arbitraire- entre les enfants et les adultes. Car c'est l'existence de cette frontière qui permet qui permet, tout à la fois, l'éducation des enfants et l'exercice du pouvoir des citoyens. L'enfant doit être éduqué et, pendant ce temps, il ne peut être considéré comme un citoyen, au risque de basculer dans une confusion génératrice de graves abus. L'adulte, de son côté, s'il peut continuer à apprendre, ne peut pas être éduqué : c'est lui qui doit décider de ce qu'il apprend, qui doit choisir sa propre voie et statuer, directement ou par l'intermédiaire de ses représentants élus, sur les lois qui régissent la Cité » (Renaut, 2004, p.54). De là, on saisit tout ce qui sépare le pédagogue du philosophe.

Meirieu pose la nécessité intellectuelle de disjoindre, pour un temps au moins, les deux moments du développement humain ; là où Renaut entrevoit une possible égalité entre adultes et enfants. De plus, Meirieu stipule que ce qui se joue dans cet écart entre enfant et adulte, c'est l'éducation comme nécessité d'installer l'enfant dans le monde et de l'y accompagner un temps. Pour cela, l'enfant n'est pas, dit Meirieu, un citoyen. Il a pourtant des droits (dirait Renaut). Il y a ici un apparent paradoxe qu'il nous faut lever. En conséquence, poursuivant l'analyse, nous séparant momentanément des arguments contradictoires du philosophe et du pédagogue, nous avançons que la distinction entre enfant et adulte s'articule autour des concepts d'hétéronomie et d'autonomie.

Disons-le d'emblée, nous éviterons la disjonction naïve qui placerait l'hétéronomie strictement du côté de l'enfant et l'autonomie serait seulement l'apanage de l'adulte. Il nous semble que hétéronomie et autonomie se retrouvent et chez l'enfant et chez l'adulte. La différence notable est, nous le supposons, une affaire de degrés. Pour l'enfant, le degré d'autonomie est certainement inférieur à celui de l'hétéronomie ; pour l'adulte, en revanche, c'est l'autonomie qui prend le pas sur l'hétéronomie. L'éducation régule, chez l'enfant, la transition entre hétéronomie et autonomie. L'enfant est éduqué et apprend à être un citoyen, là où l'adulte citoyen décide des lois nécessaires au fonctionnement étatique ("politique") et se forme.

Présentés de cette manière, ces deux états, enfant et adulte, ne demeurent pas figés ; surtout, on ouvre à la nécessaire transition avec les transformations s'y opérant. En ce sens, l'existence de l'enfant s'apparente à une citoyenneté tronquée tout au long de son éducation. L'enfant a des droits à l'origine desquels sont les adultes et non soi-même. Ce dont il est fait état dans ce cas, c'est l'asymétrie qui qualifie les relations entre jeunes et adultes.

Dans une seconde étape, Meirieu se détache explicitement des positions d'Arendt et de Gauchet. En effet, le pédagogue introduit l'idée d'un passage progressif de l'enfant à l'adulte, progression dont, semble-t-il, il n'est pas fait cas ni chez Arendt ni chez Gauchet. Ainsi, par opposition, Meirieu introduit l'idée de transition menant de l'enfance au monde des adultes : « on doit, en effet, séparer politiquement et juridiquement l'enfant de l'adulte afin d'éviter toute confusion ; c'est là une précaution élémentaire et, sans doute, nos sociétés ont-elles à réfléchir sur ce point des rites de passage suffisamment significatifs ? Mais, pour autant, on ne peut, en matière éducative séparer par une frontière infranchissable l'enfant assujéti et l'adulte citoyen ; car cela empêche précisément de comprendre comment on passe de l'un à l'autre » (Meirieu, 2007, p. 57). Meirieu enjoint à penser la porosité entre enfance et monde adulte. Sans ce passage de l'un à l'autre, il n'y a aucune place pour l'éducation. Plus encore, il n'est pas possible de mettre en lumière les mécanismes éducatifs qui œuvrent à la transformation.

En même temps, une vraie difficulté de compréhension se fait jour (Jullien, 2009). Meirieu conçoit dans un même mouvement la distinction reposant sur deux catégories séparées (enfant/adulte) et les modifications qui mènent de l'une à l'autre inscrivant dans une histoire personnelle.

Moteur de ces modifications est l'éducation qui va, dans l'esprit du pédagogue, apprendre à l'enfant à sortir de l'enfance, notamment en se défaisant progressivement du sentiment de toute-puissance infantile en œuvre dans les caprices. L'enfant apprend donc à « (...) abandonner la posture de la toute-puissance infantile pour entrer dans un monde où la frustration assumée lui permet d'espérer accéder à l'humain en lui » (Meirieu, 2007, p. 67). Autrement dit, apprendre à accepter la frustration recouvre une forme d'échange : si l'enfant obéit, consent à ne pas assouvir dans l'instant ses désirs, on promet de lui offrir l'accès plein et entier au monde, d'y être investi comme adulte responsable, comme citoyen. Frustration et échange s'inscrivent dans la durée.

La garantie de réussir de cette éducation (de cette socialisation) est à trouver du côté de l'autorité pédagogique, « (...) d'une véritable autorité, celle qui "autorise" (...) » (Meirieu, 2007, p. 67). En déroulant davantage les propos de Meirieu, il faut entendre que la société démocratique a besoin d'une autorité en éducation. Se fondant sur une dichotomie (catégorielle), toute intellectuelle, l'éducation est le processus d'accompagnement apprenant de l'enfant où garantie et régulation sont assurées par une autorité pédagogique.

Le pédagogue admet l'autorité en démocratie, là où le philosophe, Alain Renaut, y voit une nécessaire disparition. Le premier conçoit l'entrée dans le monde comme un processus où la citoyenneté se donne dans un temps second, comme un aboutissement qui n'est pourtant en rien un achèvement. Le second envisage une égalité prochaine entre enfants et adultes dans une société qui sait se défaire de toute autorité. De plus, nous avons suggéré qu'une conception se concentrant sur une égalité stricte entre enfant et adulte pouvait faire émerger, au plan affectif, des dérives brouillant davantage les repères indispensables à la perception du sens du monde.

Nous sommes enclins à suivre le pédagogue. Nous admettons avec Meirieu qu'il est indispensable de repenser à nouveaux frais l'autorité pédagogique. Une mise en crise du système éducatif et, en son cœur, l'autorité rend toutefois l'entreprise délicate.

### c) Crise de l'éducation, point de vue de la société

L'éducation n'est pas épargnée par des crises la fragilisant. Encore, les crises de l'éducation se nourrissent des crises de la temporalité et de l'individu.



Temps, individu et éducation sont intimement liés : une mise en cause de l'un fait vaciller les deux autres. La tyrannie du présent mâtinée d'individualisme un brin forcené questionne l'éducation. Fond et forme s'en trouvent révisés. L'utilité du système éducatif est touchée, des doutes pleins de scepticisme affleurent : les formations sont-elles efficaces ? Les objectifs des situations d'enseignement-apprentissage sont réévalués. Dans ce cadre, l'autorité pédagogique a-t-elle encore un sens ? En a-t-elle jamais eu ? Quels enseignements faut-il dispenser pour que les apprenants s'insèrent socialement et professionnellement ? Comment prévenir le citoyen de demain ?

Avançons une hypothèse. Il y a au moins trois crises majeures qui minent actuellement l'éducation. La première crise se retrouve dans une promesse déçue. Le système éducatif avait pour ambition de protéger par les diplômes obtenus les personnes des revers de fortune que représentent actuellement le chômage ou la précarité financière.

La seconde crise est très précisément celle de l'autorité pédagogique. Cette dernière est entrée, semble-t-il, en concurrence avec de nouvelles autorités, plus attrayantes, captant plus facilement les jeunes.

La dernière crise s'inscrit dans un rejet clair de l'autorité pédagogique. Les pédagogues choisissant cette voie s'attachent à vouloir enseigner sans aucune autorité, car elle y est décrite comme origine de maux pédagogiques.

#### (1) LA PROMESSE DÉÇUE

D'abord la promesse déçue. Le système scolaire n'atteint plus les objectifs qui lui sont dévolus. S'en suit une défiance à l'égard de cette institution et de ses représentants. Il y a, comme le dit Prairat, « (...) la perte de crédit que connaît aujourd'hui l'institution scolaire, comme instance de promotion. Il n'y a pas si longtemps l'obtention d'un baccalauréat ouvrait la porte des études supérieures et, permettait, presque à coup sûr, l'accès à un emploi moyen ou supérieur. La promesse d'emploi que faisait l'école d'hier (promesse par procuration car c'est le marché du travail qui créent les emplois) » (Prairat, 2012, p. 20). En l'occurrence, les diplômes ne sont plus le gage des compétences avérées de l'individu. Il ne suffit plus d'être détenteur d'un certificat de réussite scolaire pour accéder à un emploi. La valeur du diplôme et des compétences du diplômé est mise en cause.

Cela soulève deux types d'interrogations : soit les enseignements dispensés par le système scolaire et acquis par l'apprenant ne sont pas de nature à être investis dans l'exercice d'un métier. Dans ce cas, à quoi peuvent-ils bien servir ? Soit les enseignements servent à acquérir des compétences devenant professionnelles, et l'on admet que les compétences travaillées à l'école ne sont plus en phase avec celles dont on a besoin dans le monde de l'emploi rémunéré. Dans cette situation, comment améliorer les enseignements de manière à former aux compétences indispensables à l'exercice d'un métier ? Ces interrogations, pour passionnantes qu'elles puissent être au demeurant, nous éloignent néanmoins de notre préoccupation principale. Ainsi, nous pourrions davantage creuser mais nous en resterons là.

Toutefois, retenons que ce qui semblait aller de soi, à savoir qu'un diplômé obtienne aisément un emploi (par opposition à quelqu'un qui n'en dispose pas ou ne dispose pas d'un diplôme de valeur équivalente ou supérieure), n'est plus une réalité d'aujourd'hui. Ensuite, retenons aussi, avec Prairat, que le discrédit du système scolaire ne relève pas de son seul fait. Le marché de l'emploi est également à prendre en compte. Si, par exemple, il n'y a pas d'emplois disponibles, les diplômes et des compétences bien réelles n'y feront rien.

## (2) AUTORITE EDUCATIVE ?

Il n'en reste pas moins que le système scolaire fait l'objet d'une déception. C'est un fait avéré qu'il est utile de prendre en compte. De plus, Prairat précise que cette défection scolaire se ressent davantage dans une frange particulière de la population, celle qui est la plus fragile, celle pour laquelle l'éducation est devenue le moyen privilégié de s'élever dans l'échelle sociale. L'auteur en rend compte comme suit : « À la charnière du XIX et du XX siècles, au moment où l'école républicaine prend son essor, les classes sociales les plus paupérisées sont dans un rapport d'espérance vis-à-vis de l'institution. Elles attendent, pour leur enfant, un accès à la culture et une inscription dans des positions sociales plus valorisées. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, il y a une sorte de désenchantement à l'endroit de l'école » (Prairot, 2012, p. 20). De là, on peut noter un écart : l'espoir est ancien alors que la déception est récente. L'avènement de l'école républicaine drainait dans ses sillons, de par sa volonté de d'offrir une scolarité à tous les enfants quel que soit leur origine sociale, l'espoir pour certains de pouvoir s'extraire, à force de réussites scolaires, de leur condition en gravissant l'échelle sociale.

Et, un temps, l'école était perçue comme un formidable moteur d'ascension sociale. Aujourd'hui, cette dynamique s'est affaiblie, elle ne fournit plus les effets escomptés. Les parents de condition modeste, qui comptaient avec l'école pour faciliter l'insertion sociale de leur progéniture, sont maintenant en proie une déception. Déception d'autant plus profonde qu'ils n'ont pas d'autre moyen à leur disposition pour aider leurs enfants à réussir dans la vie. De cette défection entendue, « (...) l'affaiblissement de l'autorité des maîtres est une conséquence » (Prairat, 2012, p.20). En l'occurrence, il y a un échange symbolique qui n'opère plus. Toute une catégorie de parents n'accorde plus sa confiance aux enseignants puisque, au demeurant, l'avenir social, professionnel de leurs enfants n'est plus du tout assuré.

Il y a plus d'un siècle, les parents accordaient a priori des compétences professionnelles aux enseignants de leurs enfants parce qu'en retour la réussite sociale de ces derniers était acquise. L'organisation sociale actuelle, qui notamment se construit autour d'une crise de l'individu précisément dans son rapport au monde et aux autres (nous en avons parlé dans les paragraphes précédents), n'est plus en mesure de fournir les conditions de possibilité optimum à une insertion personnelle et professionnelle des individus sur la seule base d'une réussite scolaire. Le discrédit rejaillit sur le système scolaire.

Par suite, de nouvelles questions se font jour : est-il possible de rompre avec cet état de défiance ? Est-il possible de reconquérir cette confiance perdue ? Peut-on envisager qu'une nouvelle lecture de l'autorité à l'école, axée sur le professionnalisme confirmé des acteurs de l'éducation, puisse faciliter le dialogue entre parents et enseignants ? Nous tenterons de répondre à ces questions en poursuivant l'analyse.

### (3) DE L'ÉMERGENCE DE NOUVELLES AUTORITÉS

Pour l'heure, sous forme de bilan provisoire, récapitulons : l'inefficacité constatée du système scolaire s'avère être un facteur de mise en crise de l'autorité pédagogique. Une partie des parents n'ont plus confiance ni dans le système éducatif ni dans les enseignants l'incarnant. L'autorité pédagogique, qui y est mise en œuvre, ne permet plus de guider les élèves dans le sens d'une réussite scolaire se continuant, par confluence, dans une réussite professionnelle et sociale. Force est donc de constater un rejet de l'école et de son autorité.

Mais cette place maintenant libérée n'est pas pour autant une place vide. Bien au contraire, se découvrent des lieux d'apprentissage sociaux (des lieux d'emprise), au sein desquels se développe une forme d'autorité concurrente qui, aujourd'hui, attire davantage les jeunes personnes ; ce sont, ce que Philippe Meirieu nomme, les « autorités-emprises » (Meirieu, 2007). Ce que le pédagogue pointe, c'est un déplacement des problèmes de l'éducation. On quitte le terrain des conflits générationnels pour s'installer sur le terrain du conflit des communautés.

Car, comme l'écrit Meirieu, « ce qui est en jeu, c'est donc l'existence même du conflit de générations. Il est remplacé par un conflit de communauté. Les jeunes, aujourd'hui, agissent comme si, au fond, cela ne valait même pas la peine d'entrer en conflit avec les adultes. Ils n'affrontent pas directement l'autorité de leurs parents, de leurs professeurs ou de leurs juges, ils l'ignorent. Et c'est cela qui est le plus inquiétant... » (Meirieu, 2007, pp. 69-70). Cette analyse tend à montrer, s'il en était encore besoin, que la crise éducative est plus sérieuse qu'il n'y paraît. Même les conflits éducatifs, situations on ne peut plus désagréables au demeurant, se trouvent redéfinis. Moins d'ailleurs sur le plan purement agonistique, que sur le plan des individus, acteurs de ces querelles. Prenons la mesure de ce déplacement. Se dessinent d'une part son mécanisme et, d'autre part, ses conséquences.

Le mécanisme du déplacement se décline de la manière suivante : on a affaire à une forme de dépréciation. Les adultes éducateurs ne sont plus que quantité négligeable. Ou, tout au plus, des interlocuteurs ordinaires, noyés dans une foule d'interlocuteurs et de sollicitations divers. En définitive, ils n'inspirent qu'indifférence car « les jeunes, aujourd'hui, agissent comme si, au fond, cela ne valait pas la peine d'entrer en conflit avec les adultes » (Meirieu, 2007, pp.69-70).

Ignorants, indifférents à l'égard de ceux qui ont pour tâche de transmettre l'héritage culturel (pris au sens large), certains jeunes ont tendance à placer leurs aînés sur un stricte pied d'égalité, ils « (...) ont tendance à considérer les formes d'expression de ces autorités comme les « caprices de la tribu d'en face ». Ils en récusent toute légitimité, en relativisent systématiquement les interdits et se revendique détenteurs eux-mêmes de règles de comportement tout aussi acceptable que celles que voudraient leur imposer les adultes » (Meirieu, 2007, p. 68). Les parents, tous les éducateurs, précise Philippe Meirieu, sont, aux yeux des certains jeunes, des individus comme les autres, leurs visions du monde en valent d'autres. Encore un fois, on note la manière dont l'égalité des personnes confine à l'indifférence.

De là, on ne saurait admettre que certaines personnes, sous prétexte d'être parents (jouissant en cela d'antériorité et d'expérience [Meirieu, 2007, p. 69]) ou des enseignants (détenteurs de quelques compétences professionnelles), soient à même d'apprendre quelque chose aux jeunes.

Ainsi, le conflit de génération n'a plus lieu. Peut-être est-il, à l'image du passé, frappé de désuétude ? Tout du moins, il est ramené à un conflit entre communautés. Des communautés n'ayant plus autres relations que celles d'être en conflit (ou en harmonie), sans que l'une n'ait d'influence, d'emprise sur l'autre. Le lien de filiation est rompu, du moins sciemment ignoré. Aussi, ces communautés sont-elles pensées sur le mode de l'autonomie. Ici, nous faisons le lien avec l'idée développée précédemment, celle de l'égalité des droits en démocratie. On peut avancer que, mus par l'esprit d'une égalité de droits, les jeunes se voient, en tous points, les égaux de leurs aînés.

Cette posture, certainement de bon aloi en démocratie, rend, néanmoins, plus difficile la transmission des savoirs dans le cadre éducatif. La voix des aînés n'est plus reconnue et entendue. Ce que les adultes éducateurs ont à dire, à faire comprendre et apprendre, n'est plus que banalités murmurées aux oreilles des jeunes. Deux conséquences en découlent.

La rivalité entre communautés entraîne la fin d'une autorité construite uniquement sur le passé. Cette conséquence en appelle une autre, une nécessaire allégeance au présent (Meirieu, 2007, p. 69). Les communautés, au sein desquelles règnent une sorte « autorité-emprise », « installent le groupe dans un « présent absolu » » (Meirieu, 2007, p. 71). Les « autorités-emprises » instaurent une tyrannie du présent. Elles jouent de la crise de la temporalité (présentée ci-avant).

Finalement, ce que montre Meirieu, c'est que la force de ces communautés réside dans leur capacité à offrir aux jeunes des espaces de vie à l'intérieur desquels les pressions sociales extérieures n'ont aucune prise. Considérons plus avant ce qui rend attractif ces communautés. Et notons plus spécifiquement la manière dont s'exerce cette autorité particulière qu'est l'« autorité-emprise ».

Pour ce faire, nous poursuivons notre lecture de l'œuvre de Philippe Meirieu (2007). Seules comptent les communautés, peut-on dire fermement ; « elles ne s'exercent pas « au nom de » quelque chose d'extérieur (la tradition, la vérité scientifique, des valeurs), mais simplement au nom de la jouissance collective qu'elles sont capables de procurer à ceux qui l'exercent comme à ceux qui si soumettent : c'est l'autorité des chefs de bandes, des « caïds », mais aussi et surtout l'autorité des vedettes, des animateurs de télévision, des « clercs » de toutes sortes qui tiennent

les individus sous emprise » (Meirieu, 2007, 70). Ainsi, au cœur des communautés des jeunes fonctionne la jouissance. Plaisir intense dont on dispose sans réserve, la jouissance constitue le « aimant attracteur » de ces communautés. Ces dernières séduisent leurs « proies » devenant ainsi membres de fait. Tout l'édifice communautaire incriminé repose sur une double croyance.

On fait croire aux jeunes que rien ne les contraindra plus et on leur fait croire qu'ils n'ont rien d'autre à faire que de profiter de ce qu'on leur offre. C'est, pense-t-on, l'absolu de la liberté. Or, il n'en est rien ; derrière les oripeaux d'une indépendance radicale se cachent des contraintes, pour le moins, singulières : faire comme l'ensemble des autres membres, leur ressembler autant que faire se peut. En fait, il y a là une contrainte de l'uniformisation, un identique au pluriel.

De plus, bandes, groupes ou communautés se constituent autour de et à partir d'un leader charismatique qui en impose et s'impose. En ce sens, ces regroupements spécifiques incarnent les « autorités-emprises », « elles se caractérisent par l'absence de distinction entre la personne qui exerce l'autorité et le contenu qu'elle impose » (Meirieu, 2007, p. 71). Le leader autorise les jeunes à jouir de ce dont il est lui-même jouisseur (et possesseur). Il est à la fois l'incarnation de l'autorité comme sa référence ultime. Le leader fixe la ligne de conduite à suivre, à suivre expressément.

Rien d'autre n'est permis. Tout autre mode ou objet de jouissance, sortant du contrôle du leader, est prohibé : « (...) quiconque se permet d'oser sa différence – dans ses goûts, ses comportements, ses rites – sera exclu ou devra payer cher le prix de sa réintégration » (Meirieu, 2007, p. 71). Les membres d'un même groupe sont liés par une double uniformité : entre eux, chacun ressemble à son voisin et tout le monde imite le leader. L'adhésion au groupe s'inscrit dans une volonté de rencontrer des pairs et de partager avec eux une même jouissance. Et le tout se déroule sous l'œil vigilant du leader.

À revenir sur les figures des leaders énumérées par Meirieu, il convient, peut-être, de distinguer les chefs de bande des animateurs de télévision : les premiers exerçant certainement une autorité bien plus forte, directe et sans compromis, que ne le font les seconds, inscrits dans une distance toute cathodique. Dans le cas de ces derniers, il reste en dernière instance, la possibilité d'éteindre le poste de télévision pour du même coup « éteindre » la relation et s'en désintéresser.

Il n'en va pas de cette manière dès lors qu'il s'agit des relations au sein des bandes. Qui plus est, le chef de gang règne sans partage sur son groupe.

Dans tous les cas, on peut avancer, toujours sous l'autorité de Meirieu, que le groupe (la communauté) devient le miroir du leader. D'une certaine manière, on peut dire que le leader est « le groupe ». Sa personnalité est présente, comme une empreinte qui marque chaque membre. Il est un tout englobant et organisateur. Il en est, peut-on dire, le corps et l'âme. Ce dernier aspect donne aux communautés d'« autorités-emprises » des traits quelque peu sectaires. Comme dans les sectes, le charisme du leader, à la fois guide et mentor, séduit ses adeptes. En rupture avec des pratiques sociales jugées inappropriées, on estime dans les deux cas offrir des modes de vie différents.

En revanche, ce qui les différencie tous les deux, c'est certainement cette dimension manipulatrice que l'on retrouve dans les pratiques sectaires. Dans les sectes, il y a sans conteste une volonté (celle notamment du gourou – du leader) de se servir d'autrui (les adeptes) pour atteindre des buts personnels à son insu (Reboul, 1977). Il y a tromperie manifeste dans le cas des sectes. Cette intention fallacieuse n'est pas avérée dans les communautés fondées sur « l'autorité-emprise ». Seul le contrôle, exercé par le chef, y est recherché pour lui-même dans un dessein de puissance. En contrepartie, « les jeunes [y] trouvent une identité : (...) l'identification à un groupe (et l'adoption de ses marqueurs) est un moyen précieux d'« être quelqu'un » (Meirieu, 2007, p. 71). Le mécanisme présenté par le pédagogue peut être explicité comme suit : on donne sciemment le contrôle sur soi à un autre (le leader) – c'est une forme d'abandon – pour, en échange, jouir en soi, pour soi et avec les autres. Et cela permet de devenir quelqu'un, d'être important aux yeux de ceux qui sont dans la même situation. On compte pour soi et pour les autres membres du groupe, à l'image d'une grande famille unie.

Néanmoins, un risque subsiste, la communauté d'« autorité-emprise » peut se révéler être une secte, ou muter en ce type d'organisation spécifique. C'est pour y faire face que Meirieu plaide pour un apprentissage à l'autorité qui viendrait former l'esprit de liberté (de jugement) des élèves, élèves qui, ainsi, seront à même de se libérer des emprises jugées néfastes, ou bien de ne jamais se laisser séduire. Nous en restons là pour le moment, il faudra revenir ultérieurement, avec un renfort de précision, à la définition de l'autorité donnée par Philippe Meirieu.

Toutefois, à bien prendre l'organisation des « autorités-emprises », on remarque qu'elle représente une réponse aux crises du temps et de l'individu. En effet, une manière de donner du sens à la tyrannie du présent est d'accepter une jouissance inconditionnée, du moins une jouissance qui permettrait d'oublier le temps, de le suspendre en quelque sorte.

D'autre part, le « jouisseur », cet acteur en quête d'identité (car en proie à une perte, ignorée, singulière de repères), a le sentiment de prendre son avenir en main dès lors qu'il choisit de profiter de la manière la plus intense possible de ce qui lui est offert. Il a le sentiment d'être maître de ce qu'il fait, se pensant seul à l'origine de sa destinée. Nulle contrainte, aucun déplaisir ne sont acceptés, ni même envisagés. N'est-ce pas là que l'on refuse le travail s'il n'est pas le signe d'un épanouissement personnel ?

Devenant ainsi une bonne solution à opposer aux crises qui traversent la condition humaine, les « autorités-emprises » portent en elles les germes de réels dangers. Outre l'aliénation mise en évidence précédemment, qui est en soi un premier gros accroc, il y a aussi le risque de voir le tissu social, dans son ensemble, partir en lambeaux. En effet, avec la multiplication de communautés d'« autorités-empres », on peut avancer que l'unité de l'Etat (et de la société) est menacée.

Encore, Meirieu met en garde contre une tentative de dérive communautaire. Les « autorités-emprises » sont, pense-t-il, les vecteurs de « la disparition progressive (...) de l'instance sociétale » (Meirieu, 2007, p. 72). Car, « la société en tant qu'association de personnes capables de se donner des principes communs indépendamment de leurs affinités, capables de définir un « intérêt collectif » s'imposant à tous est menacée de disparition ou d'éclatement » (Meirieu, 2007, p. 72). Le cœur de la menace est l'incapacité des individus à forger un intérêt collectif.

En d'autres termes, cela signifie que les postures égotiques, alimentées et renforcées au sein des « autorités-emprises », ont tendance à prendre le pas sur les élans collectifs, ayant vocation à ignorer l'intérêt personnel. Ce que les « autorités-emprises » enseignent à leurs membres, c'est le culte du soi jouisseur au détriment de l'abnégation de soi amenant à prendre des décisions au nom de tous pour le bien de tous.



Une manière de prolonger cette réflexion est de mettre en lumière les analyses suivantes : dans le cadre d'un communautarisme exacerbé, c'est le psychologique (le soi) qui s'impose en écrasant le collectif (voire la chose publique – la « res-publique »). Ce que pointe l'analyse de Meirieu, c'est l'incapacité grandissante des personnes à envisager une pérennisation de la vie collective. A une échelle moindre, au plan strictement scolaire, cette analyse suggère qu'il est de plus en plus difficile de définir avec netteté les buts poursuivis en matière d'éducation.

Bref, n'y a-t-il pas une réelle difficulté à énoncer les idéaux éducatifs qui gouvernent les actions pédagogiques et de formation ? Ou bien faut-il avancer une autre interrogation en guise d'hypothèse : peut-être que les mutations sociales (professionnelles, techno-scientifiques ou culturelles) sont d'une telle rapidité que les idéaux éducatifs, à peine fixés, sont déjà obsolètes ? Il y aurait donc, en ce sens, au sein de la société, des domaines qui mutent de manière inégale, certains plus vite que d'autres. Ce différentiel est une question en soi, nous nous contentons de l'éclairer de manière fugace. La crise de l'éducation est-elle finalement une crise de la vitesse, de l'accélération ?

Pour le moins, en réponse aux « autorités-emprises » et aux dérives sociétales manifestes qu'elles engendrent, Meirieu plaide, a contrario, pour une autorité éducative alliant capacité à se déterminer par soi-même et vivre – ensemble. De son point de vue une autorité en matière d'éducation demeure une nécessité. A l'aune des propos de l'auteur, il conviendra d'en préciser davantage contours et contenus.

## 2. Une école sans autorité

Cependant, dans le domaine éducatif, s'agissant d'autorité, tout le monde ne partage pas les idées de Meirieu, loin s'en faut. D'aucuns ont même fait le choix d'épouser des idées (voire des théories) opposées.

L'idée maîtresse dans ce camp (adverse) est de montrer que l'autorité éducative n'est pas en crise, elle est plutôt le moteur de la crise de l'éducation. Autrement, dit, c'est l'autorité qui est néfaste. Elle est un danger pour tout acte éducatif. En tant que telle, l'autorité doit être exclue de toute relation pédagogique.

Cette position intellectuelle est clairement formulée notamment par Jean Houssaye. Ce dernier propose les termes d'une alternative. Encore, donne-t-il aux pédagogues la possibilité de choisir entre l'autorité et l'éducation, comme le laisse entendre le titre de son livre consacré à ces questions (Houssaye, 2007).

Cependant, avant d'en venir à cette proposition, il convient de mettre en relief trois moments de l'évolution de l'éducation, trois moments marquants qui, tels des aiguillons, stimuleront l'intérêt portée au travail de Houssaye. Il s'agit d'abord de rappeler avec Kant le principe d'éducabilité, commandant tout acte de pédagogie. Puis, il est nécessaire de pointer un soupçon, la possible incapacité de certains adultes à éduquer. Ce doute à l'adresse des pédagogues aura des répercussions : l'autorité de l'adulte enseignant s'en voit fragilisée. L'énoncé de ces soupçons, que nous définirions peut-être aujourd'hui sous le nom d'incompétence, est apparu sous la plume de Rousseau. En fin, dans le sillon de ce qui est annoncé, il convient d'aborder les pédagogies non-directives qui voient le jour dès le dix-neuvième siècle. Elles s'inscrivent dans cet esprit éducatif qui fait le choix de vouloir abolir l'autorité éducative.

#### a) Des précurseurs

Pour présenter ces moments nous prendrons comme travail de référence, celui d'Anne-Claire Husser (2013). En effet, dans le cadre de ses recherches, l'auteur questionne le concept d'autorité en éducation dont il met en lumière les contours. Ce faisant, Husser explique qu'en matière de relation d'autorité, la pierre d'achoppement de nombreux pédagogues, c'est son caractère proprement asymétrique. S'en suit, en bonne logique, une représentation de la relation entre enseignant et apprenants gouvernée par le principe de soumission où ce premier domine ces derniers.

#### (1) KANT ET L'EDUCABILITE

Car, comme le rappelle Husser, avec Kant, « (...) l'éducation demeure indissociable du pouvoir de contraindre » (Husser, 2013, p. 22).

Mieux, pour Husserl, l'auteur des *Réflexions sur l'éducation* aborde la question de la discipline : « parce qu'il y a en tout homme une part d'animalité sauvage demandant à être domestiquée, l'éducation ne peut pas ne pas comporter une dimension de contrainte extérieure dont la finalité avouée est de soustraire l'enfant, pour le présent et pour l'avenir, à l'arbitraire de ses propres penchants (...) » (Husserl, 2013, p. 22). Ici, l'idée kantienne rappelée par Husserl, est qu'il y a, en chaque enfant, une part d'animalité qu'il est nécessaire d'éduquer ; nous dirions aujourd'hui, qu'il est question de socialiser l'enfant. Cette éducation, cette domestication passe par une phase de contrainte.

Or qui de mieux que l'adulte pour éduquer l'enfant, qui de mieux que l'aîné pour guider le plus jeune ?

## (2) ROUSSEAU ET L'INCOMPÉTENCE DES ADULTES

Cette évidence, le rôle prépondérant joué par l'adulte dans la relation éducative, est mise à mal par Rousseau, dans son ouvrage intitulé : *Émile ou De l'éducation* (1762).

A ce propos, on lit chez Husserl, « (...) Rousseau soulève la question de l'imperfection de fait des éducateurs (...). L'autorité du maître, avons-nous dit, lui vient de ce qu'il a vocation à incarner pour l'enfant la voix de la raison, mais son jugement est-il toujours éclairé et ses intentions louables ? loin de disqualifier toute entreprise d'éducation, la méfiance qu'une telle interrogation conduit à nourrir à l'égard de l'adulte s'est trouvée à la base d'un élan de réflexion pédagogique qui s'est traduit dès l'extrême fin du XIX<sup>e</sup> siècle par la création de nombreuses écoles nouvelles (...) » (Husserl, 2013, p. 24). Ainsi, le trait d'esprit de Rousseau se conçoit dans une mise en évidence des faiblesses humaines.

Loi de nier toute capacité humaine de juger avec raison, le philosophe montre néanmoins qu'il existe, en contrepoint, des erreurs, des fourvoiements de l'homme le rendant, quelque fois, incapable de mener à bien sa mission d'éducateur. La foi complète en l'adulte éducateur tombée sous les coups de logique raisonnée, reste la nécessaire domestication du petit homme. Son organisation se complexifie. Rousseau, pour sa part, choisit de faire confiance aux choses. Ce sont, pense-t-il, les objets, les situations qui, par le seul fait d'être, d'être placés sur le chemin de l'enfant, l'amèneront à faire les bons choix.

D'autres pédagogues, suivant le sillon creusé par le philosophe pédagogue des *Lumières*, n'auront de cesse, à l'aune de cette fragilité manifeste du « dispositif » d'éducation, de mettre en cause l'adulte dans sa fonction d'autorité « enseignante ».

Incarnant des pratiques pédagogiques originales, ces éducateurs iconoclastes inaugurent, comme le précise Husser, un courant pédagogique nommé, « écoles nouvelles ». Ce mouvement éducatif se construit donc sur ce double impératif : éduquer, mais éduquer hors des contraintes de l'autorité des adultes. Autrement dit, ne pas choisir en Kant et Rousseau, mais bien plutôt articuler les pensées pédagogiques de ces deux philosophes. Surtout, il s'agit dans ces écoles de favoriser la participation « active » des élèves. Cette dernière idée (maîtresse) est très certainement à rattacher à la volonté éducative rousseauiste de mettre les enfants en relation directe avec les choses, le monde qui les entoure. La relation directe exclut, de fait, le risque adulte de tromper en commettant des erreurs. Et la motivation de l'élève s'en trouve renforcée ; il est (perçu comme) un acteur de premier plan de son cursus d'apprentissage.

### (3) NEILL ET LES PEDAGOGIES NON-DIRECTIVES

Les écoles nouvelles sont donc des lieux d'apprentissages pratiquant une pédagogie en rupture avec les modes traditionnels d'éducation. Elles essaient dans différents pays, européens notamment, à la fin du dix-neuvième et au début du vingtièmes siècle. On compte parmi ces pionniers : Ferrière et Monod en France, Claparède en Suisse ou Montessori en Italie.

Si la valeur des travaux de ces pédagogues n'est plus à montrer, nous choisissons de porter notre intérêt au pédagogue britannique Neill. L'œuvre de ce dernier est exemplaire d'une méthode éducative qu'il nous paraît nécessaire de mettre en lumière ici. Neill s'inscrit de par ses positions dans la postérité de Rousseau. Il choisit de mettre enfants et adultes sur le même plan d'égalité, refusant d'instaurer une autorité du maître, en cela « (...) Neill constitue sans doute l'un des détracteurs les plus acharnés des prétentions des adultes à former la jeunesse » (Husser, 2013, p. 25).

Dans son analyse de l'œuvre de Neill, Husser souligne le motif qui guide l'action du pédagogue britannique. Neill s'oppose à une attitude des adultes, attitude qu'il décèle tant dans la famille qu'à l'école.

D'abord, au plan de la famille, cette attitude peut être décrite de la manière suivante : il y a « (...) la tendance des parents à faire porter aux enfants le fardeau de leurs aspirations personnelles inassouvies » (Husser, 2013, p. 25). On comprend qu'à l'époque de Neill, Les parents, dans un souci de promotion d'une tradition familiale, cherchent à contraindre leurs progénitures. Ils obligent leurs enfants, semble-t-il, à faire ce qu'ils n'ont pu faire eux-mêmes. Il est en résulte que, comme le rapporte Husser, « (...) [empêcher] l'enfant d'accéder à ses propres désirs, le condamn[e] à la frustration et à la haine de soi » (Husser, 2013, p. 25).

La société britannique, au début du vingtième siècle, semble ne laisser que peu de place à la liberté de choix des enfants. Ils n'ont pas vraiment voix au chapitre. Ils sont victimes de traditions familiales qui, d'une certaine manière, fixent leurs destins. Et, pour arriver à ces fins, autorité des adultes et traditions se mêlent, faisant apparaître cette première comme « (...) le simple masque d'une domination intériorisée » (Husser, 2013, p. 25). Dans ce contexte, l'autorité est violence menant l'enfant à la haine de soi. Elle symbolise, semble-t-il, le contraire de la liberté, elle n'offre aucunement le choix d'une « autodétermination » de l'enfant.

Encore, la tradition est autoritaire, elle soumet l'enfant à des contraintes qui lui sont étrangères. En ce sens, les adultes, contemporains de Neill, sont plus enclins à poursuivre une tradition familiale qu'à fournir la possibilité aux enfants de se révéler dans leur singularité. Autrement dit, dans cette société britannique, le monde de l'adulte prime, le monde de l'enfant y est, au mieux, ignoré.

Le second lieu de règne sans partage de l'autorité de l'adulte est, pour Neill, l'école. Une fois de plus, l'adulte, le maître d'école, contraint l'enfant lui imposant des savoirs (une tradition de pensée) et des attitudes (une discipline) qui lui sont, pour partie, étrangers. En réaction, à Summerhill, Neill s'évertue à « (...) détricoter les principes traditionnellement admis comme constituant la base de l'éducation digne de ce nom, à commencer par l'assiduité à l'école et le respect des adultes » (Husser, 2013, p. 26). Lieu d'égalité entre personnes, cette école d'un genre nouveau fonctionne en combinant au moins deux principes : d'une part, tout le monde participe de manière égale au fonctionnement du groupe, enfants et adultes (qui sont aussi élèves et professeurs) ; d'autre part, les élèves ne sont pas contraints au travail scolaire : ils y sont invités et y participent à leur guise. Traditions et autorités sont donc exclues de ce fonctionnement scolaire.

Ainsi, deux idéaux éducatifs s'opposent. D'une part, on trouve une éducation classique. Elle repose sur la conservation d'un monde d'adultes qui vise à reconduire des traditions, familiale ou éducative, sans réels égards pour leurs enfants. D'autre part, on est en présence d'une éducation nouvelle, incarnée par des pédagogues comme Neill. Elle se fonde sur la volonté d'accorder une place spécifique aux jeunes. Pour ce faire, on cherche à abolir des barrières morales entre adultes et enfants, les rendant tous égaux en droit. Neill prône la fin de la relation éducative asymétrique.

L'autorité est, de la sorte, expulsée du champ éducatif. Le monde des enfants y gagne en respect ; dorénavant, la personnalité et les besoins de l'enfant sont davantage pris en considération. Reste à comprendre quelles sont les conséquences de ces postures éducatives.

Avec Husser, on peut en pointer deux. La première est liée au fonctionnement de la communauté. Elle montre que donner la parole aux enfants n'a pas le chaos pour conséquence. En effet, écrit Husser, « la disparition de l'autorité de l'adulte n'implique pas cependant l'absence de régulation, la vie en communauté exigeant que soient imposées certaines limites à l'exercice de la liberté. A Summerhill, poursuit l'auteur, de telles limites sont instaurées par la collectivité elle-même du principe libéral de la réciprocité des droits » (Husser, 2013, p.27). De là, on peut souligner que le fonctionnement de cette communauté (cette école) relève d'un transfert de l'autorité : on passe d'adultes agissant manière arbitraire (ou de manière autoritaire) à une situation collective qui impose au nom de tous pour le bien de tous.

En vérité, cette autorité est doublement collective : c'est l'autorité du collectif qui s'impose uniformément à tous et c'est une autorité collective en cela que tout le monde participe à son élaboration et à son maintien. Par conséquent, on est en présence d'une forme d'autorégulation nommée *self-government*. Cette autorité collective est une autorité politique. Sa mise en œuvre a très certainement été le résultat d'un apprentissage de la vie en groupe des jeunes issus de milieux pauvres.

Toutefois, ajoute Husser, « (...) elle [l'autorité collective] ne saurait en revanche fonder une autorité pédagogique car se trouve bel et bien ici abandonné ce qui fait la spécificité de cette dernière, à savoir l'ambition d'orienter un tant soit peu le devenir de l'individu qu'il s'agit d'éduquer. Chez Neill la critique de l'autorité de l'éducateur aboutit à la promotion d'une forme d'indétermination qui rend pour le moins problématique la notion même de transmission » (Husser, 2013, p.27).

Ici, on touche à la seconde conséquence de la vie en communauté fondée sur l'égalité de pouvoir et de droits de ses membres. Elle se révèle être une difficulté de taille. L'école, qu'abrite Summerhill, achoppe sur un point crucial : elle apprend aux membres de groupe à vivre ensemble en visant l'harmonie, mais elle ne leur donne guère l'envie d'en apprendre plus sur le monde et la manière d'y vivre. L'autorité collective garantit la vie à Summerhill, mais elle ne garantit aucunement que les enfants y apprennent autre chose que le vivre-ensemble. Laissés libres de leur choix, y compris de ne fréquenter l'école qu'à leur guise, les enfants se laissent guider par leurs désirs. Les contraintes scolaires ne sont que rarement un choix des enfants.

En fait, ce que révèle Summerhill, en tant que communauté-école, c'est à la fois une force et une faiblesse. D'abord, la force de ce dispositif (original pour l'époque) est de faciliter une insertion sociale (collective) d'enfants, notamment d'enfants au ban de la société auxquels on offre la possibilité de trouver leur place au sein d'une communauté et d'y vivre sereinement. Et, Husser de remarquer : « (...) un renoncement authentique à l'autorité en matière d'éducation implique la reconnaissance du droit de l'enfant à déterminer son propre système de valeurs tant culturelles que morales » (Husser, 2013, p. 28). Neill accorde un statut à l'enfant faisant de lui une personne à part entière, digne d'intérêt et de respect. Cette avancée éducative majeure comporte toutefois un revers qu'on ne peut négliger. Ainsi, la faiblesse est de vouloir mettre fin à une autorité de l'adulte éducateur sous prétexte qu'elle est, dans certains cas, l'organe d'une coercition visant à imposer des savoirs de manière impersonnelle et unilatérale. Autrement formulé, le droit des enfants se construit au détriment d'une certaine transmission des savoirs. L'amélioration des conditions des enfants augmente leur pouvoir de décision tout en renforçant leur personnalité.

Mais, en exerçant leurs droits, les enfants ont tendance à ne pas choisir de fréquenter les bancs de l'école, la contrainte qui accompagne l'acquisition des connaissances ne leur sied pas. Ce qui est, pour le moins, problématique. Intuitivement, on s'attend à un engouement des enfants pour cette école qui leur fait une place de taille, qui les traite d'égal à égal et qui respecte leur point de vue. Nonobstant cette réalité, les résultats de l'école, à Summerhill, demeurent modestes. Elle n'atteint pas les effets escomptés.

Peut-être faut-il y voir une situation tragique : plus on reconnaît l'enfant comme personne, moins il se détermine pour un apprentissage scolaire. L'individu prend le pas sur le sens du collectif. L'intérêt grandissant pour la personne (de l'enfant) fragilise la relation au savoir, et par ricochet le lien social.

Dans ce cadre, la transmission des connaissances et des valeurs d'une société s'en retrouve remise en cause. On peut interpréter ce phénomène comme suit : aux yeux des enfants, l'immédiat de leur condition et la situation présente ont plus de valeur que l'apprentissage de connaissances scolaires. Ces dernières concentrent pourtant, de manière symbolique, passé, présent et futur. Les connaissances à acquérir sont le fruit d'expériences (heureuses ou malheureuses) passées. Elles aident à définir la place de l'enfant dans la société. Et elles l'arment à affronter les événements à venir.

L'exemple de Summerhill met le pédagogue face à une difficulté qui confine à l'aporie : soi ou l'autre (collectif). Le bien être personnel ne se marie que très mal avec l'autorité des connaissances scolaires. Un choix, aux allures de dilemme, se profile et force le pédagogue à prendre position. Une réconciliation des deux positions ne paraît guère envisageable.

#### b) L'autorité contre l'école

Récemment, le pédagogue Jean Houssaye (2007), reprenant cette difficulté éducative à son compte, propose une articulation entre vivre-ensemble et apprentissage des connaissances. Cette articulation a pour condition de s'opérer en excluant de toute relation pédagogique le caractère classique de l'asymétrie des positions.

A l'instar de Neill, Houssaye fait de l'autorité l'ennemie de tout acte éducatif. Le trait de particulier de sa pensée déplace le choix. On ne choisit plus entre être (soi) et connaître, mais entre être (ensemble) pour connaître et être autorisé à connaître.

L'offre éducative d'Houssaye se situe raisonnablement du côté de la première option. D'autant plus que l'auteur pense qu'une grande part de la crise de l'éducation s'origine dans la construction d'une relation éducative édifiée sur une relation d'autorité. Il convient donc de sonder cette théorie originale. A cette fin, il est nécessaire d'en livrer les idées forces, d'y clarifier ce qui dans l'autorité est à proprement anti-éducatif et de donner en partage ce qu'est l'autre de l'éducation, celle qui se livre dépourvue de toute gangue « autoritaire ».

On peut reprendre le travail d'Houssaye et y faire apparaître Trois angles d'analyse. Le premier angle relève d'un constat, la relation éducative classique est mâtinée d'autorité. Les difficultés relationnelles entre enseignants et apprenants sont les conséquences d'une relation asymétrique, d'autorité.



Le seconde angle d'analyse montre que protagonistes de la relation d'éducation ont à la vivre pleinement dans une forme de respect mutuel fondée sur un engagement. Cela implique assurément d'accepter tous les évènements comme des avènements que l'on ne craint nullement. Le dernier angle ouvre une nouvelle ère éducative où la loi est présentée comme un principe régulateur des relations pédagogiques, conçu par et pour le groupe-classe.

#### (1) L'AUTORITE, CAUSE DE TOUS LES MAUX

La thèse principale d'Houssaye s'appuie sur un constat, somme toute, fort classique : la relation ordinaire entre enseignants et apprenants repose sur deux principes, l'autorité et la moralisation des enfants. Ces principes nuisent, d'après l'auteur, à la relation éducative. Même, ils l'entravent.

Déplions les arguments d'Houssaye en commençant par ceux ayant trait à l'autorité.

Loin de favoriser la rencontre des protagonistes de la relation éducative, cette dernière semble bien au contraire les éloigner. En effet, le pédagogue écrit sans détour que « la structure de l'autorité [est] dans une classe comme moyen de défense contre le problème crucial auquel sont confrontés les membres du groupe : la possibilité de former une communauté en dépit des dispersions et de leur séparation » (Houssaye, 2007, p. 90). Le décor est posé : de l'autorité comme d'un bouclier, elle protège des autres et compromet toute relation (véritable) à l'autre. Ici la relation d'autorité est vue comme une clôture. Avec l'autorité, enseignants et apprenants se tiennent éloignés les uns des autres même si, selon Houssaye, la situation exigerait qu'ils se rapprochent pour travailler (voire vivre) ensemble. Plus encore, l'auteur insiste sur cet écart entre personnes : « tout se passe comme si, chez les enseignants, l'autorité est le prix à payer pour mettre à distance ses peurs par rapport aux autres (élèves, parents, collègues, supérieurs).

Or l'enjeu des relations entre le maître et les élèves est capital car c'est là que les jeunes apprennent à se fabriquer et à investir des rôles sociaux » (Houssaye, 2007, p. 97). Non seulement, l'autorité protège des autres mais, de surcroît, elle les sépare. Et à suivre Houssaye, les enseignants s'accommodent fort aisément de cette distance, ils apprécient d'être à l'abri des autres, autres dont ils auraient peur. En définitive, l'autorité ne fait que masquer une peur d'entrer en contact avec les autres. Autrement dit, les enseignants sont des êtres renfermés, peureux à l'idée de nouer des liens avec autrui.

Par conséquent, comment de telles personnes pourraient-elles être des modèles et des guides pour les jeunes qu'ils « encadrent » ?

Le risque entrevu par l'auteur est que les enseignants ne soient des mauvais exemples pour la jeunesse dont ils ont la charge. Et Houssaye de persister : « l'autorité n'est rien d'autre que la peur de vivre ensemble, que le refus d'éduquer, de son enjeu et de ses risques » (Houssaye, 2007, p. 98). Finalement, en suivant la voie de l'autorité, l'enseignant perd l'objet de son travail. Il n'éduque pas, ne facilite pas la rencontre authentique avec les autres. A bien le prendre, l'autorité est, selon Houssaye, un moyen de privilégier l'individu au dépend du collectif.

Articulée à l'autorité, la moralisation des enfants, fondée sur l'obéissance, est le deuxième frein au vivre ensemble nécessaire à l'apprentissage. En effet, de même qu'il doute de l'efficacité de l'autorité en éducation, Houssaye doute de la pertinence de faire de la moralisation des enfants un horizon pédagogique si l'on songe à en faire des êtres simplement obéissants. Car, pense-t-il, on ne peut accepter « (...) cette moralisation première dont la plus haute vertu se nomme soumission » (Houssaye, 2007, p. 25).

Ce que dénonce le pédagogue c'est un modèle éducatif fait de docilité et de servilité. Le problème vient d'abord du fait que « maîtres et maîtresses attendent « naturellement » de l'enfant discipline et soumission » (Houssaye, 2007, p. 34). Arrêtons-nous sur l'emploi de l'adverbe « naturellement ». Dans la formule rhétorique employée par Houssaye, l'adverbe induit deux sens distincts.

Premièrement, il peut suggérer que les enfants sont par nature, par essence, disciplinés et soumis. Dans ce cas, on a affaire à des caractéristiques innées qui paraissent irrémédiables. Une quelconque éducation peut-elle modifier cet état de fait ? Est-ce même souhaitable ?

Deuxièmement, l'adverbe « naturellement » concerne moins les enfants que ce que les enseignants attendent d'eux. Précisément, ce qui est en cause ce sont les préalables à toute relation éducative : pour qu'un enseignement puisse avoir lieu, il est nécessaire que les enfants soient disciplinés et soumis. Cette fois, il n'est plus question d'innéité, mais d'acquis sociaux en termes d'attitudes et de manières qui composent les conditions de la relation éducative.

Ces prérequis, Houssaye semble regretter qu'ils soient mis en avant ou attendus par les enseignants.

Plus encore, ils sont, pour le pédagogue, le signe d'une manière erronée d'enseigner, une manière d'enseigner qui fait des punitions : « (...) un moyen de faire pression sur l'enfant réel pour le rendre conforme au modèle : il ne faut donc pas s'étonner qu'elles soient nombreuses et fréquentes, parce qu'elles sont là pour rassurer et réaffirmer le maître dans sa raison de l'enfant idéal et rapprocher l'élève réel de ce qu'il devrait être, et donc, de ce qu'il est » (Houssaye, 2007, p. 35). Comme un slogan, on pourrait dire qu'Houssaye dénonce la mauvaise méthode d'un mauvais modèle éducatif.

L'autorité y joue un rôle déterminant : elle prend soin de mettre les personnes à distance tout en forçant, par les punitions notamment, les jeunes à épouser un modèle humain (enfant idéal) qui ne leur convient pas. D'une certaine manière, la mise à distance est nécessaire. Il ne faut pas impliquer affectivement les éducateurs ; sensibles, ils pourraient ne pas appliquer les mesures nécessaires au « formatage » des enfants.

## (2) DU RESPECT MUTUEL ET DE L'ENGAGEMENT

A l'opposé de ces positions, Houssaye plaide pour une rencontre authentique des élèves et des enseignants sans craindre les difficultés qu'une telle réalité peut engendrer. En ce sens, l'auteur peut écrire : « vivre ensemble est à construire et passe d'un statut d'a priori à un espoir et une recherche d'a posteriori. Eduquer est posé fondamentalement comme une aventure du quotidien et non comme une nécessité régressive » (Houssaye, 2007, p. 127). Le pédagogue déplace le problème : le vivre-ensemble, donné ordinairement comme préalable indispensable à toute relation éducative, devient l'objet même de la relation.

Pour Houssaye, il faut, semble-t-il, apprendre à vivre dans et par la rencontre avec autrui. La relation éducative se construit au quotidien. Sur ce point, on pourrait objecter que tout pédagogue doit (devrait, déontologie professionnelle s'entend) préparer quelque peu son intervention. La spontanéité n'est donc que difficilement possible ; peut-on encore parler de relation réelle, d'aventure ?

Nonobstant, le prérequis pour Houssaye, c'est « la relation affective [qui] est un préalable à la construction du savoir véritable » (Houssaye, 2007, p. 130). Le sentiment, les affects remplacent le comportement policé. En vérité, ce dernier est à construire en fonction, sans doute, des humeurs des personnes présentes.

Avec Houssaye, on apprend à vivre-ensemble. Ce faisant, il est aisé de mesurer la proximité intellectuelle entre Houssaye et Neill, mais aussi avec Makarenko. On apprend à vivre avec les autres en respectant les sentiments de chacun. Une fois cette relation à l'autre fermement établie, une fois que vivre avec les autres ne représente plus aucun danger, il est possible d'envisager un apprentissage.

Effectivement, sous la plume d'Houssaye, on peut lire que « (...) la relation se donne simplement comme la condition d'accès au savoir. Autrement dit, pour apprendre, il faut d'abord que soit fondé le vivre-ensemble à l'école » (Houssaye, 2007, p. 130). Une chose qui frappe dans ces propos, c'est l'articulation entre vivre avec les autres et savoirs qu'avance l'auteur. Les savoirs se donnent dans la relation avec l'autre, comme par surcroît. Une illustration s'impose : dans la classe, enseignants et apprenants construisent leurs relations au fil des leçons et les connaissances se donnent en même temps. Comment cela est-il possible s'il n'existe aucun projet préalable, aucun projet d'enseignement ?

### (3) RESPECTER LA LOI

Houssaye fournit une réponse, il écrit : « (...) l'éducateur est bien quelqu'un qui a affaire avec les règles, qui ne peut les effacer magiquement, qui va apparaître comme le représentant de la loi sociale. Mais il n'est pas le gardien de ces codes et des règles de la société. Il est le garant d'une autre loi, celle qui permet à un sujet de se constituer. Sa visée n'est pas de conformité ou de régulation, elle n'est pas non plus d'abolir la loi, elle est plutôt de mettre en œuvre la loi. Qu'est-ce à dire ? Ni refléter le discours et les pratiques des règles instituées, ni refléter les images fascinantes d'un hors-la-loi, mais garantir ouvert l'espace de l'émergence du sujet, de la loi comme champ d'engagement et de réciprocité » (Houssaye, 2007, pp. 131-132). Et l'on comprend le raisonnement du pédagogue.

L'autorité est du côté de la clôture et du refus manifeste de s'engager pour et avec l'autre. En revanche, l'autre pédagogie proposée est ouverture sur l'autre où le sujet apprenant se construit dans la relation à l'enseignant : s'y opposant parfois, s'y adossant aussi, le sujet en devenir se construit à travers l'autre éducateur. Curieuse néanmoins, cette manière de faire des règles ordinaires de vie en société un aspect secondaire de la situation, Houssaye semble n'y accorder aucune espèce d'importance.

Elles ne sont présentées que dans l'unique but de souligner la valeur d'une autre loi, celle « extraordinaire » qui organise la construction du sujet selon deux qualités : engagement et réciprocité. Engagé, le sujet apprenant est encouragé à aller vers les autres et à initier des projets, les mener à leur terme. En cela, on lui apprend à mener des projets.

Engagé en réciprocité, le sujet apprenant s'inscrit dans un circuit d'échanges entre personnes qui n'est pas sans rappeler la dynamique du don (c'est nous qui insistons sur ce point, Houssaye n'aborde pas le sujet de cette manière). Ouverture et échange sont les moteurs de la nouvelle éducation voulue par le pédagogue. Reste une inconnue. Comment le savoir peut-il se donner dans les échanges entre enseignants et apprenants ?

Sous le signe d'un esprit de réciprocité, enseignants et apprenants s'apprennent mutuellement. Selon les mots d'Houssaye, une définition de l'éducation « nouvelle » s'énonce de la sorte : « éduquer, c'est ainsi apprendre à construire la loi ensemble, à se donner des devoirs ensemble, à se contraindre ensemble, sans que ces contraintes puissent être considérées comme préalables ni externes. Un tel apprentissage ne peut se fonder que sur la conciliation, l'égalité et la démocratie ; il récuse l'autorité, la hiérarchie et l'autocratie. Il y a donc identité du pédagogique et du politique » (Houssaye, 2007, p.136). D'une certaine manière, on peut dire qu'Houssaye transforme la classe en un vaste laboratoire. On s'essaie à l'autre ; de cette rencontre, naissent sans doute des curiosités, des interrogations et même des doutes. Un terreau propice aux questions et aux recherches.

En refusant toute hiérarchie, s'installant de plein pied dans une égalité de statut, Houssaye imagine un échange entre pairs (une relation éducative réciproque) où il n'est pas difficile d'envisager des enseignants devenant aussi apprenants quand les apprenants enseignent à leur manière. En cela le pédagogue évite les écueils des courants éducatifs de la non-directivité, et de pédagogies comme celle de Neill. On comprend aisément qu'il y a aux commandes de cet échange réciproque une intention, voire une ambition, d'orienter quelque peu le devenir de l'individu à éduquer (selon la formule d'Husserl, évoquée plus ci-dessus).

En revanche, l'intention n'est pas ici dans un mouvement transcendant dont l'origine se situe hors de la relation éducative. Elle en est une immanence avec des aspects contingents. Enseignants et apprenants s'engagent autant qu'il s'obligent ou qu'ils ont des devoirs. Nous sommes là bien dans un registre moral, un registre qui n'est pas s'en rappeler les impératifs moraux kantien (Fondements de la métaphysique des mœurs, 1785).

Et Houssaye joue l'autonomie contre la docilité, il favorise la première tout en repoussant la seconde, pleine d'autorité. On ne peut alors n'être que conquis par cette vision éducative, voulue réelle, qui fait, en même temps, du sujet apprenant une conscience politique. L'autonomie dans le travail (comme apprentissages et savoirs) est, dans le même mouvement, une autonomie citoyenne. Le tout s'inscrit dans un rapport à l'autre qui n'est que réciprocité et échanges.

### c) Des objections

Cependant, deux remarques, en forme d'objections, se profilent.

#### (1) EGALITE DANS LA RELATION PEDAGOGIQUE

La première renvoie à l'organisation égalitaire de la relation pensée par Houssaye. Pour ce dernier, dans la relation éducative, il y a émulation réciproque, les acteurs de la situation pédagogique (s') engagent mutuellement. Et, à bien le prendre, les personnes en présence n'ont plus vraiment de rôle prédéterminé (comme dans une classe ordinaire). Il n'y a plus vraiment d'utilité à nommer les uns, enseignants et les autres, apprenants. Car, en parfaite égalité, ils sont, à tout moment, l'un ou l'autre, voire l'un et l'autre. Cette situation n'invalide-t-elle pas la fonction même de la classe, et plus généralement l'école ?

A tout prendre, pour quelles raisons y aurait-il encore besoin d'un professionnel de l'éducation pour faire apprendre ou pour former autrui ? Simplement, tout un chacun pourrait, en respectant engagement et réciprocité, faire office d'éducateur et entraîner avec lui dans une relation pédagogique (voire andragogique) une autre personne, devenue apprenant. Encore, dans cette indistinction, n'est-on pas en train de préparer le terrain aux communautés d'« autorité-entreprise », redoutées par Meirieu ?

Dans la même veine, la seconde remarque s'articule à l'entrée en relation (éducative) conçue en tant qu'aventure. Livrons-nous à l'exercice, analysons la relation éducative sous l'angle de l'aventure.

## (2) QUELLE AVENTURE ?

L'aventure est un voyage en des terres inconnues présentant quelques risques et dont l'issue est pour le moins incertaine. En ce sens, le paradigme de l'aventure est-il le mieux adapté à la situation pédagogique ? Non pas qu'il n'y ait pas une part d'inconnu et des risques dans la relation ordinaire de classe, mais on peut tout de même penser que les risques y sont limités et que l'inconnu, s'il est cet imprévisible inhérent à toute réalité, n'en est pas moins une conséquence (directe) des événements précédents (scolaires ou extrascolaires). L'aventure pédagogique souhaitée par Houssaye semble être, plus qu'une libération (être délivrer du joug de l'autorité), une conquête de liberté.

Mais elle paraît laisser de côté deux aspects de taille de la pédagogie, un cap et une préparation. D'abord le cap, l'aventure n'admet pas un quelconque programme. Nulle programmation n'est possible car elle serait l'empreinte d'une autorité extérieure à la situation pédagogique. Ensuite la préparation, il est question, cette fois-ci, du professionnalisme des enseignants. Envisager qu'un professionnel de l'éducation soit engagé dans la relation éducative revient à admettre qu'il y a intrusion de l'autorité dans la situation de classe.

Car comment ne pas penser que ce premier ne mette pas à profit ce qui lui a été enseigné ou ce qui est le fruit de son expérience ? Il a des compétences qui lui font prendre l'ascendant sur les autres acteurs en présence, la situation de classe n'est plus vraiment le lieu d'une aventure. Il en connaît tout de même les rouages. Ce faisant, il sait induire des situations, guider les élèves. Par conséquent, deux options se devinent : soit le professionnalisme de l'enseignant est un frein à l'aventure pédagogique imaginée par Houssaye, alors quel intérêt reste-t-il à vouloir faire cela dans un cadre comme la classe ? Soit on considère comme nécessaire que la relation éducative soit aussi entre les mains d'un professionnel ; dans ce cas, on ne peut pas ne pas admettre qu'il y a, en la personne de l'enseignant, la présence d'une figure d'autorité.

## (3) OPTIQUE RENVERSEE

Finalement, au cœur de la pensée de Houssaye, on a cette formule sous forme de maxime : « Faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité. L'autorité ou la vie, il faut choisir » (Houssaye, 2007, p.169). Or, il nous semble légitime de renverser ce point de vue. Il n'est pas nécessaire de faire fi de l'autorité.

Au contraire, d'une certaine manière, on pourra dire qu'il n'est pas question de choisir entre l'autorité et la vie, mais il s'agit d'admettre l'autorité pour la vie. Entendons par là, la nécessité pour chacun de se mettre sous l'autorité de quelqu'un parce que cette personne dispose d'une connaissance qui fait (momentanément) défaut, connaissance utile pour résoudre une difficulté occasionnelle. Situation ordinaire qui prend toute sa dimension dans une relation éducative telle qu'elle peut être installée dans une classe.

Voire, s'il ne nous semble pas possible d'abandonner la relation d'autorité dans le cadre de l'éducation, reste que nous pensons que, à l'instar de Houssaye, la question de l'échange est une dimension essentielle de l'acte d'apprendre. Il nous appartient aussi de montrer comment les échanges se combinent à l'autorité pour que le sujet apprenant s'ouvre au monde, à autrui en particulier. Et, de montrer comment le tout œuvre de concert pour que le sujet soit investi dans sa vie personnelle, professionnelle et citoyenne.

### 3. Sorties de crises

A l'aune des trois crises (historiques, humaines et de l'éducation), trop brièvement décrites sans doute, on pourrait croire que l'homme actuel est un être (volontairement) « dépouillé ». Sans passé ni futur, il vit exclusivement dans le présent. Il semble se donner comme une personne anhistorique, riche des seuls instants que lui procure l'immédiateté de la présence au monde.

Seul, du moins risquant l'isolement, il est de plus en plus centré sur ses plaisirs ; l'autre, parfois source de bonheurs, est souvent un partenaire de courte durée. Vitesse et changements l'entraînent dans une spirale où seule compte l'action. Enfin, conscient d'une nécessaire éducation, il ne l'entend que comme libre choix et autodétermination. Tout ce qui doit être su doit être utile, avoir montré son utilité. Par ailleurs, lorsqu'il ne refuse pas l'autorité (comme principe), l'homme dépouillé s'autorise de lui-même, n'entendant rendre de compte à personne, il est sa propre autorité en toute circonstance. C'est un être se pensant indépendant.

Pourtant, à bien le prendre, on pourrait tout à fait, en empruntant une autre voie, avancer que l'homme dépouillé se complait dans cette posture de dénuement intellectuel et moral. Cette dernière peut être considérée comme un bon alibi servant à se défaire de responsabilités parfois pesantes. C'est certainement une tâche malaisée d'assurer l'héritage du passé. C'en est une autre toute aussi complexe que d'œuvrer pour le bien collectif.



Enfin, rien est moins sûr : on ne forme certainement pas l'homme de demain, mais on éduque à se défaire victorieusement du présent devenu trop lourd. L'autorité est très vite écartée dans ce contexte, elle est considérée comme une contrainte permanente dont il faut s'affranchir rapidement.

#### a) Du temps retrouvé ?

Prenant à contre-pied la figure de l'homme dépouillé, notre propos s'inscrit dans la volonté de présenter un homme actuel (de son temps) fort de richesses pour peu que l'on examine, à nouveaux frais, les éléments de la situation. Nous prenons trois exemples pour étayer, un dans chacun des trois domaines en crise (histoire, humanité, éducation).

#### (1) UN PRESENT SANS PASSE NI FUTUR ?

Commençons par interroger l'idée d'un présent « nu », sans passé ni avenir. A en croire la philosophe Myriam Revault d'Allonnes, prendre de manière isolée les éléments du temps (passé, présent ou futur) est une erreur conceptuelle.

Ils n'ont de sens, dit-elle, qu'articulés les uns aux autres. Bien plus encore, ensemble, ces éléments forment une autorité qui, traversant les âges, s'impose aux humains. La philosophe le formule ainsi : « (...) ce n'est pas en tant que tel, pris séparément, que chacun des modes du temps – passé, présent, avenir – fait autorité. Ils s'inscrivent dans un mouvement de temporalisation : le passé n'a d'autorité qu'en tant qu'il est historique (il est mon passé), l'avenir n'exerce une autorité que parce qu'il est projet et le présent est le temps de l'action qui réalise à la fois le souvenir du passé et le projet d'avenir » (Revault d'Allonnes, 2006, p. 151). La citation de cet auteur met en avant deux aspects du temps, sa complexité et son autorité.

#### (2) DU TEMPS, SA COMPLEXITE

Premièrement, le temps (historique) n'a de sens qu'à la condition d'être dans un mouvement évolutif où dans l'instant présent il y a concomitance entre passé, présent et futur.

En se réalisant, l'évènement présent est à la fois porteur de ce qui le précède sous forme de souvenirs et de ce qui va suivre en termes de projets (des possibilités se réalisant ou non).

Cette position intellectuelle n'est pas sans rappeler celle émise par Clément Rosset interrogeant le présent : « sois ami du présent qui passe : le futur et le présent te seront donnés par surcroît » (Rosset, 1984, p. 84). Chez ces auteurs, on note facilement la complexité du présent. Il se donne comme moment de concentration, assumant à la fin l'instant, la présence du passé (comme souvenirs) et une anticipation des présents à venir (des possibles futurs).

De là, il devient difficile de maintenir que l'humain est aujourd'hui un être « sans histoire ». peut-être ne la reconnaît-il pas ? Il ne peut, cependant, faire comme si l'histoire, ou plutôt, le temps qui ne cesse de passer, n'existe pas.

### (3) DU TEMPS, SON AUTORITE

Le second aspect du temps mis en évidence par Revault d'Allonnes est son autorité en raison de cette articulation du présent au passé et au futur. L'auteur a d'ailleurs cette phrase explicite : « le temps a donc, en tant que tel, la valeur d'une autorité : le temps fait autorité » (Revault d'Allonnes, 2006, p.151). Ainsi, il est possible de se référer au temps. Le temps, pour peu que l'on accepte de l'étudier, révèle l'histoire de l'homme, montre que l'humanité est prise dans un mouvement qui (pour l'instant) ne cesse de progresser et maintient les hommes dans des incertitudes quant aux lendemains. C'est peut-être cela qui forge sa culture ?

#### b) De l'individualisme

Revenons maintenant au second aspect de ce qui caractérise l'homme « dépouillé », son individualisme. Une manière de lire cette notion est de mettre en avant une tendance à se replier sur soi, voire à exacerber l'ego, où tout acte est au service de soi en négligeant sciemment l'autre.

## (1) DES RELATIONS MULTIPLIEES

Le sociologue François de Singly propose, à ce sujet, une autre lecture : « Le fait que les individus contemporains soient « individualisés » ne signifient pas qu'ils aiment être seuls, que leur rêve soit la solitude. Il veut dire que ces individus apprécient d'avoir plusieurs appartenances pour ne pas être liés par un lien unique. Pour l'exprimer schématiquement, le lien social serait composé de liens moins solides que les liens antérieurs, mais il en comprendrait nettement plus. Ce changement considérable prête souvent à mauvaise interprétation du fait que le lien de référence reste la solidité d'un seul fil » (de Singly, 2003, p. 21). De Singly livre deux éléments d'analyse. D'abord, il balaie l'idée d'un humain cherchant à vivre seul. Il y a en tout cas aucune volonté de s'isoler. Ensuite, l'auteur souligne cet engouement de l'être humain pour les relations multiples. Ce qui, de fait, contraste avec la supposée solitude de l'individu.

En ce sens, un paradoxe s'entrevoit : l'individu s'affirme davantage dans un réseau de plus en plus vaste de relation. Plus il côtoie de personnes, plus l'individu est lui-même. Le paradoxe se lève par la suite lorsque naît le soupçon suivant : cette multiplicité des relations ne masque-t-elle pas une réalité où l'individu se comporte en opportuniste ? Et, n'est-ce pas d'ailleurs ce que l'on peut comprendre lorsque le sociologue laisse entendre que la force de des liens entre individus est moindre ?

## (2) FAMILLE ET HERITAGE

Si opportunisme il y a, il est bien question de servir l'ego. Mais d'un ego qui ne peut pas se passer des autres. Autrement dit, ce qui importe pour les acteurs des différentes relations, c'est qu'il puisse y avoir des échanges. Le second élément d'importance est la possibilité laissée à chacun de choisir les relations : d'entrer en relation, de les refuser, de les prolonger ou de les stopper. Cette manière de se situer par rapport aux autres est l'occasion pour De Singly de proposer une vision de ce qu'est l'appartenance à la famille, et de manière plus large au passé. Il opère une analyse en deux temps.

Premier temps de l'analyse, l'auteur regarde l'idée d'héritage d'un œil neuf : « Il faut rompre avec cette vision manichéenne d'un choix entre le « tout héritage » et l'absence de tout passé, entre l'hymne aux morts et l'amnésie. De telles propositions ignorent la spécificité de la mémoire qui n'a de sens que comme passé actualisé, passé ayant sens pour le présent. Elle doit donc être bien autant oubli que souvenir, ingratitude que dévotion » (de Singly, 2003, p. 30).

D'emblée, De Singly se débarrasse d'une alternative radicale, il n'est pas question, en matière d'héritage, de tout prendre ou de ne rien accepter. Bien au contraire, faire sien ce qui se donne d'âge en âge relève d'un exercice maniant plus de nuances. Le sociologue introduit l'idée de mémoire humaine, mémoire qui peut tour à tour oublier ou se souvenir, ignorer ou vénérer. Et l'on sent poindre l'exercice d'un choix. Tout se passe comme si l'être humain choisissait de retenir certains aspects du passé pour en négliger allègrement d'autres. Bref, qu'il fasse œuvre d'une mémoire sélective. Ce point de vue est renforcé par la manière dont De Singly dépeint l'Héritier « moderne ».

En effet, Le deuxième temps de l'analyse précise la manière dont l'individu s'installe comme héritier : « La modernité a inventé un mode d'hériter qui n'est pas le mode traditionnel puisque l'individu se donne le droit d'élire son héritage. (...) En usant d'un droit d'inventaire, il ne retient de son héritage que des éléments qu'il estime satisfaisants ; et en réclamant d'un héritage qu'il n'a pas reçu et qu'il décide néanmoins de faire sien » (De Singly, 2003, p.33). De même qu'il choisit les relations qu'il entretient avec les autres (ses contemporains), l'homme d'aujourd'hui choisit les liens qu'il veut entretenir avec son passé. Il ne se reconnaît pas immédiatement comme héritier ; il exerce une sorte de droit d'inventaire de ce qui constitue son héritage. Il n'hésite pas à accepter une part de l'héritage (celle qui lui convient) en rejetant le reste. Il trie ou peut tout refuser, selon sa convenance.

Il n'y a pas de fatalité dans cette posture, l'homme d'aujourd'hui est responsable de ce dont il accepte la charge. Pour le reste, il ne tient pas à en être comptable. Il est possible de résumer ce résultat en citant encore De Singly : les individus « (...) peuvent s'ils le souhaitent puiser dans le passé, à la condition qu'ils décident eux-mêmes de ce qui vaut d'être retenu. Le don se transforme en emprunt. » (De Singly, 2003, p. 34). Remarquons la distinction qu'opère l'auteur lorsqu'il avance que l'héritage donné devient en fait pour le destinataire un emprunt. Accepter un don (gratuit ou non) implique que le donataire entre en possession de ce qui lui est transmis.

Pour l'emprunt, la mécanique est différente. On emprunte quelque chose à quelqu'un, on le rend à son propriétaire une fois l'utilisation terminée. Même si le temps de l'emprunt, un objet change de main, le possesseur lui ne varie. Dans le don, il y a un changement de propriétaire. En ce sens, pour le sociologue, les héritiers modernes ne possèdent pas ce qu'on leur transmet, ils ne font que s'en servir. Rendront-ils en l'état au propriétaire ce dont ils ont eu l'usage ?

### (3) APPARTENANCE CHOISIE

En tout cas, une nouvelle manière de définir l'appartenance sociale en découle. De Singly la définit de la sorte : « L'appartenance n'est pas supprimée dans la société moderne ; elle est transformée, idéalement, en une appartenance choisie » (De Singly, 2003, p. 50). Sans remettre en cause les liens de filiation ou de milieu social, l'appartenance « moderne » les fragilise. Dorénavant, on choisit ses parents comme on choisit ses amis, momentanément. Car dit De Singly, « Les individus modernes peuvent souhaiter, après leur désappartenance, renouer ce lien momentanément dénoué, ou le laisser défait et en nouer d'autres, différents. Ils peuvent, encore, renouer dans des conditions telles que d'autres liens se mêlent à celui-là » (De Singly, 2003, p. 50). L'accent est mis, une fois de plus, sur le foisonnement de relations que l'individu est en mesure d'établir. Cependant, ce qui se donne à comprendre ici, de surcroît, est la possibilité (voire la facilité) de renouer des liens anciens. Pour avancer, il n'est pas exclu de reprendre des relations oubliées ou cessées. Et cela, non pas dans un esprit de nostalgie, mais dans une volonté de progresser avec des personnes (connues), capables de fournir peu ou prou une certaine aide.

Il est difficile de nier l'opportunisme de l'homme moderne. De même, il est tout aussi exact de considérer que l'individu ne peut se passer des autres, à travers les échanges qui les lient. Enfin, appartenir à une famille, à un réseau d'amis ou encore se définir par son activité professionnelle sont autant de manières d'être en société, d'y modeler son identité personnelle qu'il est certain que l'homme moderne est loin d'être un solitaire. Du moins, si solitude il y a, elle ne peut être qu'un accident, car l'aspiration première de l'homme est de s'ouvrir aux autres, comme au monde.

De plus, s'il y a intérêt à nouer certaines relations, cela n'implique aucunement que toutes les relations sont intéressées. Nous verrons plus tard que une anthropologie fondée sur le don nécessite qu'on accepte des relations motivées tantôt par l'intérêt tantôt par le désintéressement, mariant aussi l'obligation à la liberté (Caillé, 2000). L'homme d'aujourd'hui est quelqu'un qui tente, dans un même mouvement, de privilégier son ego et les rapports aux autres, avec plus ou moins de réussites (ou d'échec). Pour l'homme moderne, la question de l'autorité ne semble pas être une priorité, il feint de croire qu'elle n'est que le signe d'une aliénation latente. Il n'empêche que dans son travail comme dans sa vie privée les occasions de faire preuve d'autorité ne manquent pas.

### c) De l'enfant à l'adulte : une éducation ?

Dans notre examen de la situation de l'homme d'aujourd'hui, il apparaît urgent de soulever un dernier aspect, un aspect lié cette fois-ci à l'éducation. Certainement un des leviers de la crise de l'éducation, de l'autorité aussi, est le statut de l'enfant mis en relation avec celui de l'adulte. Vieille problématique s'il en est, il est indispensable de savoir comment qualifier l'enfant : est-il un (petit) homme en devenir ? Ou bien, l'enfance est-elle un état « autonome » duquel on s'extrait pour entrer dans le monde adulte ? Et, comment en sort-on ?

Evoquer cette problématique éducative n'est pas aussi éloignée de notre travail qu'il n'y paraît à premier lecture. En effet, dans un sens, déjà dans les expériences de l'Ecole nouvelle ou dans, de manière récente, dans les travaux de Houssaye, on trouve, parfois en creux, la question du statut des enfants et des adultes qui les entourent. Neill avait fait le choix de mettre tout le monde sur un monde sur un même pied d'égalité, Houssaye s'engage dans une voie qui y ressemble. Pourtant, qu'on le veuille ou non, enfant et adulte ne se confondent pas, ni au plan des expériences (de vie) ni sur celui du développement physiologique.

#### (1) COMPLETITUDE ET ACHEVEMENT

Il est sans doute possible d'obtenir un éclairage intéressant sur cette question en reprenant des travaux effectués par Philippe Meirieu. Le pédagogue offre un point de vue intéressant qu'en à la distinction de statut entre enfant et adulte.

Dans le cadre de ses recherches traitant des droits des enfants, Meirieu montre qu'il est urgent de déplacer le problème en rétablissant une distinction conceptuelle là où, pour l'heure, il n'y a que confusion notionnelle : « On confond, en effet, trop souvent *achèvement* et *complétude* : or, il faut être un esprit fort ou totalement naïf pour penser qu'un adulte, un jour, puisse se prétendre achevé ; c'est là le signe, assurément, d'une suffisance qui ruine toute espérance d'humanité » (Meirieu, 2002, p. 13).

Dans un premier temps, le pédagogue rétablit une vérité. Contrairement à l'idée commune (l'adulte est un être achevé) qui peut circuler ici ou là, l'adulte est, en réalité, un être inachevé. Il porte cet inachèvement tout au long de son existence ; même, il n'est certainement pas faux de dire que c'en est une de ces caractéristiques essentielles.

Mais, « pour autant, écrit encore Meirieu, nous devons accepter que tous les êtres, quel que soit leur degré d'inachèvement, ce sont des hommes complets (...) » (Meirieu, 2002, p. 13). Ainsi, inachèvement et complétude, loin d'être radicalement contradictoires, sont deux aspects concomitants de l'être humain adulte. Encore, chose plus étonnante, l'inachèvement n'est plus seulement attribué aux enfants. Ces derniers ont donc un point commun (de taille) avec leurs aînés adultes.

En fait, le chercheur en pédagogie s'avance davantage ; pour lui, « l'enfant, comme l'adulte, sont donc, tout à la fois, des êtres complets et inachevés. Ce qui ne veut pas dire, évidemment, qu'ils soient identiques ni qu'il faille que l'adulte abdique de ses prérogatives spécifiques » (Meirieu, 2002, p. 15). L'auteur développe deux idées.

## (2) PROXIMITE ...

La première idée est de montrer la proximité de l'enfant et de l'adulte. Tous deux partagent une même condition humaine faite d'inachèvement et de complétude. Et « comme l'adulte, l'enfant est, tout à la fois, un être de sentiments et un être de raison ; mais c'est aussi (...) un être attentif à la qualité de ce qu'on lui propose. C'est même un être sérieux » (Meirieu, 2002, p. 15). De là, on comprend, les enfants sont des êtres humains à part entière, à l'image de leurs aînés.

## (3) ... ET DIFFERENCES

Pourtant, Meirieu n'en reste pas là, il fait état d'une seconde idée. L'auteur précise que cette condition commune (la condition humaine) n'est pas une raison suffisante pour prononcer un jugement d'égalité entre les deux êtres humains. Ils ne sont pas en tout point identique comme le serait une copie de l'original.

L'enfant n'est pas l'égal de l'adulte. Il existe des prérogatives spécifiques de l'adulte qu'il ne partage en rien avec les enfants, prérogatives au nombre desquelles figure, nous le pensons, l'autorité.

Certes, l'enfant ne peut plus être pris pour un petit homme. Il ne peut plus être pris pour le jouet de ces parents. Il n'en reste pas moins que cela n'en fait pas un adulte. Il n'y a là aucun paradoxe. Meirieu ouvre d'ailleurs les pistes à suivre pour ne pas laisser penser qu'il y en ait un. Déplions l'argumentaire en deux points.

La première piste qui peut être suivie est la notion de degré d'inachèvement. L'auteur l'emploie pour caractériser les adultes. Il laisse entendre que, déjà, entre eux, en fonction de l'inachèvement qui peut être le leur, les adultes ne sont pas égaux. Certainement faut-il comprendre qu'en fonction de leurs connaissances, des adultes sont moins inachevés que d'autres. Là, l'éducation entre en jeu. On peut formuler l'hypothèse que plus l'être humain est éduqué, formé et moins grand sera son inachèvement. Autrement dit, avec pour horizon asymptotique l'achèvement, l'humain s'ingénue à persévérer dans son être, au maximum de ses capacités.

La seconde piste à suivre s'articule à la première. Si on considère que l'éducation est le moyen de résorber autant que faire se peut l'inachèvement, le travail éducatif va devoir se concentrer sur les aspects de la condition humaine (pour l'enfant comme pour l'adulte) qui méritent d'être développés : il faut éduquer raison et sentiments.

Trois crises affectent aujourd'hui la relation d'autorité. Enfants et adultes, mais certainement aussi les adultes entre eux, ont du mal à accepter que quelqu'un de leur entourage familial ou professionnel exerce une autorité à leur endroit. Tous pensent qu'elle n'est que la marque d'un pouvoir contraignant œuvrant à leur aliénation. Et cela a pu être le cas par le passé ; alors, cela n'a été qu'une forme de dévoiement de l'autorité, réduite à de la violence. Les trois crises sont, dans ce contexte, l'empreinte d'une volonté qui cherche à ne plus être sous le joug d'un autre plus puissant. Cette manœuvre salutaire passe par une négation, non du passé, mais des traditions y ayant cours. Elle passe aussi par une affirmation forte de l'individu agissant comme un être d'une extrême indépendance. Elle passe enfin par des tentatives de repenser la relation éducative, une relation hors de toute forme d'autorité.



Actes louables que de vouloir mettre à distance l'autorité et tous ceux qui, peu ou prou, en sont les porteurs, l'égalité qu'ils supposent n'en est pas moins absente des relations et des échanges humains. Les hiérarchies existent encore.

Pourtant, c'est bien cette égalité de nature qui est l'enjeu dès lors qu'il s'agit de repousser l'autorité dans des terres d'histoires lointaines. Il est temps d'analyser à nouveaux frais les relations et les échanges entre les individus. Car l'individu, non seulement ne peut se passer des autres, mais surtout il les multiplie à loisir, comme une nécessité « vitale ».

Précisons d'emblée que notre intérêt va aux relations éducatives, voire pédagogiques. Nous pensons que l'autorité est présente dans ces relations, qu'elle en est un de moteur, sans pour autant être le véhicule d'une volonté qui asservit et domine. S'il est difficile de prétendre que la liberté est au bout d'une relation d'autorité éducative, il est bien plus sûr d'y trouver l'autonomie nécessaire à chacun d'être soi.

A l'aune des travaux de Meirieu (2002, 2007), le regard porter sur l'enfant change, il est plus aisé de comprendre son statut dans la relation éducative. Protagonistes de cette relation, les enfants sont à envisagés comme des sujets (à part entière), faits de capacité à raisonner et d'émotions, à l'image des adultes. Etre doués de raison et de sentiments, les enfants sont des personnes « complètes ». En même temps, les adultes s'appréhendent tant dans leur force, leur complétude que dans leur faiblesse, leur inachèvement. Toutefois, le partage d'une même condition (qui, somme toute, est évident) n'inclut pas une uniformisation des droits et des devoirs. Rappelons que ce qui peut « arbitrairement » séparer enfant et adulte, c'est d'œuvrer pour et d'être responsable du collectif (être citoyen) (Meirieu, 2007).

Dans ce sens, on peut esquisser une nouvelle approche de la réalité et de l'apprenant et de l'enseignant. En effet dans une relation pédagogique, voire de formation, il devient nécessaire d'envisager deux types de situation. D'une part, il y a la relation d'éducation « classique ». Elle met en présence un adulte et des enfants. D'autre part, il y a la relation de formation. Dans ce cas, sont mis en présence des adultes que seule la fonction dans le groupe distingue. Dans la première situation, ce qui différencie l'enseignant des apprenants, c'est à la fois la fonction institutionnelle de chacun, les spécificités liées à l'enfance et au monde des adultes, et la relation d'autorité. Dans le second cas, apprenants et enseignants sont des adultes. Ce qui les sépare, c'est d'abord la fonction spécifique, institutionnelle de chacun.

Ensuite, comme il n'est plus question d'enfance, enseignants et apprenants se différencient seulement par l'autorité exercée et assumée. Avec, pourtant, dans les deux situations, un point commun de taille, apprenants et enseignants sont des sujets (complets) de la relation pédagogique. En cela, il y a, dans la relation d'enseignement-apprentissage, des acteurs (-auteurs) œuvrant de concert.

## B. De l'autorité à l'autorité pédagogique

Jusqu'à lors, nous n'avons qu'effleuré le concept d'autorité. De crise en crise, des caractéristiques de l'autorité se devinent, se donnent à voir. Une image floue de ce phénomène intersubjectif persiste cependant, des résistances demeurent. Il convient maintenant de modifier quelque peu la focale, de mettre à nu l'objet « autorité ».

L'examen à venir vise une définition de l'autorité. A dire vrai, il est d'ailleurs plus juste de parler de relation d'autorité. L'autorité incarnée, quelles qu'en soient les modalités, n'a de sens que dans l'altérité. Présente au quotidien, dans des situations anodines, la relation d'autorité circonscrit et organise un espace de rencontres où se croisent, de manière fugitive quelques fois, des personnes ayant besoin d'aide et d'autres capables de la prodiguer. Le but silencieux poursuivi est, dans tous les cas, de faire progresser, sur les chemins de la complétude, ceux qui sont en quête de plus d'achèvement. La transmission est fugace mais réelle.

En revanche, dans le cadre scolaire (pris au sens large), ce qui s'annonce ailleurs comme fortuit, est on ne peut plus formel. La part de hasard y est volontairement réduite, sans pour autant en être totalement exclue. Car l'enseignant (y) veille. La rencontre, qui n'y est pas forcée, est tout de même obligée (voire, sous certains aspects, obligatoire). L'école, la classe, les lieux de formations en général, sont autant d'endroits où se réunissent apprenants et enseignants sous le sceau de l'autorité.

Reste à sonder cette relation toute particulière qui, bien souvent, n'emporte pas l'adhésion de tous. Pour ce faire, trois champs d'investigation ont été privilégiés. Le premier champ exploré s'apparente à une forme de « recherche archéologique » du concept. A l'aune de son étymologie, un premier sens de l'autorité peut être dévoilé. Des rapports de pouvoirs et les premières relations entre générations s'y décèlent.

Le second champ exploité recouvre la réalité du concept. Y sont présentées les caractéristiques intangibles de l'autorité, y sont analysées également les relations qu'elles tissent entre les personnes. De manière constante, observons que l'autorité se vit toujours incarnée. Enfin, le dernier champ parcouru est annexe. Il s'agit là de renforcer la compréhension de l'autorité par le biais d'une association de concepts. En fait, nous proposons l'examen de trois concepts, concepts à la lumière desquels l'autorité perdra définitivement son caractère prétendument austère, voire dangereux. Ces concepts sont : la disponibilité, la fadeur et l'influence.

### 1. Une « archéologie du concept » : à l'origine de l'autorité.

On peut penser sans peine qu'un recours à l'étymologie n'est certes pas d'une grande nécessité dès lors que l'on tente de définir un concept qui présente une certaine réalité. Une analyse des différents exemples le représentant doit pouvoir suffire à le circonscrire.

Toutefois, on peut aussi entendre *a contrario*, avec Agamben, que « (...) l'archéologie constitue la seule voie d'accès au présent » (2013, p.7-8). Et on s'étonnera de la formule du philosophe ; elle peut, de prime abord, dérouter. Pour quelles raisons faudrait-il emprunter une démarche de recherche qui, visant le réel, opère un détour (en fait, un retour) par le passé ?

La réponse peut être de cette nature : précisément, il est sans doute opportun de d'aborder le réel de manière biaisée. Un retour à l'origine du mot (signifiant le réel), à sa construction est un moyen « éclairant » de parvenir à ses fins : cerner l'idée directrice que recèle le mot. Et cela d'autant plus que « dans notre culture, le prestige de l'origine découle de cette homonymie structurelle : l'origine est ce qui commande et gouverne non seulement la naissance, mais aussi la croissance, le développement, la circulation ou la transmission – en un mot l'histoire – de ce à quoi elle a donné naissance » (Agamben, 2013, p. 14-15).

Avec l'étymologie, se donne à présent une signification qui, depuis l'origine, traverse le temps en s'actualisant. En ce sens, le retour aux sources de l'autorité s'énonce en trois phases : l'origine mythologique et divine, l'articulation de l'*autoritas* à la *potestas* et la question de la chaîne de transmission.

## a) Origines mythologiques et divines

De ce point de vue, il apparaît légitime de scruter le concept d'autorité à l'aune de son étymologie. Nous prendrons pour référence les travaux de Derycke et Dutrait (2009).

### (1) PAROLE POLITIQUE ET FORCE DE PERSUASION

De par ses origines indo-européennes, l'autorité (*auctaritas*) est liée, dans la sphère politique, à la parole, à une forme d'augmentation et à une « force » (Derycke et Dutrait, 2009, p. 114). Allant un peu plus loin, ces auteurs posent une première définition : « (...) l'*auctaritas*, faculté de l'*auctor*, est ce don réservé à peu à peu d'hommes de faire surgir quelque chose et – à la lettre – de produire de l'existence (Derycke et Dutrait, 2009, p.114). Grâce à l'autorité, quelque chose advient. Elle n'est pas une parole vaine, elle produit des effets. A travers l'autorité, quelque chose est « forcée », amenée à se révéler, à être. Dans un second temps de leurs analyses, Derycke et Dutrait soulignent deux caractéristiques de l'autorité, « (...) elle est suppléance et relation en discours (2009, p. 119).

### (2) AUTORITE COMME SUPPLEANCE

D'abord, comme suppléance, l'autorité vient compléter, ajouter ce qui semble manquer aux hommes. Cette suppléance, de nature divine, a, comme « force », pour but de favoriser doublement la vie des humains.

Dans un premier temps, elle facilite leur « organisation spatio-temporelle » (Derycke et Dutrait, 2009, p.119). Car, « les hommes sont (...) débiles, faiblesse originaire (...) » (Derycke et Dutrait, 2009, p.120) ; ils ont besoin d'être guidés pour se constituer en société, en cité. Toutefois, bien que cette organisation sociale permette aux humains de survivre, ils ont besoin de bien plus pour vivre, pour prolonger leur vie. Pour ce faire, l'autorité divine intervient une seconde fois. La faiblesse humaine nécessite une deuxième suppléance. C'est dans ce cadre que le mythe de Prométhée prend tout son sens. Ce dernier « (...) vole les « arts utiles à la vie » à Héphestos et à Athéna pour les remettre aux hommes et les sauver (...) » (Derycke et Dutrait, 2009, p. 120). Remarquons, pour le moins, la faiblesse originaire des humains que mettent en avant ces mythes et que confirme l'existence, la nécessité de l'autorité.

Cette faiblesse n'est pas sans rappeler l'état d'inachèvement (chronique) de l'homme examiné par Meirieu. Sans forcer le rapprochement, on peut tout de même entendre que dans la relation éducative, il en va de l'autorité comme suppléance où l'éducateur autorisé apporte aux éduqués de quoi leur permettre de vivre ensemble et de quoi favoriser leur cursus de vie.

Revenons à l'étymologie du mot autorité. Forts de leur examen lié à la suppléance, Derycke et Dutrait concluent que les mythes autorisent les hommes à s'organiser, à vivre. Les mythes fournissent une origine aux actions humaines : « ce supplément repose donc sur la nécessité de s'inventer une origine dans le monde des dieux pour obtenir et justifier la détention de la force, « ce don réservé à peu d'homme de faire surgir quelque chose », don signalé par les présages (idem) ». Ainsi, l'autorité comme suppléance est, pour les hommes, une manière d'expliquer que certaines personnes soient en mesure d'agir, d'organiser l'existence de tous lorsque d'autres en sont incapables.

Les hommes autorisés sont peu nombreux ; leur singularité et leur capacité à agir (leur « force ») sont efficaces par ce qu'ils bénéficient de la bienveillance des dieux. Leurs actions sont entendues et reconnues parce qu'elles s'inscrivent dans la droite file de la volonté divine et que, de ce fait, elles la prolongent, l'augmentent.

### (3) AUTORITE COMME DISCOURS

Ensuite, comme discours, l'autorité fait advenir une action inédite. En effet, Derycke et Dutrait révèle la dimension performative du discours d'autorité (2009, p. 125). La transformation du verbe en action s'opère de la manière suivante : « (...) les présages sont les signes de la « promotion d'une action humaine par les dieux », mais ici le discours divin a pour fonction sinon de valider, au moins de reconnaître et distinguer un objet, l'« action » par un signe ostensif, comme étant digne des dieux (Derycke et Dutrait, 2009, p. 120) ». Des signes « divins », identifiés comme tel par les humains, autorisent ces derniers à agir. On peut dire que les actions de personnes hors du commun sont garanties. Elles sont dignes des dieux, les dieux n'auraient pas opéré de manière différente. Autrement dit, certaines actions humaines, élevées au rang divin, ne peuvent pas ne pas être réalisées.

Leur réalisation ne peut aucunement être mise en cause. Et dans le même mouvement, naît une exception humaine, car « (...) le cœur du discours de l'*auctoritas* chez les humains est l'objet qu'il produit, introduisant une temporalité entre un avant et un après (...) (idem) ». L'autorité, comme discours, produit une action cautionnée par les dieux et forge une ouverture inédite sur une histoire neuve.

Ainsi, l'autorité fait advenir une action et un temps nouveaux. Derycke et Dutrait résument la situation comme suit : « en somme, tout signe faisant *acte* d'autorité produit à l'existence (*augeo, kraino*) et, par-là, établit la distinction entre l'avant, où l'objet du discours divin est non « effectué », virtuel, et l'après, où, « effectué », il est « exécutoire » et donc actualisable, ceci grâce à la « force » immanente située au cœur de la performativité (...) (2009, p. 121) ». En ce sens, l'autorisation est le passage du verbe à l'action. L'acte autorisé est une forme de (re-) nouveau. Tout se passe comme si l'acte fondateur, l'acte à l'origine, se rejouait encore et encore ; alors même que s'initie quelque chose d'inédit.

Par conséquent, l'acte d'autorité relève d'une « (al-)chimie » curieuse mais efficace qui transforme la parole en acte. Sous couvert de mythologie divine, c'est en fait un jeu habile d'initiatives et de justifications de l'action humaine qui se dessine, jeu nécessitant quelque fois courage et témérité. La valeur des hommes, de leurs actes, se mesurent à l'aune des possibilités divines. Les dieux sont des modèles inaliénables qui autorisent les humains à faire. Encore, masquant une origine incertaine, les mythes donnent une cause et un sens à l'action des humains.

Mais, à bien le prendre, l'autorité est aussi l'acte par lequel les protagonistes se lient les uns aux autres par un réseau de dons et de dettes. Entendons par-là, par exemple, que l'autorité, comme suppléance, relève d'un don divin accordé aux humains. Les humains ont là une dette à l'égard des dieux, dette dont ils n'auront de cesse de s'acquitter en tentant d'agir en conformité avec le divin. Ainsi peut-on avancer avec raison que l'autorité et le paradigme du don sont, dès le début, intimement liés.

Aujourd'hui encore, il nous semble que ce lien perdure alors même que l'on peut sereinement ôter du concept d'autorité la dimension purement mythologique et divine. Le concept d'autorité, sécularisé, ne peut s'opérer, si nous pouvons le dire ainsi, sans paradigme du don. Entendons aussi la reconnaissance mutuelle que recouvre l'autorité (à l'origine) : s'il l'on peut dire, la divinité reconnaît l'action humaine comme digne d'être réalisée ; ce faisant, il y consent.

Et l'humain s'engageant dans l'action le fait au nom d'une divinité à laquelle il rend hommage par son action même. La divinité autorise l'humain à agir en son nom. Ce dernier poursuit par son action (unique) une double visée : d'agir dans l'esprit de ce qui précède tout en vouant son geste à ce qui advient. C'est tout le sens de l'autorité : la marque de ce qui a été associée à l'augmentation tournée vers le futur.

#### b) Auctoritas et potestas

Reste à soulever une distinction d'ordre politique. Cette distinction, qui peut de prime abord se présenter comme complexe et qui semble nous éloigner de notre sujet, a le mérite de donner à voir deux formes d'autorités s'articulant tout en marquant la prééminence de l'une sur l'autre. Surtout, cette distinction fonde une déclinaison de l'autorité qu'il conviendra d'exposer ultérieurement, déclinaison en « être une autorité » et « faire autorité ».

#### (1) DEUX CONCEPTS A DISTINGUER

Ainsi, considérant le fonctionnement des institutions politiques de la Rome antique, il convient de faire la différence entre l'*auctoritas* et la *potestas*. Pour saisir pleinement cette différence, reprenons la définition de ces deux termes que donne Eirick Prairat dans son analyse de l'autorité. Ce pédagogue explique que « la *potestas* est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, reconnu et accordé par les instances supérieures de la société (...) » (2012, p. 2). En tant que *potestas*, l'autorité est liée à la position sociale (position dans la cité). La personne faisant preuve d'autorité est investie dans sa fonction par d'autres, fonction qui lui accorde d'exercer ce pouvoir.

En revanche, s'agissant de l'*auctoritas*, il en va autrement. En effet, Prairat écrit que « l'*auctoritas* ne dépend d'aucune instance. On n'investit pas quelqu'un d'une *auctoritas*. Elle émane de la personne, c'est ce qui confirme l'étymologie puisque le terme est dérivé d'*auctor*, l'auteur celui qui est cause première. L'auteur d'une chose est celui qui est à l'origine de ladite chose » (2012, p. 2). Avec l'*auctoritas*, le référent de l'autorité n'est plus la place ou les fonctions occupées dans la société (la cité) de manière légale, il est lié strictement au « soi » de l'individu.

Par conséquent, dans un esprit de synthèse, on peut dire sur ce point que l'autorité se présente avec, si nous pouvons dire, deux faces. Il y a une première face (*la potestas*) qui est une autorité légitimée par l'ordre social au sein duquel elle s'exprime ; puis, il y a une seconde face (*l'auctoritas*) qui est une autorité légitimée par soi-même, précisément de par les initiatives qu'une personne est en mesure de prendre. Ce dernier aspect de l'autorité est sujet à caution. Il mérite qu'on s'y attarde, il est notamment le point d'achoppement à partir duquel Derycke et Dutrait entrent en dialogue avec Agamben, puis avec Lacan et Freud. Le point nodal de cette confrontation d'idées se définit par une alternative : soit on considère que l'auctoritas est chevillée à la singularité « naturelle » de la personne incarnant l'autorité (thèse soutenue par Agamben, comme le rapportent Derycke et Dutrait [2009, p. 123-124]) ; soit on privilégie un raisonnement qui intègre à l'auctoritas et une singularité « personnelle » et un lien symbolique rassemblant, en quelque sorte, toutes les personnes faisant preuve d'autorité (Derycke et Dutrait défendent cette seconde option, s'appuyant pour ce faire sur des travaux de Freud et de Lacan). On pourra parler d'autorité « culturelle ».

## (2) APANAGE DE L'EXCEPTIONNEL

Si l'on tire les fils de la première option, on met au jour une *auctoritas*, apanage d'une personne exceptionnelle. Dans ce cas, l'autorité dont fait preuve cette personne est naturelle. Elle appartient à la nature profonde et unique de cette personne. L'acte d'autorité, son œuvre exceptionnelle, reste un événement saillant mais isolé. Il ne peut être renouvelé (répété) par d'autres personnes venant ensuite. L'acte d'autorité appartient exclusivement à cette personne exceptionnelle. Nul partage de l'autorité ne peut être envisagé de ce point de vue. S'en suit une conséquence de taille : la mort de cette personne entraîne irrémédiablement la disparition pure et simple de l'autorité (*auctoritas*).

En revanche, la seconde option met en lumière un lien essentiellement symbolique, un lien inscrivant tous les porteurs d'autorité dans une sorte de « chaîne de médiation » (Derycke et Dutrait, 2009, p. 131) menant de l'origine aux autorités actuelles. Cette manière d'envisager l'autorité, ceux qui en sont pourvus, offre la possibilité d'admettre un partage de pouvoir. Sur ce plan, les porteurs d'autorité ont des points communs. Le caractère exceptionnel s'en trouve levé. Il y a un partage d'une autorité symbolique (Derycke et Dutrait, 2009, p. 131).



Ces définitions posées, il reste à souligner la manière dont *auctoritas* et *potestas* s'articulent. Une première explication se devine lorsque parlant d'autorité Alain Renaut utilise l'expression de « surpouvoir ». Et il faut comprendre par-là que l'*auctoritas* a un pouvoir sur la *potestas*. Ou, pour le moins, un recours à l'*auctoritas* est possible (voire indispensable) dès lors que la *potestas* fait défaut. Ce que confirment Derycke et Dutrait dans un passage bien venu de leur analyse, « l'*auctoritas* est donc un terme performatif, il est le point d'exception paradoxale qui intervient dans la défaillance du discours politique lorsque se produit le trouble de l'indécidable, il advient à l'existence par la scansion ménagée par le Sénat et fait « virer les significations », ouvrant une alternative dans le paradigme politique : suspension ou réactivation de la *potestas* » (Derycke et Dutrait, 2009, p. 125-126).

Lorsque le pouvoir des institutions est dans l'impasse, l'initiative individuelle, empreinte de l'esprit des fondateurs, vient offrir des perspectives nouvelles. C'est pourquoi Hannah Arendt insiste tant sur le lien fort de l'autorité à des formes d'antériorité (par ne pas dire aux origines) : « l'autorité, au contraire du pouvoir (*potestas*), avait ses racines dans le passé n'était pas moins présent dans la vie réelle de la cité que le pouvoir et la force des vivants. *Moribus antiquis res stat Romana virisque*, selon les mots d'Ennius » (Arendt, 1972, pp. 160-161). L'autorité des institutions est, certes, nécessaire, elle n'est toutefois pas suffisante.

Le cas échéant, la *potestas* se double d'une autorité individuelle, opportune, à même de pourfendre certaines « impasses » et capable d'ouvrir des voies nouvelles à l'agir humain. Cette complémentarité amène certainement une régulation de l'une par l'autre garantissant un équilibre. C'est en ce sens que nous saisissons la formule de Derycke et Dutrait (2009, p. 128) : « le pouvoir peut se manifester sans l'autorité, c'est la figure de l'aliénation du dominé au dominant dont le rapport de la foule au meneur fournit le modèle exemplaire où chacun est « au pouvoir » d'un chef ». Sans la régulation de l'*auctoritas*, la *potestas* confine à l'aliénation. Les auteurs mettent en lumière un écueil de l'autorité : sans un sursaut singulier, individuel, l'autorité institutionnelle risque de n'être que violence et domination. Il en va de l'autorité de chacun à veiller à l'authenticité de l'autorité institutionnelle.

### c) Chaîne des transmissions

L'archéologie du concept révèle une dernière de ces multiples facettes. Dans le sillon de Derycke et Dutrait, nous soulignons ce qui peut être qualifié de « chaîne de transmission » de l'autorité. S'appuyant sur les travaux de Kojève, Derycke et Dutrait distingue l'autorité divine de l'autorité humaine : « (...) la différence entre l'autorité au sens strict et l'autorité divine repose sur (...) dans le premier cas, celui sur lequel l'autorité agit est capable de le faire, alors qu'aucun être humain ne peut réagir sur l'agent divin actif. Cette distinction permet à Kojève d'établir que si son fondement est divin, l'autorité est « un phénomène essentiellement humain » » (2009, p. 132). La mise en relief d'une autorité par la seconde est un bien extrêmement précieux. Elle ouvre sur trois enseignements.

#### (1) AUTORITE SANS DIVIN

Premièrement, l'autorité qui s'exerce dans la communauté humaine, conduit certaines personnes à réagir (ce que le divin n'autorise pas). Etre sous l'autorité de quelqu'un n'apparaît pas (plus) comme une évidence quasi « naturelle ». Non seulement une autorité humaine peut être contestée, mais on peut aussi supposer qu'il y a des formes de réciprocité de l'autorité. L'autorité qu'exerce quelqu'un sur son voisin, dans une situation précise, peut subir une sorte de renversement dès lors que la situation se modifie : dans un renversement des rôles, celui qui autorise devient celui qui est autorisé (et réciproquement).

Une modification de l'environnement, des conditions de l'action, entraîne un changement de statut : l'autorité du « je » change de personne. Tour à tour, dans une relation d'échange, deux personnes peuvent faire preuve d'autorité. Pour le comprendre, il est nécessaire de concevoir la complexité de l'humain : il est sans difficulté tantôt celui qui autorise tantôt celui qui est autorisé.

#### (2) AUTORITE SANS CONTESTE

Deuxièmement, le respect dû aux porteurs d'autorité s'enracine dans ce commencement (proche d'un commandement) archaïque, mythique et divin. L'autorité incarnée se pare de l'aura divin dans l'intention de demeurer incontestée.

Dans une époque comme la nôtre, une époque revenue de toutes les idéologies, y compris des idéologies religieuses, l'autorité (humaine) a perdu une de ses étaies les plus sûres. L'autorité revêt maintenant une fragilité qui lui était jusqu'à présent épargnée. De par une désaffection voulue des traditions au premier rang desquelles figurent les religions, l'autorité se retrouve orpheline de sa plus forte caution morale. Elle n'est plus protégée par le divin. De là, cette faiblesse de l'autorité aujourd'hui qui l'expose cruellement aux contestations de toute nature.

### (3) AUTORITE TOUT DE MEME

Troisièmement, le fondement divin, archaïque n'a plus de sens ni de consistance. Reste que, pour autant, la relation d'autorité n'a pas disparu. Même cachés, même souterrains, il demeure dans nos relations aux autres des rapports d'autorité, comme par exemple dans l'éducation ou dans le monde du travail. Quel est alors leur fondement ? Sur quoi s'appuie-t-on pour autoriser ? Ici, osons avancer les prémices d'une hypothèse : toute organisation humaine développe, pour sa survie, des relations d'autorité. Avec l'autorité, il en va de la cohésion de la communauté humaine et de la cohérence de son développement.

Un premier bilan s'impose. L'archéologie du concept s'est avérée fructueuse. Ainsi, à l'origine, la relation des hommes au divin est une relation d'autorité. Sur un plan mythologique, les dieux donnent et autorisent les humains à agir. De par l'autorité, les entreprises humaines sont légitimées. Les hommes agissent au nom des dieux ; ce qu'ils font des dons divins est un prolongement, une manière de préserver l'héritage tout en le développant.

De plus, l'autorité mêle aisément autorisation institutionnelle et initiative singulière. Une fois de plus, on constate un prolongement, de l'une par l'autre. Dans certaines circonstances, se produit un dépassement de l'autorité institutionnelle par l'autorité personnelle, l'*auctoritas* devenant un « sur-pouvoir » (c'est le terme de Renaut, 2004), « une sur-autorité ».

Enfin, l'autorité est proprement humaine. Elle est la conséquence d'une réalité : les humains ont besoin d'aide. Divine au commencement, indubitable et ferme dans sa forme passée, cette aide, aujourd'hui ignorée et fragile, est dans les seules mains des humains.

## 2. La réalité du concept : l'autorité mise à nu

L'autorité est humaine. Elle l'est doublement. D'une part, l'autorité est l'exercice exclusif des êtres humains. D'autre part, par un jeu réciproque, elle s'exerce entre eux. De manière générale, l'autorité est une forme de rapport social.

Ainsi, l'autorité est relation. Ciment, elle fonde les liens entre les générations, entre les adultes et les enfants, entre les éducateurs et les apprenants. De là, dans un esprit d'opposition idéologique, arqués sur des principes révolutionnaires datés, d'aucuns auront tôt fait de nier l'autorité au nom d'une liberté absolue, une liberté oublieuse de ce qu'elle fonde, à savoir la responsabilité d'un auteur « authentique » (Lévinas, 2014 et Michaud, 2014). Nonobstant, nous pensons, sans querelle aucune, que l'autorité peut être un lieu d'exercice de la liberté.

Pour ce faire, nous forçons une définition comprenant trois volets. Premièrement, il est nécessaire d'explicitier les relations que l'autorité entretient avec le pouvoir. Deuxièmement, s'ouvre le besoin de lever des confusions en montrant ce que l'autorité ne peut être. Troisièmement, il convient de mettre en exergue ce qui unit parole et autorité.

### a) Trois médiations du pouvoir

Commençons par l'articulation de l'autorité au pouvoir (comme décrit dans la partie : « archéologie » du concept). Selon Michaud, l'autorité est une forme particulière du pouvoir, sa formulation est sans équivoque : « Pour comprendre l'autorité, il faut la replacer à l'intérieur de la notion plus générale de pouvoir » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 22). L'autorité appartient à la catégorie du pouvoir.

Ce constat appelle deux conséquences. D'un côté, il devient urgent de livrer une explication quant à ce qu'est un pouvoir. D'un autre côté, apparaît comme pertinent de mettre au jour les autres modes de pouvoir. Michaud en compte deux : l'incitation et la violence.

## (1) DEUX ASPECTS DU POUVOIR

Pour le Philosophe, le pouvoir compte deux aspects. D'abord, Michaud le présente sous un angle positif : « Le pouvoir est la capacité, réelle ou potentielle (en puissance), de faire une chose ou de la faire faire » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 22). Cette première définition est triplement intéressante. Au premier plan, on découvre que l'exercice du pouvoir peut être réel ou virtuel. Il en découle que celui qui a du pouvoir n'est pas dans l'obligation d'en faire la preuve à tout instant. Il en découle aussi que les expressions du pouvoir peuvent être visibles ou « invisibles » (d'autant que ne pas les voir ne signifient aucunement qu'elles ne soient pas réelles). Au second plan, le philosophe précise que le pouvoir est une capacité d'intervention directe sur les êtres et les choses. Enfin, au troisième plan, le pouvoir est aussi une capacité à agir de manière médiate. Là, le pouvoir se fait influence et use d'intermédiaires.

Ensuite, le second aspect du pouvoir est plutôt négatif. En effet, Michaud souligne aussi le pouvoir peut être une forme d'entrave : « (...) la capacité de faire est importante mais (...) le pouvoir consiste souvent aussi à empêcher de faire » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 22-23). Ainsi, si le pouvoir est action, il peut être, également, une réaction. En ce sens, le pouvoir induit un même mouvement qui porte des conséquences différentes, voire opposées. Dans les deux cas, le détenteur du pouvoir agit. Cependant, dans la réaction, quelqu'un ou quelque chose a vu son mouvement être intercepté, freiné ou arrêté.

## (2) VIOLENCE, INCITATION, AUTORITE

L'autorité est un pouvoir, elle en épouse toute les caractéristiques. Seulement, l'autorité n'est pas la seule manière de faire œuvre de pouvoir. Avec Michaud, force est d'admettre que l'incitation et la violence en sont deux autres, elles ne peuvent être négligées. Reste à mettre en évidence ce qui distingue l'incitation, la violence et l'autorité.

D'abord, un pouvoir est incitatif dès lors qu'il est motivé par un intérêt. En effet, les conditions de l'incitation, écrit le philosophe, peuvent être formulées de la manière suivante : « on obéit parce qu'on y a intérêt, parce que l'on attend un avantage de l'obéissance ou qu'on craint un désavantage de la désobéissance » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 25). Le cœur de l'incitation est le confort : on accepte de se soumettre au pouvoir d'autrui à condition d'en tirer un profit.

Ou encore, à un degré moindre, on accepte cette soumission (volontaire) parce que l'on veut préserver le confort que procure la situation. Dans l'incitation, il y a une forme d'opportunisme de la part de celui qui obéit.

Ensuite, dans le cadre de la violence, l'intérêt (incitatif) s'efface pour laisser la place à la force. La violence est un pouvoir de contrainte : « Le pouvoir peut s'imposer par la contrainte, qui va de la menace de la force à l'emploi de la force et de la violence pour nous faire obéir en nous forçant physiquement » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 25). Notons la gradation de la violence qu'introduit l'auteur. La force peut être virtuelle ou réelle. Virtuelle, la violence reste une menace, elle est intimidation manifeste. Réelle, la violence est asservissement et coups. Par conséquent, avec la violence, le pouvoir de contrainte est à nu. Nulle raison de s'en accommoder ne subsiste ; la violence se vit dans toute sa cruauté.

Enfin, l'autorité, en tant que pouvoir, se construit sur la base du consensus. Pour l'incitation comme pour la violence, le pouvoir se vit comme une domination qui instaure, de fait, une répartition des « rôles ». Le clivage entre dominants et dominés est le résultat d'un mécanisme interne au pouvoir qui s'exprime, où, au mieux, les dominés trouvent des contreparties. Même si être dominant est une position considérablement plus enviable que celle de dominé, on ne peut pas dire que les deux positions relèvent d'une répartition des « rôles » dument consentie. En revanche, dans le cadre de la relation d'autorité, la place de chacun relève d'une approbation de tous. En effet, comme on peut le lire sous la plume de Michaud, « On peut exercer le pouvoir sur des personnes qui acceptent d'obéir parce qu'ils sont d'accord. D'accord sur quoi ? Sur des choses qui peuvent être différentes : sur les règles et les procédures invoquées, sur les valeurs au nom desquelles on agit, sur les fins poursuivies, sur la personne qui commande. Le pouvoir n'a alors aucun mal à exercer puisqu'il y a accord des membres du groupe pour se soumettre à lui » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 24).

Distançant nettement la violence, dépassant l'incitation, l'autorité est un pouvoir qui ne cherche pas à heurter ni à intéresser. Elle relève d'une concertation préalable qui définit clairement les fonctions de chacun des protagonistes ainsi que les raisons et les fins de l'exercice de ce pouvoir particulier. Ceux qui s'engagent dans une relation d'autorité le font selon l'expression consacrée, en tout connaissance de cause.

On trouve ces aspects dans la définition l'autorité que donne, de manière synthétique, François Dubet : « (...) l'autorité, c'est le pouvoir plus la légitimité. Le pouvoir, c'est la capacité de déterminer le comportement d'autrui ; la légitimité, c'est le fait qu'autrui accepte ce pouvoir, trouve à la fois fondé et désirable d'obéir à ce pouvoir » (Dubet, 2003). De surcroît, cette dimension de l'autorité trouve un écho dans le propos suivant d'Hannah Arendt : « L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté (...) » (Arendt, 1972, p. 140). A première vue paradoxale, cette qualification de l'autorité est en vérité pleine de cohérence. Pour Arendt, l'autorité n'asservit pas les donataires de ce pouvoir. Ces derniers gardent leur liberté, mais ils acceptent un temps de la mettre entre parenthèses. En ce sens, on peut dire que l'autorité est une relation unissant, en toute transparence, des sujets. Autrement dit, « autorisants » et « autorisés » demeurent souverains dans leur choix.

### (3) AUTORITE, POUVOIR LEGITIME

Pour autant, la posture intellectuelle d'Arendt diverge de celle de Michaud et de Dubet. La philosophe affirme que la rencontre au sein d'une relation d'autorité tient moins d'un consensus liminaire que d'une connaissance assumée de la hiérarchie. Sous sa plume, on peut lire que : « La relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur une raison commune, ni sur le pouvoir de celui qui commande ; ce qu'ils ont en commun c'est la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance une place fixée » (Arendt, 1972, pp. 123). Pour poser sa légitimité, l'autorité compte exclusivement sur la reconnaissance par l'ensemble des protagonistes de l'asymétrie structurelle qui la constitue en propre. Certes, mais ne peut-on pas, dans ce cas, objecter qu'accepter l'asymétrie est déjà un premier consensus, fut-il le seul comme le pense Arendt ?

Nonobstant ces divergences, à partir du constat de consensus, le pédagogue Bernard Rey renforce la légitimité de l'autorité. Il porte la lumière sur ce que devient alors la capacité à faire faire : « (...) l'autorité n'est pas tant le *pouvoir* que le *droit* de commander, reconnu par ceux qui s'y soumettent » (Rey, 2010, p. 24). Le déplacement sémantique qu'opère l'auteur n'est pas sans conséquence. Du pouvoir au droit, l'autorité quitte l'informel et le tacite pour l'institutionnel.

Ce transport souligne, par la même occasion, la réciprocité des liens d'autorité, car celui qui détient le pouvoir et l'exerce est, en fait, autorisé à le faire par ceux-là mêmes qui vont en être les destinataires. L'autorisation change de mains ; les « autorisants » d'avant se transforment en « autorisés » de maintenant, et réciproquement.

#### (4) AUTORITE ET GROUPE

Le consensus, la réciprocité des pouvoirs qu'il implique, conduisent le philosophe Yves Michaud à associer l'autorité à une organisation sociale particulière. Précisément, ce dernier explique que l'autorité ne peut exister que dans un groupe. Michaud écrit notamment que « l'autorité, malgré les apparences, n'est donc jamais une relation entre deux individus seulement : elle n'existe pas sans une adhésion implicite ou explicite du groupe, sans une adhésion collective. Même lorsqu'il nous semble qu'un individu a de l'autorité sur nous seulement parce qu'il est ce qu'il est, nous reconnaissons cette autorité à travers un groupe virtuel qui est celui de tous ceux qui seraient susceptibles de reconnaître cette autorité » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 29-30). Ces propos appellent trois commentaires.

Premier point, le philosophe pose que l'autorité est fondamentalement sociale. L'autorité existe dans et par le groupe. Deuxième point, le destinataire de l'autorité, même seul physiquement, doit toujours être pris comme un représentant d'un groupe absent mais réel dont les membres accepteraient, à l'image de l'individu présent, de se soumettre par consensus aux dépositaires de l'autorité. L'« autorisé » parle au nom de tous les « autorisés » en acceptant l'autorité d'un tiers. Troisième point, les accords qui entérinent un consensus, sont, en réalité, de deux types, certains sont horizontaux quand d'autres sont verticaux. Et Michaud d'affiner son analyse comme suit : « L'accord va dans les deux directions différentes. C'est un accord entre les membres du groupe pour reconnaître cette autorité (liaison horizontale). C'est un accord entre le groupe et les dépositaires de l'autorité (liaison verticale) » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 29). De là, on peut en déduire aisément que la cohésion d'un groupe est le résultat d'une association de deux autorités complémentaires.

Sur un premier plan, entre pairs, chacun, en tant que membre volontaire du groupe, autorise le dépositaire de l'autorité à en faire usage. Sur un deuxième plan, le dépositaire de l'autorité est autorisé à autoriser.



Ce mécanisme d'autorisations répondant les uns aux autres rappelle le paradigme du don, paradigme qui repose sur un échange de dons et de contre-dons.

De plus, cette manière d'expliquer la cohésion du groupe pose une question : comment situer le dépositaire de l'autorité ? Est-il dans le groupe ou exerce-t-il son pouvoir à partir d'une place en dehors du groupe ?

Verticalité et horizontalité sont les derniers maillons d'une chaîne explicative qui montrent à quel point l'autorité relève d'un pouvoir complexe qui ne peut être réduit à une contrainte forte et nue.

Pouvoir certes, l'autorité se distingue tout de même de la violence parce que cette première se fonde sur le consensus de l'ensemble des partenaires d'un groupe là où cette dernière s'appuie exclusivement sur la force. Pouvoir encore, l'autorité ne vise pas offrir quelques profits aux destinataires en échange de leur obéissance. Séparée du pouvoir incitatif, l'autorité repose sur un consensus collectif visant à reconnaître à chacun sa place et ses fonctions au sein du groupe.

#### b) Ni...Ni...

Ces premières clarifications en appellent d'autres, secondes, qui méritent, loin s'en faut, un examen tout aussi minutieux. Chemin faisant, nous abordons le second volet consacré à la définition de l'autorité. Il s'agit de lever une nouvelle série de confusions.

#### (1) NI RESENTI ...

On peut avancer sans peine que l'autorité ne relève ni du ressenti ni de la persuasion. Ressenti d'abord, nous faisons nôtre le constat que pose Michaud sur un ton péremptoire. Pour cet auteur, « l'autorité n'est pas la séduction, ni le charme, encore moins un ensorcellement » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 30). Elle n'est aucunement apparentée à quelques sensibleries ni mêmes à certaines magies. Il s'agit de ne pas prêter le flanc à des conceptions grosses de sentiments ou de magie. Il s'agit bien plus de fournir une analyse conceptuelle rigoureuse, forgée dans une épistémologie sans faille.

Persuasion ensuite, l'autorité n'est pas le lieu d'un dialogue. Pour étayer cet argument, deux philosophes peuvent être convoqués, Hannah Arendt et Yves Michaud. Premièrement, dans son œuvre *La crise de la culture*, Arendt use de la négation pour définir l'autorité : « Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de la violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition : là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par la force et à la persuasion par les arguments » (Arendt, 1972, pp. 123). Cette manière de présenter l'autorité par la philosophe mérite qu'on s'y arrête.

Premier point, Arendt fait état d'une distinction entre l'autorité et la violence (comme nous l'avons établi avec Michaud). Pour Autant, elle n'intègre pas l'autorité dans une catégorie plus large que serait le pouvoir. Arendt souhaite vraisemblablement tirer le pouvoir du côté de la violence et de la force. Faut-il en conclure qu'elle estime que l'autorité ne relève pas d'un pouvoir ? En vérité, l'auteur parle de pouvoir et de violence extérieurs qui ne sont que coercition. Cela implique qu'il existe des pouvoirs internes, sans doute hors de toute violence au nombre desquelles figurerait l'autorité. Il y a donc des pouvoirs extérieurs à la relation d'autorité qui violentent et des pouvoirs intérieurs à cette même relation, des pouvoirs « pacifiques ».

Second point, l'autorité n'est pas l'occasion de donner libre cours à des joutes verbales. Dans le cadre d'une relation d'autorité, il ne s'agit pas de persuader, explique la philosophe, ceux qui ont accepté d'y prendre part. Même bien argumentée, une discussion entre les « autorisants » et les « autorisés » n'est pas de mise. La raison en est que, pour Arendt, tout dialogue comprend une dimension d'égalité, égalité qui ne correspond pas à la relation d'autorité. Cette dernière est bien davantage du côté de la hiérarchie.

Pour la philosophe, la relation d'autorité ne peut être qu'une relation hiérarchique similaire à celle que l'on entend lorsque l'on définit la relation entre dominants et dominés. En vérité, les rapports entre les protagonistes de la relation d'autorité sont d'une autre complexité.

Pour preuve, il suffit de se reporter au double mouvement (horizontal et vertical) d'assentiments que recouvre le mécanisme du consensus au cœur du dispositif qu'est l'autorité. Nonobstant, le constat d'Arendt reste pertinent même s'il apparaît tronqué.

De même, dans une formule ramassée, plus dense, Michaud dit explicitement qu'il ne convient pas de (re-)mettre en cause l'autorité par le dialogue : « L'autorité n'est pas un dialogue : elle peut s'expliquer, mais elle en se discute pas » (Clerc, S., Michaud, Y. (2010), p. 30). L'idée qu'il soutient, idée déjà défendue par Arendt, est que l'autorisé n'a pas vocation à mettre en doute la parole de celui qui est considéré comme une autorité.

### (3) MAIS CONSENSUS

Cela se comprend aisément, si, pour ce faire, on garde en mémoire le sens donné au consensus dans l'autorité. Pour que cette dernière puisse fonctionner pleinement, il faut que l'ensemble des acteurs de la relation soit en accord avec tout ce qui se produit dans et par le groupe. Le consensus est un prérequis et un préalable. Prérequis, des conditions d'accord et d'acceptation des protagonistes doivent être réunies. Préalable, les prérequis ont été discutés, la relation d'autorité peut s'engager, engager tous les acteurs. Par conséquent, si dialogue (mise en œuvre d'un processus argumentatif) il doit y avoir, il ne peut se tenir que lors de la constitution du consensus. Une fois ce dernier obtenu, la discussion n'a plus lieu d'être. Toutefois, si d'aventure il n'en était rien, si certains acteurs de la relation éprouvaient encore le besoin de discuter, alors on serait dans l'obligation de considérer la relation d'autorité comme ayant cessé d'opérer. Discuter, et par voie de conséquence discuter l'autorité (c'est-à-dire la personne l'incarnant), signe la fin de toute relation d'autorité.

Cependant, l'explication n'est pas la discussion. Michaud souligne cette différence dans le but de mettre en exergue la dimension « pédagogique » de l'autorité. Le discours de l'autorité est explicatif ; la légitimité des arguments qu'il véhicule peut (doit) être mis en avant, moins dans le but de convaincre que dans celui de rendre manifeste la valeur, la pertinence et la justesse de ce qui dit et soutenu, dans un souci de transparence.

### c) Parole d'autorité et autorité de la parole

De plus, ce choix de privilégier l'explication au détriment de la discussion impose que le statut de la parole soit étudié à la lumière de l'autorité. Que devient la parole dans les limites de la relation d'autorité ?

Pour entrer dans cette nouvelle analyse, commençons par adopter une distinction que livre Philippe Breton dans une contribution qu'il consacre aux liens que la parole entretient avec l'autorité. Cet auteur disjoint nommément l'autorité de la parole de la parole d'autorité (Breton, 2003). L'enjeu de ce travail de réflexion se situe dans la volonté de mettre en avant les conditions d'une autorité de la parole, de montrer (simultanément) la stérilité d'une parole d'autorité. Que recouvrent ces deux réalités ?

#### (1) DISTINCTION CONCEPTUELLE

Pour Breton, l'autorité de la parole est d'abord « (...) la parole argumentative, la parole qui convainc, qui cherche à faire partager à un auditoire une opinion, une thèse, un point de vue, éventuellement à susciter un comportement » (Breton, 2003, p.110). S'opposant à une parole qui se cantonne à de l'information, la parole argumentative se veut transmission ; ce qu'elle transmet est d'importance, ce n'est pas une simple nouvelle fugace et insignifiante. Ensuite, Breton signale que l'autorité de la parole repose sur la réunion de deux conditions. D'un côté, elle s'appuie sur un apprentissage et des compétences à prendre la parole, à parler. D'un autre côté, l'autorité de la parole s'enracine dans des « normes [de régulation] de la parole dans l'espace public (...) » (Breton, 2003, p. 126).

Par opposition, la parole d'autorité n'offre d'intérêt qu'en référence à « celui qui la tient » (Breton, 2003). Dans ce cas, la parole prend de la valeur parce qu'elle est exprimée par quelqu'un que l'on reconnaît comme étant une autorité. S'en déduit alors que le contenu sémantique véhiculé importe peu tant sur le fond que dans la forme. En réalité, il s'organise une forme de transfert : l'aura vertueuse de l'autorité (de la personne consacrée) rejaillit sur ses paroles, sur toutes ses paroles. En ce sens, ce qui s'impose ce n'est pas la parole émise mais la personne émettrice qui, par-là, renforce son statut.

Or, ce que vise la démonstration de Breton, c'est une parole qui s'impose par la seule force de ses arguments dans les limites de la décence qu'offre l'espace public.

C'est donc une parole qui se construit à partir de méthodes (« des techniques de discussion reconnus » - Breton, 2003) et de « normes de discussion » (Breton, 2003). Si le résultat est probant, la parole « est instituante » (Breton, 2003), elle devient autorité (autorisée et « autorisante »).

## (2) DU MAUVAIS USAGE DE LA PAROLE

En spécialiste avisé de la communication, Breton n'est pas sans ignorer qu'une telle parole (quand bien même serait-elle autorisée et autorisante) s'expose aisément à des dévoiements partisans, loin des sphères démocratiques qui l'ont vue naître. Aussi l'auteur met-il en garde contre des paroles construites sciemment dans le but de tromper. Car ce à quoi on a affaire, écrit-il, « ce sont des techniques de manipulation relationnelle qu'on pourrait analyser très rapidement comme des techniques de privation de la liberté de l'auditoire, afin qu'il puisse subir, sans le savoir, une influence » (Breton, 2003). En fait, le reproche s'adresse à certains organismes de formation, ces derniers entraînent leurs élèves à concevoir et à utiliser un discours séduisant qui n'a d'autre visée que de nuire. Finalement, la communication qui porte ces discours fallacieux, n'a d'autre intérêt que d'imposer une parole d'autorité en faisant croire qu'elle est une autorité de la parole.

D'autre part, remarquons l'emploi du terme « influence » qui est fait ici. Breton associe l'influence à l'entreprise de manipulation ; l'auditoire est sous influence, car elle est privée de liberté de pensée. Ainsi l'influence est un maillon fort d'une entreprise crapuleuse, entreprise qui s'assigne comme fin de détourner l'attention et l'intention de personnes : tout se passe à leur insu. En cela, on peut dire sans trahir la pensée de Philippe Breton que l'autorité de la parole se transforme en violence de la parole. Ainsi, l'influence présente un côté sombre qui offre comme seule fin, l'abus. Nous montrerons qu'elle peut aussi servir des desseins louables.

### (3) AUTORITE ET ARGUMENTS

Le cœur de l'autorité de parole est l'art de l'argumentation, une argumentation au service de la démocratie.

Breton en donne une définition : « Argumenter, c'est mettre en œuvre concrètement la liberté de celui à qui on s'adresse, c'est le traiter en égal en lui proposant de bonnes raisons, discutables, d'être éventuellement convaincue d'adopter la thèse qu'on lui propose » (Breton, 2003). Quatre aspects s'en dégagent.

Le premier aspect rappelle que l'autorité de la parole ne vise pas la tromperie. Elle ne cherche pas à asservir ce qui s'y conforme.

De là le second aspect, celui-là éclaire le statut des personnes en présence : tous sont égaux. Pourtant en matière d'autorité, force est de constater qu'il existe en son sein une forme de « hiérarchie » (employons, pour l'heure, ce terme ; il conviendra de le discuter plus avant et de le préciser). Comment rompre avec cette contradiction ? Les deux derniers aspects en livrent les clés de résolution.

Le troisième aspect de la définition insiste sur la nécessité de discuter. A la lumière de ce que nous avons établi sur l'autorité, la discussion relève de la constitution d'un consensus, consensus qui est la condition fondatrice de la relation d'autorité. Le consensus se réalise entre personnes libres, ses limites se discutent entre pairs. Pour l'instant, la définition de l'autorité de la parole (Breton, 2003) et celle de l'autorité (Michaud et Clerc, 2010 et Arendt, 1972) vont dans le même sens.

Reste le dernier aspect : être convaincu d'adopter une thèse. Cet aspect ravive-t-il une objection ? En vérité deux cas de figure se profilent. Premier cas : un consensus existe, il contente tous les partenaires en présence. La parole autorisée persuade, ce qui est dit est entendu et soutenu. L'autorité de la parole est complète. Deuxième cas, la parole autorisée ne persuade pas.

Deux manières de comprendre et d'interpréter ce phénomène en découlent. Soit ce qui est dit est entendu, respecté mais n'est pas partagé. La thèse soutenue a le mérite d'être formulée, mais elle ne convainc pas.

La contradiction discursive n'ébranle par la relation d'autorité : ce qui est dit est compris mais ne suscite pas d'accord. Se joue alors une forme de tolérance, une bienveillance à l'égard de l'autorité (incarnée), une personne qui n'est pas sans avoir quelques mérites par ailleurs. Soit ce qui est dit est entendu mais refusé.

Ici, on ne cherche plus à comprendre, on rejette la thèse. Et on rejette dans le même mouvement la relation d'autorité. Le consensus s'en trouve rompu.

Lorsque l'autorité et la parole se complètent deux formes d'autorité se donnent à voir. La parole d'autorité insiste sur le pouvoir que peut exercer une personne, les abus qu'il peut engendrer. L'autorité de la parole met en avant le verbe pour laisser dans l'ombre le rhéteur. La parole n'en est pas, pour autant, orpheline, elle devient collective. De plus, quand on est une autorité, pour que sa parole fasse autorité, il importe de donner des gages en matière d'explication (discours argumentés). Avec l'autorité de la parole, on quitte les individualités pour épouser l'esprit commun, collectif.

Le consensus est la pierre angulaire de la relation d'autorité. Sans lui, le pouvoir confine au mieux à l'incitation, au pire à la violence. Le consensus est le résultat discuté et admis par des personnes libres, volontaires et éclairées. L'adhésion de chacun dans le groupe à une relation d'autorité (et à l'autorité l'incarnant) pour conduire tout le monde est donc le fruit d'une décision prise en toute transparence et en toute sincérité.

### 3. Autorité et pédagogie

Pour qu'une autorité puisse exister, un accord consensuel est trouvé entre les différents membres d'un groupe. Placer dans le cadre de l'école, qu'est-ce à dire Qu'en est-il des enfants (voire des adolescents) devenus élèves dans les classes ? Ont-ils consenti à quelque accord fondant une relation d'autorité ? Comment enseignants et apprenants vont-ils s'entendre ? Vont-ils s'accorder sur la base d'un consensus ? Quel peut être la nature de ce consensus ? Sera-t-il total ou partiel ? Toutes ces interrogations trouveront des réponses dans les développements à venir.

## a) Trois autorisations

Pour concevoir dans son ensemble la réalité du concept, il reste un dernier point à soulever. Il s'agit des déclinaisons de l'autorité. L'exemple de la parole montre à quel point l'autorité est mise en relation, que l'autorité est intersubjective (voire, dans certains cas, intergénérationnelle).

Il convient de mettre au jour les structures internes de cette « mise en relation ». Pour ce faire, nous orientons nos recherches dans trois directions : l'essence, les attributs et la personne.

### (1) DE L'ESSENCE DE L'AUTORITE

Premièrement, l'essence. Deux critères définissent l'autorité, son essence même : « (...) elle est incarnatrice et représentative » (Blais M. Cl., Gauchet M., Ottavi D. (2010), p. 155).

Représentative d'abord, la personne qualifiée d'autorité l'est toujours en référence à quelqu'un ou à quelque chose qui n'est pas elle-même. Cette idée, les auteurs de *Conditions de l'éducation* la formulent comme suit : « L'autorité est représentative par essence. Elle n'a de sens à s'exercer qu'*au nom de*. Il est consubstantiel d'indiquer un au-delà de la personne qui la porte » (Blais M. Cl., Gauchet M., Ottavi D. (2010), p. 155).

Rappelons que c'est en ce sens que Michaud, dans son œuvre (Michaud et Clerc, 2010), entend le consensus : l'autorité dans le groupe a licence pour l'être grâce à un assentiment collectif. Et, de manière plus globale, on peut dire que toute autorité est « toujours déjà » autorisée à l'être. Cela indique aussi que l'autorité comme mise en relation est un processus temporel (Revault d'Allonnes, 2006) qui dépasse ceux qui y sont engagés.

Incarnation, ensuite. L'autorité a besoin, pour apparaître, d'être associée à une personne. Communément, quand on parle d'autorité, on pense à quelqu'un qui la porte, qui l'incarne. Cependant, ce premier mode d'association est, semble-t-il, plus fort qu'il n'y paraît. Les auteurs de *Conditions de l'éducation* mettent en lumière un enracinement singulier qui mérite qu'on s'y attarde : « (...) l'autorité suppose l'incarnation dans une personne, et plus précisément encore, dans la singularité d'une personne, et, plus précisément encore, dans la singularité d'une personne.



Il lui est consubstantiel d'être attachée à une individualité, étant bien précisé qu'elle se loge dans ce qui n'appartient qu'à elle » (Blais M. Cl., Gauchet M., Ottavi D. (2010), p. 156). La singularité dont il est fait état ci-avant renvoie à deux réalités. D'une part, l'incarnation est singulière parce qu'elle est « installée » dans une seule personne. Alors, singularité se confond avec unité.

D'autre part, l'incarnation est singulière parce qu'elle s'attache à une personne eu égard à des dispositions « naturelles ». Cela fait du porteur d'autorité une personne exceptionnelle. Mais cela (re-)pose du même coup la question de l'acquisition de l'autorité. Et cette posture n'est pas sans raviver, dans le domaine scientifique, quelques polémiques. Ainsi, sans plonger dans un débat au sein duquel s'affrontent les tenants et les opposants d'une vision naturelle ou culturelle du monde, il nous appartient de penser que, peut-être, ce qui est perçu comme naturel est une acquisition ancienne, communément admise maintenant.

Dans cette optique, nous pensons à rebours de Blais, Gauchet et Ottavi que ces aptitudes naturelles de la personne en charge d'autorité sont en réalité, le fruit d'une construction de la personnalité révélée ou souterraine, totalement dissociée d'un (obscur) don naturel. D'autant qu'en l'état affleure une contradiction : comment peut-il y avoir consensus à sujet de l'incarnation de l'autorité si, par ailleurs, la personne y est naturellement (pré-)destinée ?

La réponse de Blais, Gauchet et Ottavi s'énonce de cette manière : « mais c'est, en fait, qu'il faut un talent particulier ou une disposition spéciale pour représenter quelque chose au-delà de soi. C'est pourquoi ses propriétés qui semblent s'opposer, sont complémentaires en fin de compte » (Blais M. Cl., Gauchet M., Ottavi D. (2010), idem). Il en résulte que l'innéité est talent. Associé sans détour à la représentativité, le talent concourt à faire exister l'autorité. Si nous ne partageons aucunement cette manière de concevoir l'origine du talent, nous suivons tout de même ces auteurs dans leur double caractérisation de l'essence de l'autorité : elle est incarnation et représentation.

## (2) LES ATTRIBUTS DE L'AUTORITE

Deuxièmement les attributs. Abandonnons brièvement le fond (l'essence) pour concentrer les efforts d'analyse sur la forme de l'autorité, plus exactement sur ses formes ou expressions. Nous en comptons Trois principales. L'autorité, c'est, tour à tour, « être une autorité », « avoir de l'autorité » et « faire autorité ». Ces trois expressions sont autant de manières d'envisager l'autorité en acte. Elles ont été conceptualisées par Bruno Robbes.

La première expression : « être une autorité » renvoie à la manière d'instituer une autorité : « l'autorité est (...) un fait d'institution » (Robbes, 2010, p. 72). Pour partie, l'autorité avérée est elle-même le fruit d'une autorisation. Cela lui confère une légitimité. Robbes met en lumière une caractéristique fondamentale de l'autorité : elle ne relève d'aucune autopromotion. Et l'auteur de préciser sa pensée : « Cette *potestas* est autorité de droit, le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. 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 : le statut et la fonction de celui qui la détient ne peuvent être remis en question, au risque que l'autorité statutaire ne disparaisse. Elle place donc son détenteur dans une position asymétrique » (Robbes, 2010, p. 72-73). Le pédagogue s'en remet à l'« archéologie » du terme, invoquant pour ce faire la *potestas* romaine dans le but de renforcer sa définition de l'autorité. L'autorité est fille d'une instance qui lui accorde licence à œuvrer en son nom.

A l'époque de la Rome antique, le Sénat était cette instance qui avait le pouvoir s'institutionnaliser une autorité. Aujourd'hui, au plan de L'Etat, dans le cadre qui nous intéresse, l'Education nationale est une instance qui a des pouvoirs similaires de nomination, en l'occurrence d'installer des enseignants dans la légitimité de leur fonction. Dans une moindre mesure, au plan du groupe, l'organisation choisie par Michaud (2010), c'est le groupe qui choisit d'instituer une autorité.

Reste un dernier aspect abordé par Robbes. L'institution d'une autorité confère à son détenteur une place particulière dans l'organisation à laquelle il appartient. De par son autorité (consentie), l'autorisé occupe une position asymétrique. Ces charges nouvelles impliquent que l'autorisé (qui est, en réalité, déjà celui qui autorisera) ne peut plus être confondu avec ceux qui furent ses pairs.

Mais l'autorisé, devenu autorité, n'en demeure pas moins un membre du groupe. En tout état de cause, l'asymétrie accompagne le changement de statut, est-elle pour autant le signe d'une hiérarchie qui cultive l'hégémonie ? Pour le moins, elle est manifestement le signe de la possession d'un pouvoir. Le temps d'une relation d'autorité fondée sur le consensus, être une autorité implique une soumission volontaire telle que la pensait Hannah Arendt (1972).

La seconde expression : Robbes détaille les éléments constitutifs de l'activité humaine conceptualisée et concentrée dans la formule « avoir de l'autorité ». A dessein, l'auteur souligne que c'est l'organisation d'une rencontre.

En effet, écrit-il, « 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, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même, dans la durée. L'auteur est donc celui qui autorise l'autre, permet, rend possible en se portant « garant » de cette autorisation » (Robbes, 2010, p. 77). La rencontre met face à face deux types de personnes ; en vérité, deux types d'autorités.

D'un côté, il y a les autorités, celles qui bénéficient d'un statut particulier ; celles, ensuite, qui œuvrent au quotidien pour honorer la confiance qui leur a été témoignée ; celles, enfin, qui travaillent dans l'esprit de ceux qui les ont précédés et dont elles reprennent la charge.

De l'autre côté, il y a les autorités en devenir, celles qui attendent d'être autorisées ; celles, ensuite, qui ont encore à faire leurs preuves ; celles, enfin, qui n'ont pas toujours la patience et la mesure de l'attente. L'attente n'est pas inaction, elle est disponibilité (nous y reviendrons ultérieurement). Dans ces circonstances, la rencontre est le moment où l'autorité (confirmée, et parfois confinée) organise les conditions de la réalisation de soi de l'autre, un autre qui s'entraîne à devenir une autorité confirmée. En cela, la transmission est transport : le novice révèle l'étendue de ses connaissances et compétences au cours de situations qui lui sont proposées, il fait la preuve qu'il peut agir (voire réagit) de manière rationnelle et autonome aux sollicitations que la réalité lui impose. Il se comporte en autorité.

On peut, par exemple, expliquer ce que veut dire avoir de l'autorité, d'une autre manière, en nous référant à l'image fournie par Marcelli : « Quand il s'avance ainsi dans l'exploration du monde, l'être humain est vulnérable, tout particulièrement le petit homme, l'enfant. Il a besoin de s'appuyer sur celui qui est à côté, son voisin, son parent. Il attribue d'abord, avant même d'avoir conscience de sa propre existence, un sentiment de protection qui en même temps lui fait rencontrer la limite que cet autre représente. Ce regard partagé avec l'autre lui octroie la connaissance des limites au-delà desquelles il y a menace » (Marcelli, 2003, p. 26). L'enfant qui explore le monde sous l'œil bienveillant d'un adulte illustre parfaitement la relation d'autorité. L'adulte a de l'autorité pour deux raisons : il laisse à l'enfant la possibilité de se livrer à des jeux exploratoires tout en lui assignant des limites.

Ainsi, avoir de l'autorité, c'est mettre en œuvre deux mouvements qui semblent contradictoires à première vue, sont, en fait, deux mouvements complémentaires voire imbriqués l'un dans l'autre. S'articule dans cette description de Marcelli, un geste de clôture à un geste d'ouverture. La clôture est du côté de l'adulte qui circonscrit un terrain de jeux à l'enfant. Par la clôture s'ouvre un espace d'exploration au sein duquel l'enfant pourra s'ébaudir en toute quiétude, en toute confiance. C'est là une première étape d'ouverture, qui s'accompagnera plus tard d'une seconde : soit l'enfant aura à sa disposition un terrain de jeux plus grand ; soit, beaucoup plus tard, l'enfant devenu adulte quittera ses parents.

De cet exemple, on peut tirer une règle générale, toute relation d'autorité est à la fois clôture et ouverture. C'est dans un environnement sécurisé, protégé que l'apprenant est mis en situation d'apprentissage.

L'enseignant lui fournit les moyens et un espace pour réaliser des expériences et exercer, de cette manière, sa capacité à être un auteur. L'apprenant a la possibilité de faire le travail demandé, s'entraîner à être un auteur accompli. La clôture n'est pas un emprisonnement alors même que l'ouverture est l'apprentissage de la liberté, du moins d'un libre-arbitre éclairé. La maîtrise de ce dispositif (nous reviendrons sur ce terme) est la preuve que l'enseignant (voire tout éducateur) a de l'autorité. Lorsque cette maîtrise sera reconnue par ses pairs, l'enseignant pourra considérer qu'il « fait autorité ».

La troisième expression, Robbes en vient à préciser ce qu'il entend par « faire autorité ». Le pédagogue en livre une définition qui articule deux moments. Le premier moment est celui de la mise en cause d'une opinion fausse, abondamment répandue dans les milieux de l'éducation : « c'est notre hypothèse principale, qui énonce que l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle », mais qu'elle résulte d'une construction de savoirs dans l'action (...) » (Robbes, 2010, p. 80). L'opinion fausse est de croire ou de faire croire que l'autorité ne s'acquière pas dans le travail, formation et professionnalisation, mais qu'elle résulte d'un don naturelle (l'innéité), voire, pour les croyants, d'un don divin (comme le laissait entendre la mythologie grecque).

La réalité est, en fait, d'une autre nature. Faire autorité, c'est avoir de l'autorité dans un domaine de compétences spécifique et d'être reconnu par ses pairs comme en étant un dépositaire talentueux, du moins expert. Nous touchons à la seconde partie de la définition.

Et l'on peut lire sous la plume de Robbes : « nous affirmons que le « faire » autorité passe par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques et les savoirs en terme de communication » (Robbes, 2010, p. 81). Faire autorité est résolu, pour l'auteur, du côté de la technique. On est dans les opérations de transmission des savoirs. Il est question de dispositif et de parole. Autrement dit, faire autorité, c'est faire preuve d'un professionnalisme reconnu. En ce sens, le « faire » intègre l'« avoir » de l'autorité. Le « faire » a besoin de l'« avoir » comme étant la matière dont il se nourrit. Faire autorité, c'est alors, être capable, en tant que professionnel de l'éducation, de conceptualiser son travail (conceptualiser son agir -professionnel- d'auteur) et de construire de nouvelles réponses à des situations inattendues. Ce faisant, au cœur du dispositif de l'« apprendre », il y a l'auteur.

### (3) L'AUTORITE INCARNEE

Troisièmement, la personne. L'auteur (l'auctor) symbolise l'incarnation et la représentativité de l'autorité. Il est celui qui assume qui il est, à travers ce qu'il fait ; il est la figure de l'autorité au quotidien. Il est, au fond, tout un chacun.

A ce sujet, pour s'en convaincre, une lecture d'un passage de *L'autorité éducative dans la classe, Douze situations pour apprendre à l'exercer* s'avère éclairante : « parce qu'il s'y autorise, l'auctor est un créateur au sens où il envisage l'avenir en étant capable d'agir sur lui. Néanmoins, il n'est pas dans l'auto-fondation, mais dans un travail d'existence comme sujet inscrit dans le social. Ce que l'auctor fonde se rattache aussi à une tradition qui le précède, à un héritage à transmettre, (...) » (Robbes, 2010, P78-79). Le point de vue de Robbes met en relief le double mécanisme qui sous-tend l'agir d'un auteur (un auctor). Surtout, il souligne qu'en matière d'affaires humaines, il n'est jamais tant question d'indépendance que d'autonomie.

En premier lieu, l'auteur (l'auctor) maîtrise son existence, il la dirige en lui donnant sens et direction. On peut dire que l'auteur (l'auctor) est le maître d'œuvre de sa vie. Cette dernière est à l'image des desseins qu'il nourrit et qu'il veut voir advenir.

En second lieu, s'il aspire à vivre selon ses choix, l'auteur (l'auctor) ne peut le faire que sous certaines conditions, celles que lui dictent l'histoire des hommes et la société. En réalité, la liberté dont jouit l'auteur (l'auctor) n'est aucunement absolue.

Il ne peut oublier que son existence s'inscrit dans le monde, un monde au sein duquel il n'est ni le premier, ni tout seul. L'auteur (l'auctor) est lié au passé comme aux autres. De ce fait, l'auteur (l'auctor) est autonome sans être, pour autant, indépendant. Acteur d'un enracinement et d'une liberté d'action, il vit une expérience de dette (symbolique). Pris entre passé et avenir, invité à hériter et à transmettre, l'auteur « est amené à être dans sa vie à la fois créancier et débiteur » (Sarhou-Lajus N., 2012, p. 34).

Débiteur d'abord, l'auteur (l'auctor) a pu atteindre son niveau d'autonomie en raison de son « appartenance à une société qui assure des fonctions de protection et de rétribution des richesses » (idem). Il a une dette envers ceux qui l'ont aidé et soutenu dans le passé. La dette se forme dans le milieu familial, elle se forge aussi en dehors de toute intimité dans des lieux divers au nombre desquels figure le système éducatif, car la dette est sociale. L'auctor est l'héritier d'une culture (voire d'une civilisation) qui le précède. De la culture encore, l'auctor a pour tâche de l'augmenter, l'amplifier et la prolonger.

Créancier ensuite, l'auteur (l'auctor) accepte sa dette sociale, accepte ce qu'il est et se tourne résolument vers l'avenir. Pour mettre en lumière ce point, nous rejoignons les positions intellectuelles défendues par Nathalie Sarhou-Lajus. Cette dernière déclare : « la capacité de conduire soi-même son existence passe par la reconnaissance de cette dette, autrement dit par l'aveu de sa propre fragilité, puis la découverte de son aptitude à recevoir et à croître pour devenir à celui ou celle que je suis. » (Sarhou-Lajus N., 2012, p. 39). Cette approche singulière, usant du prisme de la dette, met un coup d'arrêt au fantasme humain de toute puissance : il ne peut y avoir de liberté débridée.

Fondamentalement, la dette est le signe patent d'une faiblesse intime de l'auteur (l'auctor) (celle-là même qu'évoque Robbes dès lors qu'il est question d'« avoir de l'autorité »), une faiblesse qui n'invalidé en rien les occasions d'entrer en relation, encore moins en relation d'autorité. De par la dette, tout individu, tout auctor, se construit et inscrit son « œuvre » dans une continuité personnelle, familiale et sociale. Prendre conscience de l'existence de cette dette revient à donner à la vie son sens et toute la matière nécessaire à la « création » dans et du futur.

En cela, l'auctor est au cœur d'un échange car « la dette originare fait de nous de façon plus essentielle des héritiers, des êtres qui, tout au long de leur existence, sont invités à répondre de tout ce qu'ils reçoivent en s'appropriant l'héritage en donnant le meilleur d'eux-mêmes » (Sarhou-Lajus N. (2012), p. 39-40).

À partir de ce qui lui est donné, en responsable de ses acquis, l'auctor se construit ; son but est de donner, à son tour, à ceux qui lui succèdent. En être relationnel, l'auctor se vit, autonome. Et, dans l'ombre, implicitement, se pose la question de la nature du travail opératoire de la transmission : transmettre, est-ce une (simple) passation ? Ou bien, la transmission est-elle une transformation conjuguant augmentation et reconfiguration ? Cette interrogation trouvera une réponse plus avant.

Dans un souci de clarté, opérons une (re-)contextualisation des développements précédents. Si l'éducation est notre horizon, notre intérêt est davantage tourné vers la manière dont se réalisent les relations d'enseignement-apprentissage dans une situation scolaire. A ce propos, nous établissons trois constats.

Premièrement, dans un cours, c'est l'enseignant qui porte (classiquement) l'autorité. Il est, pour le moins, la figure d'autorité légitimée par l'institution qui l'emploie. Il est le premier à combiner, dans son activité, autant que faire se peut, les trois modalités d'expression de l'autorité (être, avoir, faire).

Deuxièmement, pour autant, force est de constater qu'il n'est pas le seul sujet (voire le seul *auctor*) inscrit dans la relation pédagogique. Rappelons-le : les apprenants (adultes ou enfants) sont eux aussi des sujets, de potentiels « *auctor* ». C'est dans cet esprit que le pédagogue Bruno Robbes expose l'objet central de l'enseignement : « A l'école, l'autorité de l'enseignant a pour objectif ultime de permettre aux élèves de devenir auteurs d'eux-mêmes, c'est-à-dire d'acquérir eux-mêmes de l'autorité en s'élevant (au sens premier du mot « élève ») » (Robbes, 2010, p. 78). Robbes met résolument l'accent sur les « bénéfices » que l'apprenant peut tirer d'une relation d'autorité.

Bien plus qu'une passation de témoin dans une course de relai, la transmission que génère l'autorité est l'acquisition d'une capacité - à s'autoriser - à être un soi agissant de façon autonome. En fait, elle représente la circulation d'une autorisation qui vient de l'enseignant (« l'autorisant ») pour aller à l'apprenant (« l'autorisé »). Mais la transmission est aussi l'annonce d'une séparation, d'une certaine manière programmée : elle signe l'autonomie de l'apprenant qui s'autorise à son tour.

Cependant, à bien le prendre, ce que la transmission dans l'autorité permet, c'est une double « augmentation ». D'un côté, l'apprenant accroît, de par ses acquis (ses savoirs), sa capacité à maîtriser son rapport au monde.

De l'autre côté, l'enseignant perfectionne ses interventions professionnelles. Il est, au moins, alarmer de ce qu'il fait, conforter le plus souvent dans sa pratique et, parfois même, enclin à entamer un processus de conceptualisation de sa pratique professionnelle. Le cas échéant, il fait autorité.

L'autorité est un pouvoir. Sans brutalité, les porteurs d'autorité créent des occasions d'augmenter l'« être auteur » de personnes qui acceptent de prendre part à une relation asymétrique. Comme l'assure Myriam Revault d'Allonnes : « Ni égalité ni hiérarchie au sens strict du rapport commandement/obéissance, la relation d'autorité implique néanmoins une dissymétrie caractéristique : une dissymétrie non hiérarchique, si l'on préfère » (Revault d'Allonnes, 2006, p. 41). La relation d'autorité est atypique. Violence et intérêt personnel (égoïste) ne sont nullement ses moteurs.

La relation d'autorité n'est pas une simple incitation, l'intérêt collectif (du groupe) prend le pas sur les intérêts individuels. Toutefois, dans un même élan, intérêts collectif et individuels se révèlent être intimement imbriqués : dès lors que le groupe progresse, ses membres augmentent (découvrent et développent) leurs capacités à être ensemble, à être eux-mêmes.

Le groupe autorise, sous l'égide d'une autorité incarnée et consacrée, ses membres à accroître l'*auctor* qui sommeille en eux en le dévoilant.

#### b) Autorité de contrôle et régulation autonome.

Pour donner corps à l'autorité, Michaud choisit d'utiliser le groupe comme organisation humaine de référence. Changeant d'échelle, le sociologue Jean De Munck place la question de l'autorité au plan social. Il explique que l'autorité est un pouvoir de régulation organisant la société.

De son analyse, nous retiendrons trois axes de travail. D'abord, avec De Munck, nous mettons en avant une définition de la régulation. Ensuite, nous retiendrons que l'un des aspects de l'autorité, le contrôle a tendance à se faire de plus en plus discret actuellement. Enfin, nous soulignerons un usage pratique de l'autorité comme régulation en matière pédagogique.



En effet, pour De Munck, l'autorité comprend deux modalités de régulation, modalités qui ne peuvent fonctionner de manière isolée. Il affirme que « (...) l'autorité apparaît inéluctablement duale et processuelle, divisant et composant sans cesse une régulation autonome et une régulation de contrôle » (De Munck, 2003). De là, deux constats se posent. D'une part, l'autorité est présentée comme dotée de deux mécanismes fonctionnant de concert. D'autre part, ces mécanismes ne sont pas sans rappeler les deux principes de l'autorité, la représentabilité et l'incarnation, énoncés par les auteurs de *Conditions de l'éducation* (2010). Pour mesurer l'étendue de l'analogie que nous suggérons, il convient avant tout d'explicitier les deux mécanismes.

Commençons par l'autorité de contrôle. Selon De Munck qui s'appuie sur les travaux de Durkheim, elle se définit comme ainsi : « deux caractéristiques suffiront à camper sa conception : d'une part, l'ordre normatif selon Durkheim se caractérise par sa complétude et sa cohérence ; d'autre part, la contrainte qui définit l'autorité se définit à la fois comme extérieure et intérieure aux individus » (De Munck, 2003). Ainsi, l'autorité de contrôle est un impératif qui s'impose aux individus. C'est un commandement qui contraint le comportement des personnes auquel il est destiné. L'ordre donné est complet, il a une portée universelle. L'ordre est cohérent, il répond à un besoin normatif de la société des hommes. Externe aux personnes dans un premier temps, le commandement se transforme, en un second temps, en un ordre moral interne, forgeant une conduite de vie.

Reprenant encore les thèses de Durkheim, De Munck complète la définition qu'il a forgée. Pour ce faire, il ajoute que « l'ordre normatif « existe antérieurement à lui, sous la forme d'une « conscience collective » » (De Munck, 2003). Ici, il faut comprendre que l'impératif précède l'individu, ce premier s'inscrit sur un plan collectif. C'est une manière de rappeler que la société constituée, notamment à l'aune de dispositifs juridiques, existe en accueillant en son sein toute nouvelle personne. A charge pour cette dernière de se conformer à l'organisation qui lui accorde asile et protection. L'autorité de contrôle a, dans cet esprit, une fonction de maintien de l'ordre dans la perspective double de garantir la sécurité des individus et de garantir la pérennité de la société.

L'autorité de contrôle œuvre au plan collectif et vise l'individu : elle est l'exercice d'un pouvoir vertical. En revanche, la régulation autonome situe plutôt davantage au plan des personnes et cible le développement de la capacité à choisir : elle anime une autorité horizontale.

Ce faisant, poursuivons en creusant la définition de la régulation autonome. De Munck l'expose de la sorte : « même quand la loi est donnée, consciemment reconnue par les acteurs, on ne peut négliger l'extraordinaire multiplicité des usages de la loi dans le « flux du vécu ». En un mot : les compétences interactives des sujets, présumées aux processus de socialisation, ne se réduisent jamais à des capacités d'application de la loi aux situations qu'ils vivent » (De Munck, 2003). En fait, l'auteur de ces lignes note une vacance de/dans l'application de la norme. Il laisse entendre que le commandement n'exprime pas, en même temps qu'il ordonne, un mode d'emploi de sa propre mise en œuvre. Autrement dit, l'ordre normatif est dépourvu de modalités d'application. Ou encore, comme l'écrit De Munck, « s'il y a une règle, (...), il n'y a pas de règle de l'application de la règle » (De Munck, 2003). Et dans cette vacance de la loi peuvent prendre forme des expressions de la liberté des individus. Il leur est laissé d'appliquer la loi en fonction des situations rencontrées. Voire, il n'y a pas de stricte application de la loi. Le normatif prend « forme » humaine, circonstanciée.

On retrouve cette idée, en d'autres termes, sous plume de De Munck : « (...) l'autorité ne doit jamais être pensée comme un pur rapport de verticalité, imposant un programme totalement défini ex ante à des sujets qui ne devraient pas mobiliser des compétences réflexives spécifiques en situation » (De Munck, 2003). Bien au contraire, le libre exercice de la loi, son application donc, correspond à une forme d'émancipation de l'être humain, à une manière d'être autonome.

Le pouvoir normatif, qui se donne à tous de manière verticale (d'aucuns diraient : hiérarchique), est complété, assurément relayé, par un pouvoir horizontal : la régulation autonome. Impératif et autonomie se conjuguent sans jamais se dissoudre l'un dans l'autre. L'articulation de l'autorité de contrôle à la régulation autonome offre l'avantage de coupler deux mécanismes qui, historiquement, ont pu s'avérer antagonistes. Le couplage se révèle être une richesse pour chaque dispositif : « L'autorité de contrôle ne peut fonctionner que en intégrant réflexivement, dans son schéma cognitif et pratique, l'irréductible part d'autonomie des subordonnés. Inversement, la régulation dite « autonome » n'est jamais totalement autonome : elle doit intégrer le moment de l'extériorité du contrôle dans sa définition même » (De Munck, 2003). Il y a donc, d'une part, un enrichissement de l'autorité de contrôle qui gagne en adaptation, en flexibilité et en justesse. D'autre part, la régulation autonome gagne en pondération.

La « force » de l'autorité réside dans ce couplage. Il ne peut pas être question de les séparer, voire d'en préférer un au détriment de l'autre : « Autorité de contrôle et régulation autonome doivent désormais se croiser et s'ajuster sans s'unifier (...) » (De Munck, 2003). A quoi il faut ajouter que le couplage ou l'articulation ne sont pas des tentatives d'unification. Cette dernière signifie à la fois uniformisation et rigidité. Dans l'uniformisation, les deux mécanismes ne feraient plus qu'un ; leurs spécificités seraient abandonnées. Dans la rigidité, la vacance libératrice disparaît. En vérité, l'unification, c'est l'autorité qui s'évanouit pour ne laisser, au mieux, que de l'incitation ; au pire, que de la violence.

L'autorité, s'organisant selon les modalités de l'autorité de contrôle et de la régulation autonome, arbore une dimension sociale globale. De Munck le souligne dans ce bref passage son article : « Cette distinction entre deux types de régulation n'est en rien réservée au champ du travail. Elle vaut aussi dans le champ de la famille, du droit ou de l'action publique » (De Munck, 2003). De là, deux remarques peuvent être établies. D'abord, les deux concepts sont, à suivre l'auteur, issus de la sociologie du travail. Dans l'entreprise, autorité de contrôle et régulation autonome orchestrent les relations entre les employeurs et les employés, mais aussi entre les employés, entre eux.

Ils définissent les mécanismes de l'autorité dans le monde du travail. Ensuite, dès lorsqu'ils sont à même de fournir des explications de phénomènes sociaux hors du milieu salarié, les deux concepts gagnent en transdisciplinarité. Les autres champs d'analyse auxquels De Munck fait référence ont certes trait à l'activité humaine ; notons cependant que l'éducation n'en fait pas nommément partie. Elle fera tout de même l'objet d'un développement de l'auteur, nous y reviendrons.

Reste maintenant à mener l'analogie entre d'un côté, la représentativité et l'incarnation, et de l'autre côté, l'autorité de contrôle et la régulation autonome. Et l'on serait tenté de placer la représentativité au plan de l'autorité de contrôle, et l'incarnation au plan de la régulation autonome. L'autorité de contrôle est représentative du collectif auquel elle se réfère pour s'exercer, comme l'entreprise pour le monde du travail, ou la société dans son ensemble. En revanche, la régulation autonome relève d'une incarnation : les individus qui l'appliquent à leur niveau, sont des êtres autonomes qui organisent leurs activités en fonction des normes prescrites.

Pourtant à bien le prendre, force est de constater que ces individus incarnent l'autorité, mais ils le font par ce que les injonctions de l'autorité de contrôle les y autorisent. Ainsi, il y a au plan de la personne, incarnation et représentation. De même, l'autorité de contrôle est mise en œuvre au nom d'une instance collective, instance dont elle est d'une certaine manière le « bras armé ». Mais l'autorité de contrôle est aussi incarnée par des personnes qui représentent cette instance collective : au plan privé il y a, par exemple, les employeurs, et au plan public, il y a notamment les fonctionnaires.

Par conséquent, la représentativité et l'incarnation se retrouvent ensemble au plan du contrôle et au plan de l'autonomie. Quelques soient les lieux d'exercice de l'autorité, il y a toujours et de manière coordonnée, une incarnation et une représentation.

L'autorité de contrôle et la régulation autonome sont les deux faces d'une même autorité organisant l'agir humain. Inséparables mais différents, ces mécanismes sont en rivalité sans s'opposer. L'autonomie des personnes y est sollicitée et préservée. Pourtant, observe De Munck, l'autorité de contrôle est perçue comme étant moins présente actuellement. Comment expliquer ce phénomène de disparition ?

## (2) DIRECT OU DIFFUS

L'autorité de contrôle a disparu, est-ce à dire qu'elle n'existe plus ? Si cela était le cas, alors la régulation autonome resterait le seul moyen d'organiser et de normer l'existence, ce qui deviendrait problématique.

Or, à lire De Munck, la disparition n'est pas synonyme d'anéantissement, elle est plutôt le signe d'un exercice indirect, voire invisible de l'autorité de contrôle. Le sociologue atteste que « (...) le contrôle a tendance à disparaître du champ de la visibilité sociale. Dans la mesure où il cadre l'action à distance et en différé plus qu'il ne la régit dans le moindre détail, il existe sous forme de dispositifs culturels, normatifs, cognitifs et objectaux plutôt que sous la forme incarnée de la « grande personne » revêtue des attributs de la souveraineté (le père, le patron, le maître d'école...) » (De Munck, 2003).

A partir de ce constat, déduisons que l'autorité de contrôle demeure. Pour autant, des modifications sont intervenues. La présence du contrôle n'est plus une omniprésence, c'est bien plutôt une présence discrète. Et, semble-t-il, la discrétion confine à l'oubli.

Les figures de l'autorité de contrôle étaient remarquables et individuelles. Elles ne le sont plus. Elles se métamorphosent, deviennent collectives et impersonnelles. S'installe une distance entre les représentants de l'autorité de contrôle et les autres personnes, distance qui résulte certainement d'une dévalorisation du statut social des premiers par les seconds. Le tout profite, en fin de compte, à certaines institutions auxquelles on accorde davantage de valeur.

Sur ce point, on pourra adjoindre une réflexion : ces nouvelles instances de contrôle ne sont-elles pas, de par leurs actions diffuses, médiates et parfois invisibles, des instances exerçant l'autorité par influence plus que confrontation directe ? Ou, plus simplement, n'assiste-t-on pas à un phénomène de transparence : les personnes qui représentent l'autorité de contrôle sont dorénavant insignifiantes aux yeux de leurs congénères et l'on préfère directement en référer aux institutions dont elles dépendent ?

Quand bien même le maître d'école aurait perdu de son influence, reste que les conceptions d'autorité de contrôle et de régulation autonome ont induit des pratiques pédagogiques.

### (3) DE LA REGULATION EN PEDAGOGIE

Comment est-il possible d'expliquer des pratiques pédagogiques à la lumière des deux mécanismes de l'autorité ?

Pour ce faire, il est nécessaire de rappeler un élément de l'argumentaire de De Munck. Ce dernier soutient l'idée que autorité de contrôle et régulation autonome sont des conceptions de l'autorité forgées initialement dans le monde du travail. Il montre dans un second temps la manière dont des pédagogues se sont saisis de ces conceptions pour à la fois interpréter leur pratique professionnelle et proposer une pédagogie innovante facilitant des acquis scolaires.

Dans le domaine de l'entreprise, régnait une division du travail qui séparait les concepteurs (les ingénieurs) des exécutants (les ouvriers). Dans le travail, la mise en œuvre d'une tâche impliquait que l'on scinde la conception de l'exécution. Il y avait donc genèse et planification d'un côté, et application et production de l'autre côté. Les concepteurs supervisaient la réalisation sans y prendre une part active ; les ouvriers réalisaient le produit demandé sans avoir contribué à sa conception.

C'est dans ce cadre professionnel et conceptuel que s'insère ce passage de l'article rédigé par De Munck : « Dans ce modèle, l'exercice de l'autorité obéit au modèle cartésien de l'action rationnelle. Deux moments de la vie de la norme sont fortement distingués, voire opposés : la conception et l'exécution. De là découle une division et une spécialisation extrêmement rigides des tâches de contrôle. Les autorités qui légifèrent ne sont pas les autorités qui exécutent » (De Munck, 2003). Le sociologue met en lumière le lien qui unit cette dialectique (conception et exécution) à l'autorité. Cette division conceptuelle fait apparaître également une répartition pleine d'intérêts.

On comprend qu'existe une répartition particulière : d'un côté, l'autorité de contrôle se voit être associée à la conception, lorsque, d'un autre côté, la régulation autonome relève de l'exécution. Dans le monde du travail, ce clivage marque la disjonction d'ordre fonctionnelle entre employeurs et/ou cadres dirigeants, et ouvriers et/employés. Les premiers exercent un pouvoir de contrôle en prescrivant ce qui doit être fait en fonction des projets de l'entreprise. Les seconds, sommés par les contraintes (prescriptions) de mettre en œuvre la commande, organisent leur travail en choisissant les voies les plus efficaces. De cela, s'inspire une démarche pédagogique originale. Il s'agit d'une pédagogie fondée sur la résolution de problèmes.

Entendons la manière employée par De Munck d'exposer cette pédagogie : « le remarquable succès des pédagogies dites du problem solving, qui contestent les pratiques éducatives axées sur la transmission de connaissances magistrales, trouve dans cette formalisation de la régulation autonome son principal motif » (De Munck, 2003). Ici, l'auteur de ces lignes met en concurrence deux méthodes pédagogiques bien connues des milieux de l'enseignement. Il rappelle la distinction entre une pratique ancienne, dont l'usage ne cesse d'être reconduit, le cours magistral et une pratique, plus récente, de mise en situation-problème des apprenants. Ce qui attire l'intérêt du sociologue, ce sont les motivations des pédagogues usant des problèmes comme méthode d'apprentissage. Amener les apprenants à résoudre des problèmes est une manière de développer leur capacité à organiser ou à réguler leur autonomie dans le travail (c'est-à-dire, à apprendre). Et De Munck de suggérer ce que, par ailleurs, « les pédagogues des problèmes » affichent sans fard : dans le cours magistral, les apprenants acceptent passivement les vérités énoncées d'un ton docte. Avec les problèmes, en revanche, les apprenants sont au cœur de l'action, si l'on peut dire. Ils ont à concevoir et à exécuter la démarche de résolution des problèmes posés, en fonction des prescriptions fournies par l'enseignant.

Les apprenants sont dans la régulation autonome, ils sont autorisés à choisir les modalités et d'appliquer les modalités de résolution des problèmes. Mais peut-être faut-il exprimer un « bémol » ?

Certes, la conception du problème, ni même son contexte d'exécution (des limites en termes de temps ou de lieu, par exemple) ne sont pas du fait de l'apprenant, il n'empêche que ce dernier est certainement un acteur de son apprentissage. En vérité, plus encore, il est auteur (auctor) ; par ses acquis, il augmente ce qu'il sait (voire ce qu'il est) en y ayant pris une part active.

Disons-le encore autrement en prenant à notre compte la métaphore ferroviaire employée par Michel Serres : avec la résolution de problèmes, l'apprenant quitte sa place de passager pour venir occuper celle du conducteur. Sur ce point d'ailleurs, Serres va plus loin, il laisse entendre que faire le choix aujourd'hui du cours magistral, c'est imposer aux apprenants une situation qui leur est devenue contre nature : « poussez cette petite personne dans une salle de cours : habitué à conduire, son corps ne supportera pas longtemps le siège du passager passif ; elle s'active alors, privée de machine à conduire » (Serres, 2012, p.41). Ce que le philosophe met en exergue, c'est, pour l'apprenant actuel, le besoin quasi physiologique de faire quelque chose. Au risque, s'il ne peut conduire son activité, de sombrer dans l'ennui ou de retourner son énergie contre celui qui le prive de son expression, à savoir l'enseignant.

Là point la difficulté que soulève le cours magistral. Point de surcroît le lien qui rassemblent ce dernier et l'autorité de contrôle. En effet, le cours magistral, de par le mode de transmission des connaissances qu'il suit, met l'apprenant dans un rôle passif. L'enseignant y exerce une autorité de contrôle. Mais, dans ce dispositif pédagogique, il n'est pas laissé une place à la régulation autonome de l'apprenant. Ce dernier n'a pas l'occasion de conduire.

Avec l'exemple de la division du travail, et de manière plus intense avec celui de la résolution de problèmes en pédagogie, il faut admettre que le clivage conception/exécution n'est plus tenable. On voit notamment au plan pédagogique qu'il n'est plus possible de concevoir l'apprenant comme un simple exécutant, mettant en œuvre à l'occasion d'exercices dits systématiques des règles ou connaissances acquises en cours magistral. De même, la conception de l'enseignement mérite d'être révisée, il n'est pas seulement un concepteur qui impose, vaille que vaille, des idées et des représentations. Enseignants et apprenants ont chacun, à leur place respective, à assumer des fonctions de conception et d'exécution.

Eclairons quelque peu ce propos. Envisageons pour ce faire, tour à tour, la situation de l'enseignant puis celle de l'apprenant. Ainsi, en articulant les deux mécanismes de l'autorité (contrôle et autonomie) à l'activité de l'enseignant, force est de constater que l'enseignant est à la fois le sujet d'une régulation autonome et une autorité de contrôle. Sujet d'une régulation autonome d'abord, l'enseignant planifie et organise son cours. Les impératifs institutionnelles et les gestes techniques codifiés y expriment les injonctions de l'autorité de contrôle que sont et le système éducatif (en France, l'Education nationale) et les invariants du métier d'enseignants.

Pour illustrer cet aspect, on peut évoquer la tenue d'un cahier-journal pour les professeurs des écoles. Autorité de contrôle ensuite, l'enseignant met les apprenants en situation de travail scolaire en présentant règles et leçon à acquérir. Pour reprendre le vocabulaire de Bruno Robbes (2010), l'enseignant est une autorité qui travaille montrer qu'il a de l'autorité.

Du point de vue des apprenants, on repère trois réalités. Premièrement, ils sont les sujets d'une régulation autonome. Manifeste dans le cadre de résolution de problème, les apprenants comprennent et s'entraînent à renforcer leurs acquis. Deuxièmement, tout ce qu'ils sont en mesure d'apprendre alimente en le consolidant leur être-auteur, c'est-à-dire qui les aident à s'élever, à s'élever culturellement.

Troisièmement, il ne faudrait pas, semble-t-il, dans un excès de naïveté presque juvénile, faire comme si toute situation d'enseignement-apprentissage était, de fait, immédiatement un gage de réussite scolaire. La réalité est toute autre.

Par exemple, comme cela vient d'être dit, faire du cours magistral le centre de sa pédagogie peut prêter le flanc à des débordements ou à des désordres. Rappelons pour mémoire les écrits de Michel Serres (2012). Le philosophe avance notamment que la passivité des apprenants est à l'origine de nombreux bavardages intempestifs dans les classes ou les amphithéâtres. Mais ajoute-t-il, être passif n'est pas la seule cause de troubles sur les bancs de l'école. Le philosophe considère que le discours docte de certains enseignants peut également déclencher un brouhaha perturbant le bon déroulement d'un cours. Ce qui cause ces attitudes irrévérencieuses et peu civiles des apprenants, ce sont certains contenus de savoirs qui sont livrés et qui n'intéressent personne. Ce manque d'entrain est, en fait, la résultante de l'existence de plusieurs voies d'accès parallèles à la culture. Principalement par le biais numérique, les apprenants accèdent à des informations et à des documents.



Entrant directement en leur possession, ils n'ont pas (plus) besoin d'intermédiaire, intermédiaire (en l'occurrence, l'enseignant) qui, de surcroît, risque, par ses interprétations, d'obscurcir le rapport au savoir.

Les remarques pertinentes de Serres sont inestimables dès lors qu'il s'agit d'expliquer le comportement de certains apprenants, ceux que l'on gratifiera, dans d'autres circonstances, de « bons élèves ». Mais qu'en est-il des autres, de ceux pour lesquels les réussites scolaires peinent à se réaliser ? Ceux-là (aussi) sont dans l'irrévérence et la perturbation de cours. Parfois, issus de milieux familiaux peu favorisés, ces apprenants n'ont pas nécessairement accès au numérique et à la culture qu'il offre. Ils perturbent non pas parce qu'ils éprouvent un trop plein de connaissances (la répétition de trop), mais bien plutôt parce que l'autorité duale fait défaut (confère De Munck, 2003). Le couple autorité de contrôle/régulation autonome dysfonctionne. Dans ce cadre, deux cas se dessinent. Premier cas : seule l'autorité de contrôle est effective. Cela implique que le pouvoir est exclusivement descendant, que les apprenants sont assaillis d'injonctions sans pouvoir faire des choix de stratégie en matière de mise en œuvre. La réponse, la mise en œuvre est de l'ordre de l'exécution militaire des tâches. Second cas : seule la régulation autonome opère. Sans réel sens donné à leur présence en cours, les apprenants ont le sentiment de perdre leur temps : ils ne savent pas où tout cela les mène. Désœuvrés, déçus même par des autorités qui ne tiennent pas, à leurs yeux, les promesses attendues, les apprenants manifestent leur inquiétude en choisissant la voie de la rébellion, ils s'opposent à l'ordre qu'incarne l'enseignant.

Ce dernier a tendance à répondre au mécontentement, quelquefois brut et même violent, par une batterie convenue de « punitions ». « Punir » marque ainsi la fin de l'ère de l'autorité et ouvre, dans le même mouvement, celle, directe, forte et oppressante de la violence où les phrases assassines rivalisent de bassesse avec les gestes et attitudes de défi (voire de déni). S'initie alors un cercle des plus pernicioeux, le cercle de la vengeance.

En fin de compte, l'intuition du sociologue Jean De Munck s'avère être la bonne. Le couple autorité de contrôle/régulation autonome trouve un emploi herméneutique qui dépasse les limites du monde du travail. La description que le sociologue donne de son autorité profondément duale mérite d'être rapprochée de la conception de l'autorité mise en avant par le psychiatre Daniel Marcelli, conception qui repose, selon ce dernier, sur deux registres d'autorité.

De ces registres, Marcelli en livre la définition suivante : « on décrit ainsi deux registres d'autorité (...) : une autorité de coordination caractérisée par un lien horizontal entre égaux qui partagent une intention commune, et une autorité d'injonction caractérisée par un lien vertical entre deux partenaires inégaux occupant une position asymétrique et dont les intentions ne sont pas équivalentes » (Marcelli, 2003, p. 178). La définition de l'autorité fournie par le psychiatre intègre comme celle du sociologue, une dualité. Pour les deux auteurs, au sein même de l'autorité, se nouent deux mouvements : l'un est vertical, l'autre est horizontal. L'asymétrie côtoie la symétrie dans un tableau d'ensemble qui est loin d'être bancal. L'asymétrie appelle la hiérarchie lorsque la symétrie fait intervenir l'antériorité.

Remarquons encore que Marcelli distingue l'autorité d'injonction (que De Munck nomme autorité de contrôle) de l'autorité de coordination (la régulation autonome) sur la base d'une divergence d'intention. Dans l'autorité d'injonction, les porteurs d'autorité ne poursuivent pas les mêmes fins que ceux qu'ils guident et autorisent. Si tout le monde y trouve son compte, il n'en reste pas moins qu'ils (les représentants de l'autorité et les auteurs – auctors – à venir) ne partagent pas d'objectifs communs. En revanche, l'autorité de coordination appelle des vues communes : les protagonistes de la relation d'autorité, se considérant être des partenaires, œuvrent de concert en se fondant, le temps de la rencontre, sur une coopération. Ils ciblent des objectifs identiques. L'autorité, la personne initiée voire expérimentée, montre le chemin à ceux qui ne partagent pas encore la maîtrise d'une connaissance (savoir-faire ou savoir), qui désirent pourtant s'en rendre acquéreur.

Il reste néanmoins une ombre au tableau. Des intentions divergentes remettent-elles en cause le consensus nécessaire à toute relation d'autorité ?

Deux approches de cette question sont à envisager. En premier lieu, on peut considérer que la divergence des intentions repose, dans le groupe, sur un désaccord insoluble entre le porteur d'autorité et les autres membres. Et l'affaire est entendue. De fait, il faut alors accepter que la relation d'autorité soit rompue, entraînant peut-être dans son sillage la désagrégation du groupe. Le consensus n'opère plus faute d'accord fédérateur.

En second lieu, on peut envisager que la divergence s'inscrit en réalité dans un accord. Il n'y a là rien de paradoxal. La poursuite d'objectifs différents ne remet nullement en cause l'accord fondateur que représente un consensus. Pour s'en convaincre, renversons les termes du problème.

Posons que le consensus intègre la divergence d'intentions en ce que, précisément, il l'autorise. Autrement dit, dans un souci premier de transparence et de confiance, tous les membres du groupe (l'autorité personnifiée y compris) s'accordent sur le fait que des intentions différentes puissent être ciblées. Et pour le dire de manière triviale, tout le monde sait à quoi s'attendre. En ce sens, tromperie et manipulation sont évitées, de même qu'une domination aliénante.

Le consensus fonde l'autorité. La personne qui incarne l'autorité, articule dans sa pratique une régulation autonome et une autorité de contrôle. Cette personne a de l'autorité lorsqu'elle organise les conditions d'expression d'une régulation autonome des personnes auxquelles elle choisit de transmettre une connaissance. La régulation autonome (le « devenir-auteur ») des membres du groupe est susceptible de favoriser coopération et aide.

De manière à inscrire la relation d'autorité dans un contexte conceptuel serein, il apparaît judicieux de lui donner sens en l'éclairant par le prisme de trois concepts inattendus que sont la disponibilité, la fadeur et l'influence.

### C. Trois concepts pour une relation d'autorité

Dans une entreprise d'explicitation de la relation d'autorité, faire le choix de présenter ces trois concepts peut paraître singulier, et peut-être même inapproprié. Il n'empêche ; bien employés, ces concepts vont favoriser une interprétation de la relation d'autorité surtout dans les cas où celle-ci investit le champ pédagogique.

Les concepts de disponibilité, de fadeur et d'influence ont pour rôle d'identifier des phénomènes réels, souvent souterrains ou diffus, qui habitent la scène scolaire, qui la rendent complexe. Ce faisant, ces concepts accompagnent la mise en application des mécanismes de l'autorité en milieu scolaire.

Pour étayer notre argumentation, nous parcourons trois axes de travail. Le premier axe s'organise autour du concept de disponibilité. En utilisant une terminologie issue en phénoménologie, on peut dire que la disponibilité s'apparente à une forme de mise entre parenthèses momentanée du sens (de la signification). Elle est une ouverture non ciblée sur le monde. Le second axe s'agence autour de la fadeur. Hors des limites du champ culinaire, la fadeur, comme concept, est une métaphore pour désigner une attitude qui vise davantage le rassemblement que l'exclusivité.

Et le dernier axe s'ordonne autour de l'influence. Des trois concepts, l'influence est certainement celui qui est le plus facilement associé à l'enseignement. Elle est sans aucun doute le concept le plus problématique et, par voie de conséquence, le plus difficile à utiliser. L'influence est très rapidement confinée aux intentions félonnes. Et d'aucuns répugnent à en faire état. A cela, il convient d'opposer un emploi positif de l'influence.

Disponibilité, fateur et influence servent à saisir à nouveaux frais la relation d'autorité en gardant comme cadre de la réflexion, le milieu scolaire.

## 1. La disponibilité

Chez l'humain, la disponibilité n'est pas une attitude spontanée. Au contraire, très actif, l'homme a tendance à ignorer ce qu'être disponible peut vouloir signifier. Pourtant c'est dans cette apparente inadéquation entre la nature humaine et la disponibilité que s'insère notre analyse. Elle s'oriente selon trois directions. D'abord se détache une interrogation sur la fin possible de l'être humain comme être sujet. Ensuite se profile un rapprochement entre disponibilité et ouverture sur le monde. Enfin, s'impose une confrontation entre liberté et disponibilité.

### a) La fin du « sujet » ?

D'emblée une remarque s'impose. Une analogie fait sens qui, déjà, rapproche l'autorité de la disponibilité. Toutes les deux concentrent à leur endroit une appréhension fondée sur la crainte de voir disparaître, avec leur maintien, l'humain en tant que sujet de ses choix.

Le sinologue François Jullien convoque la disponibilité pour rendre compte de pratiques en psychanalyse. Notre objet est d'avancer que les arguments de Jullien peuvent également aider à la compréhension de la relation d'autorité, et chemin faisant, éclairer nouvellement l'articulation de la relation d'autorité à la relation pédagogique.

Dans ce cadre conceptuel, une crainte subsiste. On se méfie de la disponibilité comme on se défait de l'autorité, car, s'agissant de cette première, « il ne s'agit, en effet, de rien de moins pour le sujet que de renoncer à son initiative de « sujet » » (Jullien, 2012, p. 24). On comprend, à travers la phrase du sinologue, l'enjeu intellectuel que peut représenter l'état de disponibilité sur le plan psychanalytique.

Etre disponible devient une caractéristique essentiel pour le thérapeute qui écoute ses patients. Cependant incarner cette attitude ne va pas de soi. Elle est, peut-être, contre nature ; du moins elle exige que le sujet (humain) soit d'une certaine manière en retrait de lui-même dans une situation et dans un temps donnés. De là, se profile une perspective pédagogique possible. Etre disponible peut devenir, nous semble-t-il, une attitude à cultiver par les enseignants comme par les apprenants tant son utilité peut s'avérer fructueuse. Pour mesurer l'étendue de cette utilité supposée, il devient urgent de forger une première définition de la disponibilité.

#### (1) SUJET ACTIF, SUJET DISPONIBLE

Dans cet esprit, changeons de focale, précisons les réalités que recouvre, pour un humain, la disponibilité. A cette occasion, l'analyse de François Jullien sert de référence. Le sinologue compare l'« activité » du sujet à la posture de la disponibilité. Il écrit : « (...) un sujet qui dès l'abord présume et projette, choisit, décide, se fixe des fins et s'en donne les moyens. Or, s'il renonce momentanément à ce pouvoir de maîtrise, à quoi l'invite la disponibilité, c'est qu'il craint alors que cette initiative dont il se prévaut ne fasse barrage et soit intempestive ; qu'elle le ferme à l'« opportunité », le bloque dans un tête-à-tête stérile avec lui-même et ne le fasse plus accéder » (Jullien, 2012, p. 24-25). C'est en quelque sorte un sujet dépouillé que présente Jullien.

Etre disponible précise le sinologue, c'est épouser volontairement une situation « étrange » dans laquelle une personne renonce à ses qualités, des qualités, par ailleurs, dévolues à tout sujet pensant ordinaire. La personne le fait en conscience d'autant plus aisément qu'elle sait que ce renoncement est la condition *sin qua non* d'un accès à la disponibilité.

Pourtant, au-delà de l'« étrangeté » de la situation, il y a tout de même un paradoxe qui pointe. Un paradoxe qui, comme une ombre au tableau, brouille l'intellection du mécanisme de la disponibilité. En effet, le thérapeute, qui devrait être en charge de la séance de travail, s'avance volontairement démuní, comme en retrait de lui-même. Abandonne-t-il sa souveraineté de sujet, son autorité pour se « soumettre » à son patient ? Que masque cette forme actée d'humilité – d'humilité professionnelle ?

## (2) RETRAIT DE SOI

En fait, il n'est en rien question, pour le professionnel, de perdre la souveraineté de son activité. En vérité, ce renoncement s'inscrit entièrement dans le corpus de gestes techniques, corpus qui organise la pratique thérapeutique.

Comme technique, si l'on peut dire, la disponibilité est une « (...) *prise par déprise* [qui] n'est plus orientée ; elle ne projette plus. Elle est sans ombre portée, n'est plus conduite par une intentionnalité, tient par conséquent tout à l'égalité. Son captage est grand ouvert parce qu'il n'attend rien à capter » (Jullien, 2012, p. 26). Avec Jullien, on comprend combien la disponibilité est en un sens nécessaire un retrait de soi. Mais on comprend aussi que le retrait attendu n'est, à aucun moment, un isolement ou un enfermement de soi. La disponibilité est à la fois une mise entre parenthèses de la capacité de formuler des intentions et une attention fine, tout azimut. La mise entre parenthèses est une forme de suspension de la signification (cette terminologie est employée, en philosophie, dans le cours de pensée que représente la phénoménologie). Tout événement se donne dans une sorte de neutralité qui confine à l'égalité. Et l'attention est une présence qui s'imprègne de ce qui se produit hors d'elle.

Ainsi, le thérapeute se place dans des conditions propres à capter ce que le patient lui dit de ses difficultés. L'enjeu est, pour le professionnel, de ne pas analyser les propos du patient à l'aune de son propre ressenti. Il s'agit, bien davantage, de se laisser « prendre » par le discours du patient, d'y déceler ensuite des incohérences.

## (3) DEUX ENSEIGNEMENTS POUR LA PEDAGOGIE

De là, la tentation est forte de calquer, termes à termes, la relation pédagogique sur la relation thérapeute-patient. Telle n'est pas notre intention. En revanche, nous souhaitons en tirer au moins deux enseignements.

Premièrement, au niveau de l'enseignant, il est possible d'envisager des moments professionnels au sein desquels ce premier adopte pour quelques instants la posture de la disponibilité : être en retrait de sa fonction de « maître » de la situation pédagogique pour laisser à lui les apprenants tant par les paroles qu'ils énoncent ou laissent échappées que par leurs attitudes et mimiques. Il n'est là nullement question de perdre son autorité.

À bien le prendre, c'est le contraire qui se réalise : l'enseignant disponible renforce son autorité, il montre singulièrement qu'il a de l'autorité. La disponibilité est un moyen de capter ce qui se passe autour de soi, sans pour autant être continuellement le centre d'attraction de la situation d'enseignement-apprentissage.

Deuxièmement, au plan de l'apprenant, être disponible, cela ne signifie certainement pas qu'on exige de lui qu'il adopte une posture « professionnelle » de retrait (tactique) de soi. En revanche, demeure pertinente l'idée selon laquelle on peut être disponible sans être inféodé à l'autre, en l'occurrence aux camarades ou à l'enseignant. La disponibilité se marie sans difficulté avec l'identité personnelle. De cette union peut naître non pas une « dépropriation » de soi, socle propice à une domination avilissante, mais bien plutôt une plus grande ouverture à l'autre s'appuyant le cas échéant sur une relation d'autorité.

La disponibilité est donc cette capacité surprenante à laisser venir à soi les événements extérieurs. Dans ce cadre, au plan du thérapeute professionnel, il est attendu qu'une plus grande imprégnation ait lieu facilitant la mise en évidence des difficultés des patients. Au plan pédagogique, la disponibilité est à envisager dans une perspective de décentration momentanée de soi, principalement du côté de l'enseignant. Pour ce dernier, la décentration amorce une meilleure « re-centration », comme la « prise par déprise » appelle, à n'en point douter, une reprise. Par ailleurs, être disponible peut aussi signifier, du côté de l'apprenant, que ce dernier s'installe dans une attention (plus qu'une écoute) active, c'est-à-dire comme étant résolument présent en situation.

Au fond, la disponibilité est synonyme d'ouverture sur ce qui est extérieur à soi.

## b) De l'ouverture

Au cœur de la disponibilité, l'ouverture n'est pas, selon Jullien, une simple béance.

### (1) UNE STRATEGIE

En effet, le sinologue en livre la caractéristique principale : « (...) [l'ouverture] s'incarne effectivement en conduite et en attitude ou, plus rigoureusement encore (...) en *stratégie* » (Jullien, 2012, p. 26). Il existe une fonction de l'ouverture, elle est stratégique.

Ainsi, l'ouverture fait partie d'un « plan de bataille » (pour garder la terminologie militaire employée par Jullien). Et l'on constate sans surprise qu'il y a bien à l'origine de la mise en disponibilité une intention du sujet (à savoir du thérapeute), intention qui intègre en son sein, pour mieux s'affirmer ensuite, son retrait temporaire. C'est l'illustration de la « prise par déprise ». C'est fondamentalement la marque d'une autorité professionnelle qui organise son activité en vue d'une efficacité maximum. En utilisant le vocabulaire de De Munck, on peut préciser que le thérapeute suspend volontairement, passagèrement, l'autorité de contrôle qu'il exerce ordinairement dans le but affiché de laisser à la régulation autonome du patient toute latitude.

La stratégie employée (l'ouverture) garantit l'efficacité de la disponibilité. Car, comme le mentionne le sinologue, « ne figeant, ni n'opposant rien, [la disponibilité] reste en deçà de l'effort et de l'affrontement. La connaissance, n'étant plus orientée, y devient une vigilance qui ne se laisse pas réduire par aucun accaparement ; ou le bien, ne se laissant pas plus codifier ni assigner, devient capacité d'épouser et d'exploiter sans perte, parce que sans exclusion ni raidissement » (Jullien, 2012, p. 27). L'objet visé par la stratégie de l'ouverture est clair : il s'agit d'obtenir une forme d'esprit vigilant qui saura laisser venir à soi ce que tout ce que le patient peut (veut) livrer de lui. En ce sens, ce qui se donne à la vigilance de l'esprit est, si l'on peut dire, un matériau « brut » ; du moins, un matériau qui n'a pas subi de « tri », c'est-à-dire qu'il arrive à l'esprit du thérapeute sans que ce dernier ne le juge.

La disponibilité est, par conséquent, un moment au cours duquel tout ce qui se produit doit cheminer à la conscience du thérapeute sous une forme neutre. L'ouverture sur l'extérieur en est le mobile. Elle concourt à faciliter cette vigilance de l'esprit propre au professionnel de la psychanalyse.

## (2) ANALYSE DE DEUX ECUEILS SCOLAIRES : MANQUE D'ATTENTION ET ENNUI

Maintenant, si l'on s'emploie à vouloir amener la disponibilité sur le terrain pédagogique, si l'on veille, dans le même temps, à ne pas transformer le cours en séance de psychanalyse, il est tout de même possible de mettre en exergue deux écueils de la relation pédagogique, de comprendre leur mécanique interne : manque d'attention et ennui.

Premier écueil. Partons d'un constat banal que nombre d'enseignants exprime. Il est assez courant de les entendre se plaindre du manque chronique d'attention de leurs élèves.



A l'aune de la disponibilité, deux causes de ce déficit peuvent être mises au jour, causes qui ne s'apparentent pas à une carence physiologique, comme par exemple le manque de sommeil (non pas que ce genre de manque ne soit pas estimable, simplement nous limitons l'examen à ce qui touche directement la veille de l'esprit).

La première cause correspond à un engagement personnel fort, voire égoïste. Par analogie, le manque d'attention des élèves est comparable au manque de disponibilité. Ce qui entrave l'attention de l'apprenant, c'est sa difficulté à se défaire provisoirement de sa personne, de ses goûts, de ses choix, voire de ce qu'il sait (ou pense savoir). Certes, l'opération n'est pas aisée, et l'est d'autant moins quand l'apprenant est un enfant. Cependant, si l'acte d'apprendre doit se réaliser, que le conflit sociocognitif qui est en son centre puisse avoir lieu, alors une décentration de soi, même partielle, doit s'organiser. Sur ce point, œuvrant à la constitution de son autorité, l'enseignant peut accompagner le travail de décentration des apprenants, dès les premières années à l'école, en organisant des jeux de coopération. Véhicule efficace, la coopération entre apprenants développe et renforce une confiance réciproque entre partenaires (dans le cas des élèves, entre pairs).

La seconde cause, à rebours de la concentration forte de l'*ego*, s'origine dans un lent étiolement de l'ouverture qui perd toute vigilance. La personne disponible se perd dans un océan d'indifférence. Et, là, l'attention se transforme en dispersion pour s'arrimer à l'ennui. Sans stratégie de vigilance, la disponibilité se réduit à une vacance qui rappelle les mécanismes de l'ennui, mécanismes pointés notamment par François Roustang. Ce dernier décrit en ces termes la perception du monde, produite par l'ennui : « ce que le monde est pour nous est devenu ce que nous sommes pour le monde : une vacance » (Roustang, 2003, p. 23). Avec l'ennui, l'espace et le temps sont vidés de tout objet d'intérêt et de patience. L'ennui modifie la perception de l'espace et du temps de cours pour en faire les ennemis de l'apprenant. Au cœur de l'ennui, le temps « devient lâche, s'étend, nous sommes incapables d'en voir le bout, de faire autre chose que d'attendre, et l'impatience nous gagne » (Roustang, 2003, p.22). À travers l'ennui, l'apprenant ne retient rien, le temps n'a plus de limite. Il semble qu'il ne s'en défera jamais, le temps du cours apparaît insurmontable, infini et, par conséquent, détestable.

Second écueil. L'ennui rend hostile tout l'espace de la salle de classe : « à l'inverse du temps qui s'allonge, dans l'ennui, l'espace se rétrécit. Nous sommes à l'étroit, incapable de nous mouvoir à notre guise. Il ne nous reste alors qu'à nous envoler vers d'autres lieux et à faire semblant d'être là » (Roustang, 2003, p.23).

Le temps, devenu insupportable, appelle à l'évasion. Par tous les moyens, il faut quitter ce lieu, cela devient quasiment vital. Dans l'ennui, temps et espace présentent des dimensions inouïes : ils sont les objets d'une perception les déformant, les rendant horribles et, presque, cruels.

En cours, l'attention est, quelque fois, mise à rude épreuve. Elle s'inscrit dans la durée, s'avère être trop longtemps sollicitée. Ou, elle s'inscrit dans l'intensité, s'épuise vite. La disponibilité de l'apprenant s'en trouve affaiblie et la vigilance se perd par trop d'énergie dépensée. La mise en retrait de soi, celle qui garantissait la neutralité des perceptions, confine à l'indifférence généralisée, faute de stratégie. L'intention du sujet se noie dans une mer extérieure où la neutralité du sens répond à l'illimité du temps et l'étriqué du lieu. L'ouverture de la disponibilité n'est plus que vacance, et, en fin de compte, s'abîme dans un vide qui inspire le plus grand des désintérêts et l'exaspération.

### (3) AIDES AUX PEDAGOGUES

L'autorité de l'enseignant intervient dès lors que, connaissant ce phénomène d'ennui, il organise des stratégies de diversion. Dans cet esprit, Roustang propose une analyse et des solutions. S'agissant de l'analyse, l'auteur affirme : « pour nous garder du temps et de l'espace, notre culture ne nous propose d'autres voies que celles du travail et du loisir. Si nous ne pouvons tuer le temps, il nous restera à nous tuer de travail. Si nous sommes à l'étroit dans un espace qui s'est vidé, nous irons mimer les grands espaces dans un loisir plus vide encore » (Roustang, 2003, p. 26). Le principe semble fort simple, au vide de l'ennui répond une occupation du temps ou de l'espace. Le philosophe propose de s'activer pour ne pas sombrer en ennui.

S'agissant des solutions, Roustang livre aux pédagogues des pistes à explorer, pistes pleines d'exercices. Et l'auteur de tenir le discours suivant : « j'oserais proposer des exercices, ceux de la présence, de l'attente, de la patience et de la puissance » (Roustang, 2003, p.27). D'emblée, ce que l'on peut noter, c'est le point commun de cette typologie d'exercices. Toutes les activités proposées rappellent le retrait de soi. Pour combattre l'ennui en classe, le philosophe invite les pédagogues à travailler avec leurs élèves une forme de prise par déprise. Il les invite à cultiver l'attention sans pour autant faire de l'ego l'horizon de toute activité.

Autrement dit, Roustang demande aux enseignants de préparer leurs apprenants à être disponible : le monde qui les entoure devient leur terrain de jeux.

Son argumentation est celle-ci : « s'exercer à la présence consiste à être dans le temps et l'espace donnés, ici, dans l'instant : ne se permettre aucune distraction, aucune fuite ; porter son attention à son propre corps et à l'environnement sans rien en exclure ; vérifier que nulle angoisse ne fait obstacle ; mettre dans le champ de sa tâche chaque partie de son corps, chaque souffle pour, à la fin, tout confier à l'oubli : l'attention s'est tournée vers l'extérieur, vers la parole et le geste entrepris ou à entreprendre » (Roustang, 2003, p. 28). A ce sujet, on peut formuler trois observations. Première observation : le mécanisme de l'attente, celui dont Roustang fait une description, s'apparente à celui de la disponibilité de Jullien. Seconde observation : l'attention est une vigilance à laquelle rien ne doit échapper. Troisième observation : s'il est vrai que la disponibilité peut souffrir d'une trop grande présence de soi, l'attention peut, semble-t-il, aisément porter sur le corps humain. En cela, l'attention est aussi une attention portée à son corps, du corps dans son interaction avec l'environnement proche. Dans ce sens, le corps se présente comme interne à soi et comme externe à soi. Il est en même temps le prolongement du soi (c'est mon corps) et un corps parmi tous ceux qui peuplent l'extérieur. Dans l'exercice de l'attention, le corps humain joue le rôle d'une interface entre soi et le monde. Le corps est le signe physique d'une présence de soi dans un lieu.

De plus, pour se défaire de l'ennui, la présence ne suffit pas. Roustang convoque l'attente et la patience. Des deux, il spécifie : « L'attente se lie à la patience : elle devrait ne se poser aucune question sur le « quand » et le « comment » de sa fin » (Roustang, 2003, p.28). Apprendre à attendre ou à patienter renvoie à l'oubli de la finalité. Ce qui importe est ce que l'on fait (ou ne fait pas) et non sa fin inévitable. Occulter la fin implique que l'on ignore la temporalité dans laquelle s'inscrit la tâche : on fait fi du temps ; par conséquent, il ne peut être déformé et devenir désagréable.

Encore, Roustang s'appesantit sur la nécessité d'apprendre à patienter. L'auteur en souligne les vertus : « La patience est sensible à l'altération des nuances de l'espace et du temps. (...). Elle s'exerce à percevoir les moindres signes marquant la situation en train de se modifier, à n'en manquer aucun sous peine de ne pas être prête au moment opportun. Elle transforme l'attention affolée de l'ennui en hypervigilance ; elle est acuité de réveil. Elle sort de l'ennui instable pour accéder au calme » (Roustang, 2003, p.28). La patience tire l'esprit de la torpeur dans laquelle l'ennui le plonge. La patience est un état de veille à mi-chemin entre la vigilance pleine et l'engourdissement lent, elle est quiétude.

Avec la patience, ce qui se donne dans l'état de disponibilité n'effraie pas, les phénomènes se produisent dans un cadre sécurisé, et donc serein. Et c'est une forme de retournement qui se produit transformant l'énergie négative de l'ennui en force de concentration.

Selon Roustang, l'ennui « devient force d'agir, indépendante de ses buts et de ses réalisations. Il donne accès à la puissance prête à tout et à rien en particulier. La déperdition d'énergie propre à l'ennui s'est retournée en une concentration formidable » (Roustang, 2003, p. 28). Ainsi, de l'ennui, on regagne la disponibilité. Il s'agit moins de recentrer son attention que de combattre un délitement du temps et de l'espace. La reprise qui lutte contre l'ennui, est un retour stratégique de l'attention qui porte un intérêt renouvelé à ce qui se donne à elle en permanence. L'énergie de l'attention retrouvée est une (re)mobilisation : la vigilance regagne ses droits.

Les mécanismes de la disponibilité, comme ceux de l'ennui, sont complexes. Rendre un apprenant disponible, surtout si l'on a affaire à un enfant, n'est certainement pas chose aisée. L'ennui est un adversaire coriace pour un enseignant. Cependant, il appartient à ce dernier de maîtriser ces mécanismes, du moins d'en connaître l'existence. Et, le cas échéant, il lui incombe de faciliter la disponibilité, de lutter contre l'ennui des apprenants.

Nonobstant, être disponible s'avère être une attitude facilitatrice des apprentissages tant elle est ouverture et vigilance à ce qui se produit hors de soi. Bien que stratégique, la disponibilité n'est pas, tout de même, la marque d'une soumission aux phénomènes ? N'est-elle pas simplement une hétéronomie envahissante ?

### c) La disponibilité versus la liberté

La disponibilité est une posture qui appartient à un registre d'attitudes trop souvent, trop facilement rejetées. La raison principal de ce rejet hâtif est, avons-nous laissé entendre, l'accointance supposée entre disponibilité et passivité. Etre disponible, c'est, pense-t-on, être dans une inactivité totale. Or, Jullien s'est, dans les propos que nous rapportons, évertué à démontrer que la disponibilité dispose d'une forme de stratégie qui l'exempte de la passivité. Etre disponible, c'est accepter une immersion complète dans ce qui existe et se produit dans le champ de vision, dans un environnement proche.

Dans la relation d'autorité, on peut dire que le porteur et le destinataire de l'autorité sont tour à tour disponibles, l'un à l'autre : est-ce à dire pour autant que l'un est soumis à l'autre, privé de ses libertés les plus fondamentales ? Existe-t-il un antagonisme foncier qui place liberté et disponibilité dans une opposition radicale ?

#### (1) DEUX MANIERES D'ETRE AU MONDE

Pour répondre, nous faisons (une fois de plus) nôtre les arguments du sinologue François Jullien. Ce dernier argue que, d'une certaine manière, disponibilité et liberté sont des postures concurrentes. Comparant la culture chinoise à celle de l'Europe, Jullien remarque une différence de taille : « (...) l'Europe a méconnu cette source de la disponibilité parce qu'elle a développé une pensée de la liberté ». (Jullien, 2012, p.43). Être disponible et être libre sont deux manières d'être au monde pour l'homme. La culture chinoise privilégie la disponibilité lorsque l'Europe fait le choix de penser la liberté. Ces choix respectifs ne sont pas sans conséquences. Jullien en note deux.

Au plan européen, le sinologue fait état d'une pensée de la liberté qui s'apparente à une percée du sujet agissant dans le monde : « (...) la liberté revendique une *effraction* par rapport à la situation dans laquelle le moi se trouve impliqué et c'est cette émancipation qui promeut précisément celui-ci en « Sujet » s'arrogeant une initiative. Elle exige un arrachement de sa part qui fasse sortir, par son pouvoir de négativité, des conditions imparties, la liberté promeut cet idéal, autrement dit, par *rupture* avec l'ordre du monde » (Jullien, 2012, p.43). De là, on comprend que ce qui motive la liberté, c'est une volonté souveraine qui n'hésite pas à prendre possession de tout ce qui est à sa portée. Le primat de la liberté, c'est une volonté conquérante qui force, assaille et maîtrise le monde. La volonté fait du « moi », un sujet opiniâtre qui s'affirme dans chacun des gestes. Autrement dit, la volonté libère le « moi » des chaînes de l'habitude, de son environnement familial. Par cette libération, le sens du monde change parce que le sujet y prend une part active, parce qu'il est prêt à y apporter des modifications.

## (2) EMANCIPATION OU INTEGRATION

Dans la liberté, il y a de l'émancipation qui met l'accent sur ce que le sujet est capable de faire et sur ce qu'il fait pour donner des preuves de soi en acte. Dans la disponibilité, le sujet est mis en retrait de lui-même, sans toutefois disparaître.

En effet, au plan chinois, Jullien souligne que la disponibilité est davantage du côté d'une sorte de mariage de soi avec le monde environnant. Elle s'inscrit plutôt dans une union de soi et de l'environnement : « Le contraire de la liberté est la servitude, comme on sait, mais son contradictoire est la disponibilité dépliant un rapport harmonieux d'*intégration*. Car au lieu de nous détacher de la situation, pour nous rendre indépendants, la disponibilité nous insère en elle et nous porte à en exploiter les ressources sans l'affronter » (Jullien, 2012, p.44). Entendons la disponibilité comme une plongée dans ce qui se donne à percevoir. Etre disponible n'implique pas que l'on veuille se défaire de ce qui environne. C'est tout le contraire, il s'agit, en quelque sorte, de le faire sien. Il s'agit surtout de s'insérer dans ce monde, de l'investir.

Là où la liberté, dans la rupture, est radicale et sans concession où elle est dans une volonté d'extraction, la disponibilité est une prise de possession sans heurt. C'est une accommodation intelligente, car elle n'oublie pas les buts qui sont poursuivis. En filant la métaphore de la conquête, on peut dire que la liberté asservit, là où la disponibilité unit.

## (3) LE CONTRADICTOIRE DE LA LIBERTE

En fait, comme le signale Jullien, la disponibilité est le contradictoire de la liberté, et non son contraire. Cela signifie que ce qui les sépare ne relève pas de nature différente. Liberté et disponibilité s'inscrivent dans un même plan ontologique. Etre disponible, c'est ne pas être libre. Mais ce n'est pas, non plus, être asservi. Dans la disponibilité, subsiste le souvenir d'un sujet agissant, momentanément comme « assoupi ». Au moindre changement, le « moi » est susceptible de s'extraire de la déprise qu'il épouse volontairement, temporairement. Et dans un sursaut, le sujet organise une reprise.

La disponibilité se caractérise donc pas une manière de mettre le sujet agissant en veille. Ni engourdissement, ni torpeur, la disponibilité est une ouverture stratégique sur le monde permettant de capter le moindre signe de changeant.

Conçue dans un cadre thérapeutique, la disponibilité est pensée comme une attitude que peut (doit) adopter un psychanalyste en exercice. Son emploi dans le domaine de l'enseignement, iconoclaste a tout de même pour vertu de marquer la présence à l'autre et de l'enseignant et de l'apprenant. S'il est bien évident qu'il ne s'agit aucunement de transformer les partenaires de la relation pédagogique en thérapeute, il est certainement envisageable de cultiver la disponibilité, non dans un esprit de domination, mais bien plus dans le sens d'une volonté de perception fine de ce qui se donne à soi, que les phénomènes soit d'ordre humain ou mécanique.

Dans ce cadre, il est possible de concevoir la disponibilité comme une attitude d'attente accompagnant l'autorité. De côté de l'enseignant, être disponible pour les apprenants est le signe d'une présence ferme de la personne en charge du cours, personne capable de s'adapter à son public, de montrer, par-là, qu'il s'est fait preuve d'autorité. Du côté des apprenants, être disponible ne signifie pas que l'on se soumet à la volonté de l'autre. Cela signifie davantage que l'on est ouvert à ce qui vient de l'extérieur, que l'on s'ouvre à autre chose que soi. La disponibilité est, en ce sens, la voie de la décentration nécessaire à tout apprentissage. Elle est surtout le lieu d'une double rencontre, celle de l'autorité de contrôle et de la régulation autonome. L'autorité de contrôle enjoint l'apprenant à se décentrer pour s'ouvrir au savoir, l'encourage à être disponible. La régulation autonome autorise l'apprenant à se mettre à la disposition de ce qui est à acquérir, sans s'y abîmer ni courir à sa perte.

La disponibilité seule ne peut faciliter l'intégration, ne peut forger la relation au monde et au savoir. Elle a besoin, pour mener à bien sa mission, de s'adjoindre une autre aptitude, la fadueur.

## 2. La fadueur

Dans les limites de l'autorité et de l'enseignement, parler de fadueur peut n'être perçu que comme une gageure. A première vue, ce terme avive bien davantage les papilles gustatives qu'il ne peut servir d'aiguillon dans une entreprise de compréhension de l'autorité. Pourtant, allant à rebours de certaines idées reçues, il est possible d'éclairer la relation d'autorité, notamment dans le champ de l'enseignement à l'aide du concept de fadueur.

Pour ce faire, trois pistes sont investies. Premièrement, peut-on dire que la fadueur relève d'une réaction instinctive de l'humain ?

Deuxièmement, dans une confrontation à l'idée de saveur, se dessinent les contours d'une définition de la fadeur. Troisièmement, associée au concept de disponibilité, la fadeur illustre une attitude de l'homme face au monde.

a) Un instinct ?

La fadeur accompagne la disponibilité, telle est la thèse de François Jullien, que nous reprenons à notre compte.

(1) UNE RENCONTRE

Qualifiant la posture du thérapeute de fade plutôt que de froide, le sinologue s'inscrit en faux contre les arguments de Freud. Sinologue et psychanalyste s'opposent sur la manière d'être disponible en thérapie. Le premier récuse l'idée d'une froideur du thérapeute ; car être froid, laisse-t-il entendre, suppose une indifférence forte à l'endroit du patient : la relation peine à s'instaurer. Avec la fadeur, il n'en est pas de même. La fadeur est, en quelque sorte, rencontre.

(2) UNE AUTRE « DEPRISE »

Pourtant, un obstacle se dresse sur le chemin de la fadeur : « (...) être « fade », écrit Jullien, ne se commande pas » (Jullien, 2012, p. 39). La fadeur ne relève d'aucune initiative du sujet. On ne peut pas « être fade » par simple décision prise. La fadeur ne dépend pas de la volonté humaine qui chercherait à la maîtriser. Sur ce point déjà, la fadeur rejoint la disponibilité : elle participe à cette prise par déprise. Pour autant peut-on dire qu'elle est une attitude instinctive ?

En vérité, constate Jullien, la fadeur est définitivement « une qualité de l'ethos (qu'on ne peut mettre à l'impératif) » (Jullien, 2012, p. 40). Ainsi, bien qu'elle ne relève d'aucun ordre, la fadeur reste une aptitude profondément humaine, chevillée aux us de la civilisation. La fadeur ne se convoque pas, on peut, tout au plus, l'inviter. Dans ce contexte, comment définir la fadeur ?



## b) Saveur ou fadeur

La voie de la définition empruntée par Jullien est la confrontation.

### (1) LA SAVEUR DE L'EXCLUSIF

Il s'agit de faire naître les contours de la fadeur en marquant ce qui la différencie de la saveur. Le sinologue déclare que : « (...) la « fadeur » n'est pas une privation de saveur (elle n'est pas insipide), mais une saveur qui, demeurant au seuil de la saveur, à peine prononcée, n'exclut pas. Sur quoi insistent tous les glossateurs et même dont ils font leur point de départ : toute saveur ne peut s'affirmer qu'au détriment d'une autre ; le salé n'est plus sucré, ou le doux n'est plus amer, etc. – toute saveur, par conséquent, est en même temps une perte » (Jullien, 2012, p. 40). L'auteur met en avant deux caractéristiques fondamentales de la saveur, elle est exclusive et elle engendre une perte. Exclusive, la saveur alterne les goûts. Elle progresse de goût en goût contraire, se défaisant de l'un pour mieux épouser le second. La conséquence immédiate de ce procédé cultivant l'exclusivité, c'est qu'un goût est supplanté par celui qui le suit. Et l'on perd le goût supplanté. On ne garde en bouche que le goût des aliments qui y entre en dernier.

### (2) LA FADEUR DE L'EGALITE

Sur une ligne opposée, la fadeur ne repose ni sur la culture de l'exclusif ni sur la perte. Elle se situe davantage sur une ligne favorisant la neutralité gustative. En effet, comme l'explique Jullien, « (...) la fadeur, quand point seulement la saveur ou qu'elle commence à se résorber, fait apparaître toutes les saveurs à égalité. Sans que l'une soit plus appuyée que l'autre et nous en prive » (Jullien, 2012, p.40). Dans la fadeur, il n'est aucunement question de cliver les goûts. Les aliments y sont traités de manière égale. Et c'est cette égalité de traitement qui fonde la neutralité de la fadeur. La fadeur n'est pas l'insipide. La première épouse tous les goûts à l'identique tandis que le second les exclut tous. Dans le premier cas, il y a réunion de tout, quand, dans le second cas, il y a rejet de tout.

Le lien entre disponibilité et fadeur s'articule sur cette idée d'un traitement à l'identique de ce qui advient.

La disponibilité est l'ouverture vigilante à laquelle la fadeur associe une manière de goûter à tout, sans distinction de genre. Autrement dit, être disponible, c'est goûter à tout en toute égalité.

De la cuisine au mode d'être de l'individu, le transport est métaphorique, faisant de la fadeur un comportement humain, renfort de la disponibilité.

### c) Une attitude

La fadeur rejoint la disponibilité pour mieux la compléter, en un sens, pour mieux la combler. Mais cela reste un mécanisme très étrange : être fade, s'agissant d'une personne, invite peu à la rencontre. Et pourtant, la fadeur est, en vérité, l'optimum de la rencontre.

#### (1) SANS APRIORI

En ce sens que tout goût s'y donne à égalité. Jullien va même plus loin dans sa démonstration, il se sert de la fadeur pour qualifier une attitude de l'individu, une manière de laisser venir à soi sans distinction aucune. Le sinologue établit que : « (...) la fadeur de la personnalité, en amont d'elle, ne projetant d'avance aucune fonction, peut réagir à vif à ce qu'appelle la situation, développant tour à tour – « à propos » - l'une ou l'autre potentialité. Elle ne se laisse bloquer dans aucune disposition, serait-ce celle d'une vertu ou d'une faculté : le sage qui sait être fade, n'étant conditionné par aucun pli de son esprit devenu habitude, ni ne privilégiant non plus en lui d'emblée aucune aptitude, déploie sa capacité « au gré » et sans s'enliser en elle » (Jullien, 2012, p. 41). Finalement, à suivre Jullien, la fadeur est le gage d'une perception sans *a priori*.

Lorsque quelqu'un fait preuve de fadeur, loin d'être froide, cette personne est disponible, elle peut tout percevoir, tout accepter, dans un premier temps. Tri et intérêt viendront dans un temps second. Ce qui se joue dans cette disponibilité fade, c'est précisément la volonté de ne rien négliger. Rien qui ne pourrait ensuite motiver mon intérêt.

De là, inférer une analogie avec le travail du thérapeute relève de la simplicité.

Face au patient, le psychanalyste arbore une fadeur convenue qui a pour but de tout percevoir dans ce qui se donne dans la présence et dans l'échange, tant sur le plan physique que sur la plan du discours. Encore, usant d'une image triviale, on pourrait dire que le travail du thérapeute est de se comporter comme une éponge qui se gorge de tout liquide au contact duquel elle se trouve.

Et du thérapeute au pédagogue, il n'y a qu'un pas que nous n'hésitons pas à franchir. Encore une fois, l'objet de ce rapprochement n'est pas de faire de l'enseignant un psychanalyste. Il est davantage question de fournir au pédagogue des outils de décryptage de comportements. La mise en retrait de soi qu'engage la disponibilité, associée à la neutralité gustative de la fadeur, apporte à l'enseignant des outils d'analyse de ce que peut être une autorité pédagogique.

Avoir de l'autorité, c'est aussi laisser les autres venir à soi. C'est être attentif à ce qu'ils véhiculent et donnent dans l'échange. C'est, en fin de compte, être attentif (être disponible) à leurs attentes. C'est, peut-être, sur ce type de « sol » que s'instaure le consensus fondateur de la relation d'autorité.

Première étape d'un processus plus complexe, la disponibilité fade n'exclut pas le retour du sujet qui se saisit des changements notés par le « moi-ouverture ». Seconde étape, le sujet reprend la main, si on peut le dire ainsi. L'auteur (l'auctor) revient en premières lignes, accompagné du contrôle. Troisième étape, le destinataire du contrôle, disponible, fait sien ce qui lui est prescrit. Et, dernière étape, fort des changements qu'il a perçus, le destinataire devenu sujet (c'est-à-dire auctor), s'applique à mettre en œuvre, à sa manière, ce qui est demandé. La régulation autonome répond à l'autorité de contrôle, allant d'une disponibilité à l'autre, allant surtout d'une autorité à l'autre. Osons encore une image triviale, l'autorité change de main, le contrôle tombe en autonomie et les porteurs d'autorité accroissent leur pouvoir (leur puissance).

Dans ce plan d'ensemble, il est aisé de comprendre ce qui motive le retrait passager, premier du sujet agissant. Le moi accepte tout ce que le sujet agissant risque de refuser, tant ce dernier est enclin à se vouloir maître de son destin.

Fondamentalement, ce que projette Jullien, à travers des « concepts » tels que la disponibilité ou la fadeur, c'est une manière (toute orientale) d'aborder la vie qui laisse la part belle aux « transformations silencieuses » (Jullien, 2009), à savoir à tous ces mouvements souterrains auxquels la vie s'adonne (s'abandonne un peu, aussi), mouvements propres à l'humanité, mouvements que ne commande aucune volonté, et auxquels il incombe d'être attentif pour n'en pas être les esclaves.

A ces deux mouvements silencieux (la disponibilité et la fadeur), souterrains, il convient d'en associer un troisième, l'influence. Là encore, il est question d'absence de maîtrise par le sujet libre de ses choix. Certainement, à l'instar de la fadeur, il est possible de déclarer que l'influence ne se commande pas.

Toutefois, il y a de l'influence. Et, il convient, à l'image du médecin en quête des symptômes d'une maladie, de partir à la recherche de ce qui véhicule l'influence.

### 3. L'influence

Le sens commun fait de l'influence l'organe d'une puissance étrange et dangereuse, tapie dans l'ombre. Dans cet esprit soupçonneux, influencer ou user de son influence laisse entendre qu'un acte délictueux est commis. L'influence ouvre les portes d'un monde dont il semblerait que la clarté, la netteté soient absentes. Avec l'influence, on a quitté les rives de la franchise pour naviguer à vue dans un océan d'opacité. Dans ce contexte plein d'hostilités gratuites, comment est-il possible d'associer l'influence à l'autorité et à l'enseignement ?

L'enjeu, des précisions qu'il nous faudra apporter, réside essentiellement dans le « jeu » qui permet de ramener l'influence du côté d'une interprétation de l'autorité en situation de cours sans qu'aucun soupçon de tromperie ne puisse y être associé.

Dans cette optique, une résolution de la difficulté empruntera trois chemins convergents. La première approche privilégie une évaluation de l'influence à l'aune de l'enseignement. La seconde approche fait la part belle à une définition de l'influence qui s'apparente au diffus et à l'illimité.

Enfin, la dernière approche montre que l'influence entre en concurrence avec la persuasion et, plus généralement, avec l'action dès lors qu'il est question de relation enseignant-apprenant.

#### a) Dilemme : influencer ou enseigner ?

Plus encore que la disponibilité ou la fadeur, l'influence offre des occasions d'approcher, de s'installer dans le champ de la pédagogie.

Afin de mettre en lumière les liens que l'on peut tisser entre l'influence et l'enseignement, nous explorons trois voies. Premièrement, nous articulons l'influence à l'autorité. Il s'agit de montrer comment l'influence éducative précède l'enseignement. Deuxièmement, nous tenterons de saisir l'influence en tant qu'organe éducatif. Troisièmement, nous essaierons de répondre à des préjugés que véhiculent l'influence et qui lui nuisent.

#### (1) INFLUENCE ET AUTORITE

Commençons par éclairer le lien unissant l'influence à l'autorité. Pour le pédagogue Eirick Prairat, en matière d'éducation, influence et autorité sont des concepts synonymes. On peut lire sous sa plume les arguments suivants : « Ni crainte, ni persuasion, l'autorité est de l'ordre de l'influence » (Prairat, 2012). Cette citation de l'auteur incite la formulation de deux commentaires. D'une part, Prairat introduit son propos en rappelant la distinction établie par Hannah Arendt. Situant, l'autorité hors de la crainte et de la persuasion, Prairat fait sien l'idée que l'autorité est, comme nous l'avons vu, un pouvoir différent de la violence et de la discussion. D'autre part, le pédagogue inscrit directement l'autorité dans le champ de l'influence. Pour lui, l'autorité est une influence, ou du moins, la manière d'exercer l'autorité est de l'ordre de l'influence. Autrement dit, quand on autorise, on influence. Cette manière de définir l'autorité n'est pas sans poser quelques difficultés et soulève bien des questions auxquelles il conviendra de répondre en son temps.

Nonobstant, si l'autorité est influence, cette première épouse les caractéristiques de cette dernière. En sens, on peut que l'autorité comme influence précède les enseignements.

En effet, le sinologue François Jullien souligne les vertus propédeutique de l'influence en matière de relation entre maître et disciple.

Jullien affirme que la meilleure posture du maître est celle qui ne l'expose pas frontalement à son élève, « car il sait qu'il peut induire, mais non pas conduire ; que mieux vaut influencer qu'enseigner » (Jullien, 2012, p. 89). On retrouve ici la notion de conduite que nous avons relevée sous la plume de Serres. Le maître n'a pas à conduire le disciple sur le chemin des apprentissages, il l'y invite sur le mode de l'incitation désintéressé, de l'influence. Le disciple seul prend la décision d'apprendre, ou de ne pas le faire.

Ce choix opéré, l'enseignement peut avoir lieu, « ou, comme l'écrit le sinisant, qu'un enseignement plus direct n'est possible que s'il est précédé par cet influencement diffus, subtil, non isolable, opérant tacitement et s'étendant en durée, qui seul permet qu'un tel enseignement un jour soit audible et puisse effectivement transformer » (Jullien, 2012, p. 89). L'influence a pour but de mettre l'élève dans les conditions de l'apprentissage. Ce dernier doit être convaincu du bien-fondé d'apprendre, sans pour autant avoir été persuadé, c'est-à-dire sans qu'un discours argumenté ait eu raison de lui. C'est à cette (seule) condition que l'élève peut espérer être dans les conditions d'un apprentissage, qu'il soit disponible aux apprentissages.

Ainsi, l'influence précède l'acquisition des connaissances. Cela a, au moins, une conséquence au plan du maître : sachant qu'il est vain de vouloir imposer de manière directe, frontale des enseignements, il fait preuve d'autorité en empruntant les voies de l'influence pour rendre l'élève disponible aux apprentissages à venir.

De là, on peut dire, en reprenant la formule de Prairat que l'autorité est influence éducative. Et l'auteur de préciser la nature du lien entre influence et éducation : « Refuser de proposer et donc d'influencer, c'est tout simplement refuser d'éduquer. Cela signifie qu'il n'y a d'accès à l'humanité que dans un mouvement en réponse et non dans un élan premier » (Prairat, 2012). Le propos du pédagogue est radical. Cette radicalité se fait jour sur deux plans. Premier plan, l'influence est la condition même de l'éducation. Sans elle, on ne peut éduquer. Influence et éducation sont intimement liées. Second plan, on ne peut enseigner qu'en réponse à une demande d'éducation émanant des apprenants.

C'est bien l'esprit de l'influence qui est à l'œuvre ; dans un premier temps on n'impose rien aux élèves, on les influence et on attend qu'ils aient des demandes en matière de savoirs à acquérir.

Cette posture-ci prend à contre-pied la manière d'enseigner classiquement mise en œuvre dans les différents cours du système scolaire. En classe, on attend rarement que les élèves proposent l'ordre du jour des matières et des notions à acquérir. A cela s'ajoute le programme scolaire qui liste, classe d'âge après classe d'âge, ce qui doit être acquis par les élèves. Programme scolaire encore, les enseignants sont tenus de le respecter le plus scrupuleusement possible, leur hiérarchie comme les parents d'élèves y veillent clairement. Au cœur de ces prescriptions, les demandes et initiatives des apprenants n'ont que peu de place (pour ne pas dire que leur marge de manœuvre est nulle).

Quel intérêt y a-t-il encore à user de son influence, s'il ne peut y avoir de demande des apprenants ? Deux raisons peuvent être avancées. D'un côté, il s'agit, peut-être, de susciter une volonté d'apprendre qui, bien que diffuse, serait ouverte à tous types de contenus de connaissances. Ici, la volonté d'apprendre, faite de disponibilité, accepterait d'envisager l'acquisition de savoirs divers et nécessaires. D'un autre côté, comme un complément, les élèves ont des attentes en matière d'éducation et ils font confiance à l'enseignant : il saura les faire progresser.

Nous avons conscience que ces difficultés sont loin d'être résolues, elles mériteraient des développements supplémentaires. Mais, pour l'instant, de manière synthétique, on peut dire, avec précision, que l'autorité est une influence éducative qui précède l'enseignement, pour le favoriser et le faciliter.

### (3) INFLUENCE ET PREJUGES

Subsistent toutefois, à l'endroit de l'influence, des doutes quant à la valeur de ce concept. Deux doutes, au minimum, pointent : le premier est épistémologique, le second est téléologique.

Epistémologie d'abord, François Jullien rappelle les doutes qui entourent l'influence. Elle a des origines mal définies qui l'exclut du champ scientifique : « marquée par cette origine douteuse, la notion d'influence suscitera par suite le même soupçon à son égard que celui que n'a pas pu manquer de provoquer, aux yeux du rationalisme classique, tout ce qui se voit reléguer – face à l'emprise conquérante de la science imposant la clarté – dans l'obscurantisme : celui des fausses causalités, dont on ne saurait désigner les tenants et les aboutissants et qui sont jugés sans objectivité » (Jullien, 2012, p. 90-91). En un sens, eu égard à des difficultés à fixer les limites de ce phénomène, selon les critères de la rationalité classique, l'influence n'est pas digne d'être conceptualisée.

On retrouve ici une thèse que l'auteur a développée dans *Les transformations silencieuses* (2009). Pour Jullien, la philosophie européenne, s'opposant sur ce point à la pensée chinoise, raisonne à l'aide de concepts fondés sur une ontologie qui rend difficile une pensée du mouvement, de la transformation.

Comme l'influence est une notion au centre de laquelle opère un flux illimité, ses contours ne sont que peu, voire pas du tout perceptibles. Cette difficulté invalide, selon le sinologue, l'élévation possible de la notion d'influence au rang de concept, et la rend définitivement douteuse.

Téléologie ensuite, Prairat met en lumière les doutes qui entourent l'influence comme suit : « une nouvelle question se pose : qu'est-ce qui distingue l'influence éducative – l'autorité – de l'influence manipulatrice ? » (Prairat, 2012). Légitime question : l'influence du maître n'est-elle pas, à bien le prendre, une vaste entreprise de dupe ? Autrement dit, avec l'influence, n'est-on pas en train de confondre l'enseignement et l'endoctrinement ?

On peut répondre à ces questions en deux temps. Premier temps, il est nécessaire de comprendre la manipulation. Elle est une entreprise qui consiste à faire faire quelque chose à quelqu'un, sans que ce dernier soit clairement avisé des buts qu'il poursuit. Comme le laisse entendre Olivier Reboul (1977), la personne manipulée croit œuvrer dans un sens, mais, en fin de compte, œuvre dans le sens masqué, choisi par le manipulateur. La manipulation est un pouvoir de tromper ; on trompe quelqu'un sur les buts visés. La manipulation est duperie sur les fins escomptées.



Dans un second temps, il est urgent de concevoir une riposte pour contrer cet écueil. Pour ce faire, Prairat propose l'argument suivant : il est nécessaire que l'influence éducative se fasse dans la plus parfaite des transparences. Le pédagogue déclare que : « (...) pour que l'éducation ne soit pas simple conditionnement, elle requiert la possibilité d'une compréhension, au moins finale, par l'enfant devenu adolescent ou jeune adulte, de ce qu'il a acquis et des raisons pour lesquelles nous l'avons enjoint à acquérir cela et non autre chose » (Prairat, 2012). L'originalité ici, c'est qu'il s'agit de pratiquer un éclaircissement rétroactif.

Le pédagogue préconise de fournir aux apprenants les clés de compréhension de ce qu'ils ont subi en aval de leur apprentissage. L'idée qui meut cette procédure, c'est que l'on prend en compte le développement cognitif des apprenants. Ces derniers ne sont pas, à tout âge, en mesure de comprendre ce qui leur arrive. Par voies de conséquences, ces derniers n'ont d'autre choix que de faire confiance à leurs enseignants, voire à leurs parents qui les confient aux enseignants. Et l'influence colporte une injonction latente : « n'aie pas peur ! Laisse-toi guider vers les apprentissages, apprends ! Tu en connaîtras les raisons plus tard ». Notons, tout de suite, que sans confiance, une telle requête n'a que peu de chance d'aboutir. Car, la disponibilité seule ne peut suffire à ouvrir les apprenants aux savoirs.

Pour le moins, l'influence est un mouvement (souterrain) qui accompagne l'enseignement. Influencer un apprenant, ce n'est pas le soumettre à la dictature d'une pensée qui lui fait violence. Influencer, c'est faire preuve d'autorité. C'est ne pas chercher à affronter l'apprenant. Encore, c'est le mettre indirectement en condition d'apprentissage. L'influence s'accomplit selon un mode diffus de propagation qui mérite un examen.

#### b) Du diffus

Moins qu'un concept, mais certainement plus qu'une notion, l'influence est un mouvement humain, éducative parfois, dont il convient de déterminer, plus avant, la nature propre. La définition de l'influence suit trois chemins. D'abord, il est nécessaire de sonder l'idée de flux qui caractérise l'influence. Ensuite, à l'aune d'une comparaison, il conviendra de mesurer les différences séparant l'influence de l'action. Enfin, rejoignant le domaine pédagogique, il sera temps d'expliquer spécifiquement ce que l'on peut entendre sous la dénomination d'« une influence éducative ».

## (1) FLUX

L'influence est une flux, « l'influence, s'aventurant aux confins non tranchés du visible et de l'invisible, hantant sans « être », est emportée dans le même discrédit que la psychologie des « fluides », (...) » (Jullien, 2012, p. 91). L'influence est un mouvement constant. Elle n'a pas de limites, elle passe sans peine du visible à l'invisible. Manifeste, l'influence se développe au vu et au su de tout le monde. Elle ne peut être prise pour une tromperie. Invisible, en revanche, l'influence peut, mystérieuse, prêter le flanc à la manipulation, comme nous l'avons dit.

## (2) INFLUENCE CONTRE ACTION

Si l'influence est flux ininterrompu, elle n'est pas une action. Qu'est-ce qui sépare l'influence de l'action ? François Jullien énonce trois différences majeures. Pour ce premier, « « action » suppose un sujet ; mais l'influence est de l'ordre du flux, du cours, de l'à travers, et est sans sujet isolable.

L'action opère *hic et nunc*, en un temps et en un lieu déterminés, mais l'influence n'est pas déterminable, elle n'est pas non plus localisable et force à sortir de la distinction de l'actif et du passif » (Jullien, 2012, p. 91). Ainsi, l'influence s'oppose à l'action sur trois plans : le plan de la subjectivité, le plan de la localisation et le plan de la posture. Au plan subjectif, on note que l'influence est dépourvue de sujet identifiable. Voire, on ne peut définir avec certitude le point d'origine de l'influence. De ce point de vue, l'influence apparaît fragile : s'il est délicat de spécifier la personne qui est à l'origine d'une influence, comment être sûr qu'il y a bien influence ? Comment être sûr que quelqu'un n'est pas victime d'une « mauvaise influence » ?

Second plan : la localisation. Sans point de départ, l'influence n'a aucune limite, ni de temps, ni de lieu. D'une certaine manière, dans cet esprit, on peut avancer que rien ne retient le mouvement « influent ». Flux continu, l'influence semble ne pouvoir jamais s'arrêter ou même être interrompue. C'est certainement en cela qu'elle est si redoutablement efficace.

Dernier plan, l'influence se situe dans un vaste champ qui brise les limites partageant la passivité et l'activité. Mouvement, l'influence se démarque de la passivité. Etre influent ou être sous influence sont deux attitudes qui requièrent un minimum de la vigilance. Sans origine, sans limites de temps et de lieu, l'influence reste un mouvement en-deçà de l'action.

Le caractère diffus de l'influence la place d'emblée dans une sorte d'entre-deux, entre-deux qui notamment rend sa conceptualisation quasi impossible.

### (3) « INFLUENCE PEDAGOGIQUE »

Plus que passive, mais moins qu'active, l'influence est un mouvement continu au sein duquel il est possible, selon Prairat, d'inscrire l'autorité. Dans cette perspective, l'autorité est, rappelons-le, une influence éducative. Quelles en sont les modalités ?

A l'autorité, influence éducatrice, Prairat attribue quatre propriétés. Pour lui, l'autorité influente est libératrice, indirecte, temporaire et centrée sur une reconnaissance (Prairat, 2012).

D'abord, remarque l'auteur, l'autorité, « c'est une influence libératrice » (Prairat, 2012). Péremptoire dans sa forme, la signification de la citation renvoie davantage à une contradiction : comment une influence, mouvement diffus mais constant, peut-elle œuvrer à sa propre fin ? La réponse à cette question se trouve à un autre endroit du texte du pédagogue. Prairat écrit « l'autorité fait croître, grandir », ou un peu plus loin, « Eduquer, c'est autoriser, grandir, c'est se sentir graduellement et progressivement autorisé » (Prairat, 2012). Ainsi, la libération réside dans cette autorisation que l'on fait sienne et qui renforce l'« être auteur » en soi. Encore, devenue auteur, ou ayant renforcé son autorité (étant donc un sujet affirmé), la personne influencée organise les conditions de son émancipation.

Plus encore, un auteur (un sujet) se libère de l'influence de l'autorité en grandissant, c'est-à-dire en s'élevant tout au long de son parcours scolaire. Il prend conscience de l'influence dont il est l'objet, et s'en défait. L'influence, d'abord souterraine, ignorée, est mise au jour. Perçue, l'influence perd son pouvoir.

Ensuite, la seconde propriété de l'autorité est son aspect indirect. En ce sens, on retrouve chez Prairat, la formule suivante : « (...) l'autorité est une action indirecte, elle ne s'épuise jamais dans sa transivité » (Prairat, 2012). Le pédagogue souligne une caractéristique essentielle de l'influence, à savoir cette manière d'aborder les choses de biais, en refusant toute rencontre frontale. Sur cet aspect, influence et autorité se confondent.

Cependant cette caractéristique n'épuise pas totalement l'autorité. Dans le cadre de l'autorité de contrôle par exemple, on est en présence d'un pouvoir qui s'exerce de manière directe.

Les prescriptions, les obligations y sont énoncées de manière claire et sans détour. On peut considérer que l'autorité est influence quand la personne représentant l'autorité est absente, mais que son pouvoir continue de faire effet. Dans cet esprit, la régulation autonome relève bien plus de l'influence. Cette première prend corps alors même que la source de l'autorité a disparue.

Encore, la troisième caractéristique de l'autorité. Elle « (...) est aussi une influence temporaire, elle a un terme (...) » (Prairat, 2012). L'aspect temporel de l'autorité vient compléter la dimension libératrice, déjà mise à nu. L'influence de l'autorité a des limites, dont la limite temporelle. Car, à bien le prendre, si l'on entend que l'autorité travaille en quelque sorte à sa propre fin en facilitant une libération, il est va de soi que le processus engagé a une durée limitée. Libération, par ailleurs, qui, dans le cas de l'autorité, est double : il s'agit, pour l'apprenant, de se libérer de sa situation, en se libérant de l'autorité.

Enfin, la dernière qualité de l'autorité. Elle se fonde sur un principe de reconnaissance : « (...) l'autorité n'a pas son fondement dans un acte de soumission ou d'abandon mais, tout au contraire, dans un acte de reconnaissance » (Prairat, 2012). Pour le pédagogue, le principe de reconnaissance évite à l'autorité de tomber du côté de la soumission, ou de l'aliénation. La reconnaissance participe à la mise en œuvre du consensus qui organise, régule et limite la relation d'autorité.

En fait, la reconnaissance est surtout la reconnaissance des places dans la relation d'autorité : l'autorité « appelle de celui qui est en position basse dans la relation une forme d'obéissance qui est radicalement distincte de celle qui est impliquée dans la relation de pouvoir » (Prairat, 2012). De là, on comprend que la reconnaissance permet une forme de réciprocité qui ne s'abîme pas dans l'asymétrie des positions. Au plan large de l'autorité, dans le consensus, la reconnaissance installe chaque membre du groupe dans sa position et ses fonctions. Au plan restreint de l'influence, la reconnaissance s'arrime à la disponibilité. La reconnaissance de l'autre (sa place et ses fonctions) facilite la mise en disponibilité, disponibilité, attitude souhaitée dans la relation d'apprentissage, comme nous l'avons vu.

Par conséquent, l'influence est un mouvement diffus qui accompagne l'enseignement. Cette première peut avoir pour fonction de préparer l'avènement de ce dernier.

Comme autorité, l'influence a le pouvoir de faciliter, de suggérer que se révèle la capacité d'être une autorité.

Dans certaines circonstances, comme dans des situations de classe par exemple, il est plus heureux de laisser l'influence faire son œuvre que d'avoir sciemment recourt à une action directe. Parfois, l'approche en oblique est plus efficace que l'approche frontale. Cela relève de l'appréciation de l'enseignant, fort de son autorité.

L'influence est une autorité indirecte. Elle s'établit dans l'absence du porteur d'autorité. Avec l'influence, c'est l'esprit de l'autorité qui demeure lors que la personne l'incarnant n'est pas (plus) là. L'influence est la voie de la présence/absence de l'autorité. Elle est ce qui reste de l'autorité quand, physiquement, elle s'est absentée. Le pouvoir de l'autorité n'en est pas moins fort : il reste puissant.

### c) Persuasion ou influence

Explorer la distinction entre influence et persuasion présente deux intérêts de taille. Le premier intérêt est celui qui nous occupe déjà, à savoir examiner de manière approfondie la nature de l'influence. Le second intérêt est d'évaluer le lien qui existe entre autorité et influence. Dans cette optique, il est utile de confronter l'influence à la persuasion. Nous reprenons, pour ce faire, les travaux de François Jullien. Et, trois axes d'analyse sont retenus. En premier lieu, l'opposition s'ancre dans une différence de style : le « frontal » contre le « de biais ». En second lieu, l'opposition recouvre une différence de méthode : le consentement contre la prégnance. Et, en dernier lieu, l'opposition s'appuie sur de manière de parler : la précision contre l'insinuation.

#### (1) DE FRONT OU « DE BIAIS » ?

En premier lieu, on constate une différence de style. Influence et persuasion divergent quant à leur manière de faire accéder à l'acquiescement. Comme l'écrit Jullien, « persuader s'opère par la parole, dans le face à face et frontalement, en serrant de près, et fait appel aux raisons (...) » (Jullien, 2012, p. 96). La persuasion s'adresse directement à l'interlocuteur. Dans ce cas, la parole qui doit convaincre s'inscrit dans un dialogue qui ne laisse planer aucun doute : on sait qui veut convaincre, on connaît les arguments qui sont avancés à cette fin et on a identifié la cible de cet argumentaire.

L'influence se situe aux antipodes de la persuasion. Diffuse et illimitée, l'influence excède largement le plan du dialogue. Surtout, sa mise en œuvre fait la part belle à la voie indirecte : elle se sert de stratégies usant d'une approche de biais. Il s'agit biaiser pour arriver à ses fins. Pour influencer efficacement, nul besoin d'un dialogue raisonné, il suffit d'accepter d'être emporté par le flux de la conviction intime, proche de l'intuition.

## (2) PREGNANT

En second lieu, la méthode sépare l'influence de la persuasion. Jullien situe cette dernière du côté du consentement délibéré quand l'influence se retrouve davantage du côté de la prégnance. De fait, sur ce point, le sinologue affirme que « (...) persuader exige un consentement délibéré, même s'il est manipulé, de la part de l'interlocuteur (c'est pourquoi la persuasion est au cœur de la démocratie et de la pensée de la liberté) ; tandis que (...) l'influencement se fait insensiblement, sans même que celui qui en est l'objet y prenne garde (...) : l'influence est même d'autant plus prenante – prégnante – qu'on ne la perçoit pas en train d'advenir » (Jullien, 2012, p. 97-98). On savait l'influence sans sujet (sans origine), on la découvre sans objet (sans cible, ni fin). Elle est pure mise en mouvement. Au contraire, la persuasion (qui est une action spécifique) a une origine et une fin. La persuasion relève d'une maîtrise qui en fait un sujet de liberté. Car, on peut choisir de persuader, on peut choisir les arguments pertinents qui vont convaincre et l'on peut choisir la personne (ou les personnes) qui est (sont) à persuader.

Une fois de plus, ce qui marque la disjonction, c'est d'une part la précision qui anime la persuasion, et, d'autre part, le flou qui déroute autant qu'il n'égare au sein du flux « influent ». Le clivage fait apparaître deux bords. Sur un bord, on a la persuasion. En son sein, il s'agit manifestement de convaincre et d'amener à l'adhésion par la raison. Sur l'autre bord, au cœur de l'influence, il est question d'emporter l'accord par une « immersion prolongée ». Ici, l'adhésion se gagne patiemment, en baignant dans une atmosphère propice à une conversion inattendue, peut-être involontaire, qui se réalise en toute innocence. En cela, on a affaire à un lent travail d'imprégnation. Par opposition, on trouve une persuasion directe, plus rapide et peut-être même plus mouvementée.

## (3) INSINUANT

En dernier lieu, la parole persuasive affronte la parole influente. De cette ultime comparaison, Jullien tire l'idée suivante : à la netteté de la persuasion fait front l'insinuation de l'influence.

En effet, le sinologue note ceci : « tandis que persuader s'opère de bout en bout sous la visée et la pression d'une parole ajustée, influencer n'est pas qu'insinuer : la parole y reste aussi bien diffuse, elle n'est qu'une part, voire n'intervient pas, dans le procès d'infléchissement et de conditionnement qui s'opère » (Jullien, 2012, p. 98). Cet écrit suggère deux commentaires. Le premier fait apparaître la rectitude qui sous-tend la persuasion. Les mots, les arguments y sont choisis bons à propos. Ils y sont ajustés, en un double sens. Dans le premier sens, ajustés, comme la pierre précieuse sur une bague, les arguments sont choisis avec minutie, ils s'articulent avec précision, ils sont présentés pour convaincre. Dans un second sens, ajustés, les arguments correspondent scrupuleusement au sujet (au thème) pour lequel une adhésion est nécessaire. Là, il n'est fait état d'aucune digression, d'aucun écart.

Au contraire, l'influence ne fonctionne pas sur la base d'un ajustement. Elle est plutôt mue par une forme de dispersion. L'influence est diffuse, en un double sens. Diffuse d'abord, elle est opaque. Par ce manque de visibilité, son accès est rendu difficile, voire impossible. Diffuse ensuite, l'influence se propage sans cesse, en un flux continu. Ici, insaisissable, l'influence baigne l'interlocuteur dans un flot de paroles qui, finalement, ne convainc que par ricochet.

En guise de conclusion, il est légitime de mettre en avant ces caractéristiques de l'influence. Elle est un flux continu sans réelle origine, sans cible claire. L'influence instaure un climat, une atmosphère favorable à partir de quoi il est possible de convaincre, d'enseigner aussi. L'autorité peut, sous certaines conditions, être de l'ordre de l'influence. Influence d'un genre très particulier, l'autorité fait advenir la subjectivité d'une personne. En fait, elle autorise cette personne à prendre l'initiative, à savoir à s'autoriser.

Associée à la disponibilité et à la fadéur, l'influence appartient à cette catégorie de phénomènes très peu visibles, difficilement saisissables mais d'une redoutable efficacité. Disponibilité, fadéur et influence peuvent accompagner l'autorité.

La fadéur rejoint la disponibilité dans cette attitude généreuse qui consiste à laisser venir à soi ce qui se développe dans son environnement proche, à ne pas d'abord exclure en laissant s'exprimer trop fortement un sujet avide de liberté. L'influence chevillée à la disponibilité, c'est le mouvement qui s'unit à l'ouverture. Combinaison efficace en matière de pédagogie : l'enseignant, ouvert à ce qui se passe en cours, sait, parfois, ruser en insinuant plus qu'il ne persuade un apprenant à faire le travail demandé.

Dans un cours, l'autorité qui s'exprime est, le plus souvent, directe, frontale. Elle relève de la persuasion. Dans ce cas, il s'agit de convaincre un apprenant du bien-fondé d'une leçon, d'un exercice, de la nécessité de lire un livre ou un auteur. Force est d'admettre qu'il est parfois plus judicieux d'user d'une autorité indirecte, plus floue qui peut mener aux mêmes résultats, de laisser faire les choses sans trop intervenir.

Ici, il ne s'agit aucunement de plaider pour l'un des deux modes d'intervention, direct ou indirect. Ce serait faire preuve d'un manque de fadour que de forcer le choix. Reste qu'il est pertinent de savoir qu'à côté de mode d'action directe, ils en existent d'autres, souterrains, indirects qui portent une part d'efficacité. Il est dommage de les négliger.



II. Seconde partie : Autorité, relation pédagogique et paradigme du don.

L'autorité est une réalité dans les salles de classes. Vilipendée ou même niée, sa présence n'en est pas moins une donnée, voire une condition de la relation pédagogique. Tantôt silencieuse tantôt manifeste, l'autorité est un pouvoir qui ne peut être dissocié de la relation qu'entretiennent enseignants et apprenants.

Cette réalité, nous allons lui donner corps. Dans cette optique, nous emprunterons trois directions. Premièrement, nous nous efforcerons de mettre en avant ce sur quoi l'autorité repose ordinairement dans les salles de cours. Au quotidien, la réalité de l'autorité est faite de résurgences d'un passé oublié, de régulations et se solde par l'orchestration d'une mécanique complexe.

Deuxièmement, il s'agit de montrer que l'autorité a, pour caractéristique, la réciprocité. Jugée à tort comme univoque, la relation d'autorité suppose que des réactions, des réponses sont possibles. L'autorité ne se réduit pas à des ordres qu'il faut respecter et appliquer.

Troisièmement, il s'agit de mettre en lumière le fonctionnement du don, puis de l'articuler à celui de l'autorité. Si, indirecte, l'autorité peut être de l'ordre de l'influence, alors, directe, l'autorité est de l'ordre du don.

## A. Mythe, discipline et dispositif

Ici, l'objectif est de forger une approche de la réalité de l'autorité en faisant le choix de souligner trois moments qui articulent diachronie et synchronie.

Le premier moment recouvre la définition de l'autorité naturelle. Prise entre fiction et réalité, cette autorité se fonde sur un principe des plus douteux. Pour nombre de pédagogues, nostalgiques d'un âge d'or de l'éducation, l'autorité naturelle mérite d'être restaurée. Afin de comprendre cette fascination, il convient de mettre à nu ses mécanismes intimes. De là, il devient possible d'en tracer les limites et marquer son efficacité toute relative.

Le second moment est une plongée dans les pratiques de l'autorité au moyen de discipline et de sanctions. Dans bien des situations pédagogiques, l'autorité se réduit à l'exercice d'une discipline en ayant recours à des sanctions. Ces faits méritent d'être analysés.

Le troisième moment consiste à montrer que l'autorité, de par sa complexité, relève d'un dispositif. L'autorité ne se limite pas à la figure d'autorité qui l'incarne, elle organise un agencement plus vaste.

Ces moments sont en relation diachronique et synchronique. Un lien diachronique relie le premier moment au second : on passe d'un passé douteux (rêvé) à une réalité quotidienne, parfois crue. Un second lien, synchronique, unit le troisième moment aux deux précédents : au sein du dispositif de l'autorité, on retrouve les réalités de classe, la discipline et les sanctions. Toutefois l'autorité ne s'y réduit pas : elle est organisation, conception et application.

## 1. Du mythe à la réalité

Dans l'imaginaire scolaire, une idée tenace n'a cessé de hanter les esprits : les enseignants ont forcément de l'autorité. Pleine d'évidence, cette idée a longtemps brouillé les réalités que recouvre l'autorité en classe. Si les enseignants représentent l'autorité en toutes circonstances, les difficultés liées aux fonctionnements dégradés des cours (des leçons) ne peuvent être de leurs faits, les causes leur sont étrangères. Bref, les culpabilités sont ailleurs.

Cette conception de l'autorité incarnée est un mythe. Cette mystification est une invention qui évite les questions que peuvent poser l'autorité, sa légitimité et ses expressions opérantes. Aujourd'hui, ce mythe a fait long feu : c'est une représentation dépassée qui peine à laisser paraître une autre représentation de l'autorité, une représentation plus juste, du moins, plus en conformité avec ce qui se passe en classe.

Pour mettre en lumière la fin de ce mythe scolaire, trois axes de travail sont privilégiés. Dans un premier temps, il s'agit de présenter ce mythe, d'en saisir les causes et les implications. Essentiellement organisée autour de l'enseignant, l'autorité s'incarne dans la figure du « bon maître ». Dans un second temps, il convient de faire émerger les représentations de l'enfant, de l'élève qui accompagne le bon maître dans la relation pédagogique. C'est le statut de l'enfant qui, se modifiant au fil des années, participe à l'entreprise de sape du mythe de l'autorité évidente, naturelle. Dans un troisième temps, il reste à souligner les conséquences, au niveau de système scolaire, de la fin du mythe du bon maître.

## a) Un âge d'or : le bon maître

Lorsqu'on évoque l'autorité scolaire, rappelle le sociologue François Dubet, les enseignants, même les plus jeunes dans la fonction, ont tendance assez facilement, assez naturellement - faudrait-il dire en vérité – tendance à mettre en avant un âge d'or de l'école où l'autorité était une donnée naturelle de la régulation des comportements estudiantins. Entre fiction et réalité tronquée, cette époque (dé)passée est pensée commune une somme de moments heureux. L'autorité du maître s'y exerce sans être remise en cause, elle semble aller de soi.

### (1) DE L'AUTORITE NATURELLE

Dans cet esprit, Dubet note : « (...) tout se passe comme si l'école avait été cet univers paisible des images pieuses de l'école publique. J'ai rencontré de très jeunes professeurs évoquant l'âge d'or de leur propre scolarité alors qu'elle datait de dix ans à peine » (Dubet, 2003). Le sociologue décrit une situation scolaire idyllique où tout se passe bien. Fruit de l'imaginaire populaire, c'est état d'esprit qui vante les mérites d'une époque scolaire révolue. Même de jeunes enseignants croient en cette période mythique passée. Elle semble leur servir d'étalon : à son aune, les jeunes enseignants jugent leur situation professionnelle actuelle.

Comment comprendre que ce mythe, cet âge d'or puisse encore susciter de l'intérêt ? En quoi est-il encore enviable ?

Pour répondre à ces interrogations, trois aspects de l'autorité du bon maître se sont mis en exergue. D'abord, il est nécessaire de fournir une définition de cette autorité naturelle. Et, de naturelle, l'autorité devient, au fil du temps, traditionnelle. Ensuite, il devient urgent d'insister sur le lien qu'entretient la figure du bon maître avec le charisme. Enfin, il reste à éclairer les raisons qui légitimaient l'autorité naturelle du maître.

D'abord la définition de l'autorité naturelle : elle est évidente, toujours descendante et relevant de la personnalité de l'enseignant. Evidente, l'autorité n'a *a priori* pas besoin d'être justifié. En ce sens, on peut lire sous la plume de Dubet que l'autorité « est vécue comme allant de soi, elle est vécue comme l'ordre des choses, elle n'a pas à être justifiée. Le propre de l'autorité traditionnelle c'est qu'elle n'a pas vraiment besoin d'être argumentée. Elle s'impose » (Dubet, 2003). Ainsi, la justification de l'autorité ne trouve d'autre origine qu'elle-même.

Il y a besoin d'autorité en classe : cela toujours été comme ça, il n'y a pas de raison que cela change et, donc, il n'y a rien d'autre à ajouter. Au fil des années, l'autorité naturelle, ancrée dans son évidence, se double d'un aspect traditionnel : le naturel évident de la situation particulière (l'autorité en classe) acquiert une dimension temporelle qui le transforme en dogme. Nature et tradition se mêlent, les évidences s'imposent et l'autorité nécessaire s'applique sans condition.

A partir de cette situation « évidente », il est tout aussi naturel d'admettre, au sein de la relation pédagogique, une position de l'enseignant, à la fois, asymétrique, univoque et descendante. Comme l'affirme Dubet, « (...) l'autorité aurait été évidente, naturelle : autorité naturelle de l'adulte sur l'enfant, du maître sur l'élève » (Dubet, 2003). Remarquons d'emblée le temps employé dans cette citation : l'auteur se sert du conditionnel. Par-là, il indique que la réalité dont il fait état renvoie à cet âge d'or de l'autorité, au mythe. Remarquons ensuite que ce qui constitue le cœur de l'autorité naturelle : il est évident que le maître impose son autorité à l'élève, comme l'adulte à l'enfant. La relation maître-élève s'apparente à la relation de parenté.

En classe, naturellement, l'autorité du maître vient occuper l'autorité filiale du père. En fait, de manière souterraine, on a affaire à une évidence « naturelle » et son transport analogique dans le domaine pédagogique. Premier point, l'évidence « naturelle » : parce qu'il est le géniteur, un adulte a nécessairement de l'autorité sur son enfant. L'évidente autorité de l'adulte s'enracine dans le mécanisme naturel de la procréation. Second point, le transport analogique en pédagogie : comme il est naturel que l'adulte exerce une autorité sur l'enfant, il est naturel que l'enseignant (un adulte) exerce une autorité sur l'élève (un enfant).

Et derrière cette autorité naturelle se cache un pouvoir qui marque la supériorité de l'adulte sur l'enfant, du maître sur l'élève. La supériorité est pensée comme descendante, du plus âgé vers le plus jeune. Elle est aussi univoque, de l'actif vers le passif. L'asymétrie des positions dans la relation de filiation, puis dans la relation pédagogique en est la conséquence.

Surtout, de là, on constate que l'autorité naturelle dépend entièrement de l'adulte enseignant, de sa personnalité. En situation scolaire, la figure du maître concentre toute l'autorité, elle est étroitement liée à sa personne. Le mythe de l'autorité à l'école s'attache à la personne, cela renforce son caractère naturel. Tout se passe comme si, dans cet âge d'or de l'autorité, cette dernière tirait toute sa légitimité d'une certaine innéité. C'est dans le caractère de l'enseignant qui, en bon maître, sait faire preuve d'autorité.

## (2) LE « BON » MAÎTRE

En cela, on peut entendre la question du pédagogue Bruno Robbes « Comment l'autorité du « bon maître » s'établit-elle ? ». Et l'auteur de répondre : « Par l'amour des élèves et la personnalité de l'enseignant. Cette seconde justification ouvre la porte à l'exposé sans limites de qualités exceptionnelles » (Robbes, 2010, p.31). Le pédagogue insiste sur les qualités exceptionnelles de l'enseignant. Le « bon maître » est quelque'un hors du commun.

Etre exceptionnel, l'enseignant brille par son talent et son aura. Son talent, d'abord, se mesure à son autorité naturelle, chevillée à sa personnalité. Dans cette situation, comme de bien entendu, à aucun moment, cette autorité n'est liée à des compétences professionnelles. Mais, le talent s'appuie sur une aura. Son aura, ensuite, exprime un charisme qui souligne la supériorité naturelle de l'enseignant. En effet, comme l'écrit Robbes, l'autorité naturelle enseignante « est incarnée par un leader charismatique infaillible, aimé et craint, donc obéi » (Robbes, 2010, p. 34). L'aura, le charisme est affaire de personnalité. Le pédagogue dévoile les vertus qui font d'une personne un « bon maître ».

Elles sont au nombre de trois : infaillibilité, « amour » et crainte. Premièrement, un bon maître est infaillible, il ne commet jamais d'erreurs. Comme il sait tout, et qu'il est face à d'élèves qui ne savent rien, l'enseignant sait ce qu'il doit transmettre. Il est seul juge en matière d'enseignements, les élèves n'ont aucunement voix au chapitre. Avec l'infaillibilité, on touche aux compétences professionnelles. Cependant, ces dernières ne sont abordées que de manière à renforcer le caractère exceptionnel de l'enseignant, maître de son activité.

Deuxièmement, un bon enseignant sait aimer ses élèves. Le maître a de la tendresse pour ses élèves. Il fait preuve de bons sentiments à l'égard de ceux qui, innocents et ignorants, sont en classe pour apprendre. Toutefois, ces bons sentiments ne peuvent être réciproques dans cette relation pédagogique idéale. L'enseignant observe tendrement ses élèves. En réponse, ces derniers lui adressent une crainte mêlée d'admiration.

Troisièmement, le bon maître inspire de la crainte. La crainte des élèves indique qu'ils ne sont pas sur le même plan que l'enseignant. Encore, la crainte désigne l'asymétrie de la pédagogie. Enfin, avec l'infaillibilité et l'« amour », la crainte représente les conditions d'une obéissance de l'élève, où ce dernier accepte l'autorité naturelle du maître.

Comme être charismatique, l'enseignant est un bon maître qui sait donner aux élèves ce dont ils ont besoin, dans une atmosphère de bons sentiments et de tendresse. Le bon maître est sévère mais juste, pourrait-on dire encore. Cette description de la figure du maître est l'occasion pour Dubet de rappeler qu'à la fin du dix-neuvième siècle, le bon maître est le pendant, pour l'Etat (laïc), de ce qu'est le prêtre pour l'Eglise.

### (3) RAISONS SOCIOLOGIQUES D'UNE INFLUENCE CHARISMATIQUE

En éclairant ce parallèle, le sociologue fournit une seconde explication de l'influence charismatique en pédagogie. Il relève que « cette autorité traditionnelle repose aussi sur un charisme (...), [c'est une] autorité déléguée à quelqu'un qui incarne un principe sacré, un principe qui le dépasse » (Dubet, 2003). De là, on comprend que le charisme de l'enseignant a deux sources. La première source, nous l'avons dit, c'est sa personnalité. La seconde source est cette sacralité résultant de la mission même de l'enseignant. La tâche qui incombe à l'enseignant participe à l'édification de l'Etat. En ce sens, précise le sociologue, « (...) le maître porte la vocation de l'école républicaine dont on sait qu'elle avait pour objectif de construire un type de légitimité politique, un type de citoyenneté, un type d'identité nationale » (Dubet, 2003). L'intérêt supérieur de la Nation rejaillit sur l'enseignant qui travaille à sa promotion. Œuvrant, au plan institutionnel, à une grande et noble tâche, l'enseignant profite, au plan individuel, de cette grandeur et de cette noblesse.

Par conséquent, le mythe d'un âge d'or de la pédagogie se construit sur une autorité naturelle. Pleine d'évidences, elle s'impose, sans discussion, en se fondant sur le charisme personnel et institutionnel de l'enseignant. A cette légitimation « naturelle » s'ajoutent deux raisons sociologiques. Elles renforcent encore le caractère naturel de l'autorité. La première raison établit la proximité sociale entre les enseignants et les élèves. La seconde raison insiste sur l'existence factuelle d'une violence inhérente au système scolaire, une violence acceptée.

La première raison met en lumière une proximité sociale. S'appuyant sur l'histoire du système scolaire, Dubet livre une donnée sociologique d'importance : par le passé, les enseignants sont issus des mêmes milieux sociaux que leurs élèves. Ainsi, affirme le sociologue, « Les instituteurs sont des enfants du peuple qui enseignent à des enfants du peuple (...) » (Dubet, 2003). De même, il constate : « Quant au professeur de lycée, il semble tellement évident qu'il

enseigne à des élèves semblables à l'élève qu'il a été que l'on n'imagine pas de lui donner une formation pédagogique » (Dubet, 2003).

Cette proximité sociale impose au moins trois commentaires. Premier commentaire, des enseignants issus des mêmes milieux sociaux que leur élèves, cela signifie que le maître connaît bien les enfants dont ils ont la charge. Cette connaissance se fonde sur son expérience personnelle, grosse d'empathie : l'enseignant connaît les besoins de ses élèves parce qu'il a été à leur place. De ses élèves, il a, en quelque sorte, une connaissance « naturelle ».

Second commentaire, à la proximité s'adjoint la hiérarchie de classe sociale. Les enfants du peuple fréquentent quasi exclusivement l'école primaire, alors que les enfants issus de la bourgeoisie iront dans le secondaire. Au collège comme au lycée ensuite, non seulement enseignant et élèves partagent les mêmes origines sociales, mais il y a de surcroît, une certaine sélection qui s'est opérée, une sélection qui permet que « l'autorité scolaire s'exerce sur des élèves disposés à l'accepter » (Dubet, 2003). Autrement dit, la connaissance « naturelle » des élèves implique une autorité « naturelle ». Proximité et hiérarchie sociales créent les conditions d'une autorité naturelle. Elles s'associent au charisme pour légitimer le pouvoir infaillible de l'enseignant.

Troisième commentaire, l'autorité du maître a longtemps été naturelle parce qu'elle reposait sur des caractéristiques de nature humaine (la personnalité de l'enseignant), sur des caractéristiques de nature institutionnelle (faciliter la citoyenneté) que viennent compléter des caractéristiques de nature sociale (la proximité de classe).

La seconde raison sociologique fait état d'une violence inhérente à la relation pédagogique, violence dont tout le monde s'accommode. En effet, le pouvoir de l'autorité naturelle est accru par cette violence communément acceptée. A ce sujet, entendons ce que déclare Dubet : « autre élément de soutien à l'autorité : la violence faisait partie de l'appareil pédagogique normal » (Dubet, 2003). Ainsi, à l'école, on acceptait la pratique de la violence. En fait, les élèves craignaient leur enseignant parce que ce dernier était « en droit » de leur faire mal.

Clairement, les propos de Dubet font référence à des pratiques scolaires, anciennes. Pour faire régner l'ordre, le maître pouvait avoir recours à des châtiments corporels. Peu pédagogiques, mais douloureusement efficaces, ces pratiques inspiraient respect et peur.



Et, on peut dire avec Robbes que « la relation de l'élève est basée sur le devoir d'obéissance, la contrainte, le rapport de force, aboutissant à une dépendance totale de celui-ci à l'égard de l'enseignant » (Robbes, 2010, p. 34). Avec l'autorité naturelle, l'enseignant règne en (bon) maître. Il est respecté dans sa personne comme dans sa fonction. Les élèves lui sont soumis, au point d'en être dépendant. A bien le prendre, l'autorité naturelle est, pour reprendre la terminologie de Robbes, « la forme scolaire de l'autorité autoritariste » (Robbes, 2010, p. 34). L'autorité naturelle est davantage du côté de la violence que de celui du consensus dont nous avons parlé.

Finalement, réalité sublimée, confinant au mythe, l'autorité naturelle se construit à partir de facteurs humains, sociaux et institutionnels. Et, l'âge d'or de la pédagogie, âge cité en référence par nombres d'enseignants (voire d'éducateurs) nostalgiques, est une fiction écrite à partir de bons souvenirs qui laissent de côté des réalités plus douloureuses.

De plus, si l'autorité naturelle met manifestement en avant la figure du bon maître, il n'en demeure pas moins que l'enfant, devenu élève, est l'autre figure de la relation pédagogique qu'il importe de comprendre dans toute sa complexité.

#### b) Regards changeant : sur l'enfant, sur l'élève

Aux différentes conceptions de l'enseignant et de son autorité répondent en miroir des conceptions de l'enfant et de l'élève.

Ces conceptions de l'enfant, devenu élève, évoluent au fil du temps. D'abord, l'autorité naturelle du maître s'y alimente pour mieux s'affermir et se consolider. Ensuite, c'est au nom de nouvelles représentations de l'enfant-élève que l'autorité de l'enseignant est sapée dans ses fondements « naturels ». L'évidente autorité d'hier est reniée, remplacée, au mieux, par une autorité contractuelle mal assurée.

De manière à mettre en lumière les modifications du statut de l'enfant dans la relation pédagogique, nous choisissons de traiter trois moments de l'histoire des idées pédagogiques. Dans un premier temps, ancrée dans un passé lointain, nous ferons état d'une vision dégradée de l'enfant.

A cette époque, il s'agit dresser voire, redresser le petit sauvage, de l'éduquer. Dans un second temps, liée à un passé récent, la seconde conception fait de l'enfant un élève, c'est-à-dire un être doué de raison. Pour faciliter l'enseignement, les maîtres instruisent leurs élèves. L'être raisonnable est privilégié au détriment de l'enfant (la partie au lieu du tout). Dans un troisième temps, associée à l'époque contemporaine, la dernière conception permet de penser l'enfant comme un sujet à part entière.

Une pensée de l'enfant en tant que sujet a pour particularité de le présenter comme une unité qui agrège le petit sauvage et l'être doué de raison.

#### (1) VISION DEGRADÉE DE L'ENFANT

A l'aube de l'histoire, les hommes ont une image dégradée de leur progéniture. Les enfants sont d'abord, perçus comme des sauvages. Ensuite, ils sont définis par leurs fragilités.

A suivre les thèses de Bruno Robbes, ces deux représentations correspondent à deux époques spécifiques de l'histoire, l'Antiquité et le Moyen-Age. Dans son essai intitulé *L'autorité éducative dans la classe, Douze situations pour apprendre à l'exercer*, l'auteur déclare que : « L'histoire de l'enfance est marquée dès l'Antiquité par une conception dévalorisée de l'enfant. Tantôt sauvage, sans valeur, imparfait et incapable, il est un être à brider, à redresser, à surveiller, à corriger. La coercition se prolonge au Moyen Age, bien que les religieux véhiculent aussi une conception de l'enfance innocente, vulnérable et en danger, donc à protéger » (Robbes, 2010, p. 27). Ces conceptions de l'enfance ont un point commun. Toutes les deux, elles présentent l'enfant sous l'angle de l'insuffisance. Sauvage, l'enfant manque de manières policées pour entrer et occuper une place en société. Fragile, l'enfant est dépourvu des habiletés minimales lui permettant d'affronter les adversités sociales. Dans les deux cas, la seule voie qu'empruntent les adultes éducateurs pour combler les carences de l'enfance, c'est celle de la violence. L'éducation brutale des enfants veut les amener, voire les ramener, sur le bon, le droit chemin. Et l'autorité des maîtres de l'époque se confond avec la violence. On découvre là les premières manifestations de l'autorité « autoritaire ».

Ensuite, en remontant sur l'axe du temps, on passe d'un extrême à un autre : la représentation de l'enfant comme être déficient laisse la place à celle de l'élève, être exclusivement doué de raison. D'un bond, L'éducation quitte les « basses terres » de l'insuffisance sauvage pour investir les « hautes terres » de l'intellect, jugées nobles.

Ce changement de perspective pédagogique s'enracine dans un choix d'orientation fondateur de l'école républicaine : sa mission est, dorénavant, de ne travailler qu'au développement et à l'épanouissement intellectuel des enfants. Chemin faisant, pour marquer dans les classes ce changement, les enfants deviennent des élèves. De cette mutation radicale, Dubet en fait état dans les termes suivants : « Parmi ces conditions sociales, il existe un postulat fondamental aux sources de l'école républicaine et qui participe de la division du travail entre l'Etat et la société, entre le public et le privé : l'école s'adresse à des élèves et non à des enfants ou des adolescents » (Dubet, 2003). De là, on peut déduire que l'ère de la république draine dans son sillage l'image d'un enfant morcelé. Le temps d'un cours, on peut, pensait-on à l'époque, séparer arbitrairement et privilégier une partie seulement de l'enfant, ses fonctions cognitives.

Et Dubet ajoute pour préciser son analyse que « le maître s'adresse à la part de raison qui est dans l'enfance et l'école ne déborde pas hors de ce territoire, à la différence d'autres modèles scolaires ayant une emprise plus large ou du cas spécifique de l'internat » (Dubet, 2003). Il y a manifestement, vers la fin du dix-neuvième siècle, une volonté politique relayée par une pratique pédagogique qui axe les enseignements sur le développement intellectuel de l'enfant.

Par ailleurs, le sociologue fait remarquer que cette disjonction des qualités humaines, dans le but d'en révéler certaines et d'en occulter d'autres, est une méthode empruntée au monde du travail. Il y a une division des tâches, au sein de la république, entre l'Etat et la société qui rappelle la division du travail entre employeurs et employés. Autrement dit, l'Etat, avec l'école, choisit le camp de la conception en orchestrant le travail cognitif tout en laissant à la société la dimension d'exécution, à savoir le travail des aptitudes corporelles de l'enfant.

C'est sans doute à cette conception de l'enfant morcelé, de l'élève que s'arrime le plus aisément l'autorité naturelle, évoquée précédemment. Ne s'adressant qu'à l'intellect de ses élèves, le maître oublie sciemment le corps et les désirs de l'enfant.

La tâche de l'enseignant est de sortir l'esprit de l'élève, jeune et ingénu, de l'ignorance dans laquelle il baigne, de l'ouvrir aux connaissances. Pour y parvenir, l'autorité naturelle veille, nous l'avons déjà expliqué.

### (3) ENFANT, UN SUJET A PART ENTIERE

Enfin, de l'image de l'enfant carencé, puis morcelé, on arrive à l'enfant pris comme une unité subjective. La seconde moitié du vingtième siècle met en avant une nouvelle conception de l'enfant qui rompt avec l'image de dépendance que pouvait jusqu'à lors véhiculé l'enfance. Désormais, pour tout le monde, l'enfant est un sujet. On trouve cette idée dans ces lignes rédigées par François Dubet : « La reconnaissance de l'enfant comme sujet n'est pas qu'une affaire de psychologues et de pédiatres, car elle change le rapport à l'autorité en le faisant plus démocratique, c'est-à-dire soumis à une exigence d'explication. (...) Nous glissons du monde de la morale, de l'obéissance à la loi morale, à celui de l'éthique, celui de la délibération d'un sujet qui fait siens ses principes moraux » (Dubet, 2003).

Le sociologue insiste sur trois conséquences de l'enfant-sujet qui méritent un examen supplémentaire. La première conséquence relève du rayonnement de cette nouvelle conception. Cette dernière a une portée sociale qui déborde des limites du seul milieu médical. Issue de la psychologie et de la médecine, cette représentation inédite de l'enfant touche d'autres milieux professionnels articulant leur activité autour de l'enfance, au nombre desquels figure en bonne place l'école. La conception de l'enfant-sujet vient aussi bouleverser la relation pédagogique.

De cette manière, on glisse vers la seconde conséquence. En classe, l'enfant-sujet devient un élève-sujet, et il n'est plus question de ne faire référence qu'à ses compétences cognitives. A cette aune, le rapport au maître et à son autorité subissent une modification de taille : l'évidente autorité naturelle perd tout sens. Avec l'élève-sujet, cette dernière est neutralisée et remplacée par une autorité offrant une nouvelle légitimité. L'autorité justifiée, expliquée s'installe en lieu et place de l'autorité naturelle. L'autorité qui émerge ne va plus de soi, elle a besoin pour exister d'être régulièrement expliquée. L'autorité scolaire qui accompagne l'avènement de la subjectivité de l'élève, repose sur une constante nécessité de se justifier. Configuration inédite, le maître n'est plus le seul actif (voire acteur) de la relation pédagogique, il partage désormais cette capacité (ce « pouvoir ») avec ses élèves.

Dans ce sens, on retrouve sous la plume de divers pédagogues, des représentations nouvelles de l'activité des élèves : on parle facilement du travail ou du métier de l'élève. Une terminologie traditionnellement employée dans le monde du travail envahit le discours pédagogique.

Elle met en évidence qu'à l'école, l'élève travaille : il n'y est pas (plus) considéré comme un être passif, dépendant de maître et de son autorité. L'élève est un acteur à part entière de la relation pédagogique.

Cette conception de l'enfant-sujet est l'occasion pour Dubet de soulever une orientation nouvelle du rapport de l'individu aux règles. Les enfants-sujets forment les citoyens de demain. Habités à prendre des décisions, à faire le tri et à n'accepter que les règles qui trouvent grâce à leurs yeux, les citoyens de demain refuseront de se plier à toute forme d'obéissance qu'ils n'auront pas choisie.

Jalonnant l'histoire des idées, ces trois conceptions de l'enfance précipitent une transformation du rapport d'autorité dans la classe. L'autorité du maître est d'abord violence et dépendance, elle devient l'occasion de fournir des explications. La subjectivité de l'enfant n'est pas sans rappeler les concepts de complétude et d'inachèvement que l'on retrouve dans la pensée pédagogique de Meirieu, pensée dont nous avons fait état. De plus, pendant de l'enfant-sujet, l'autorité justifiée renvoie à l'autorité du consensus, que nous avons vu.

De l'autorité naturelle à l'autorité expliquée, n'ont été envisagées que les modifications des relations d'autorité dans une situation classique d'enseignement : des adultes face à des enfants. Qu'en est-il de la relation d'autorité en formation pour adultes ?

Deux hypothèses peuvent être envisagées. Soit, on estime que l'on se trouve dans une situation qui privilégie la proximité liant le formateur aux apprenants. Et on cultive les conditions d'une autorité qui rappelle l'autorité naturelle, grosse d'évidence. Soit, on postule que formateurs et apprenants sont des sujets. Dans cette situation l'autorité mise en œuvre est du côté de l'autorité justifiée.

La relation pédagogique évolue. En son centre, les représentations de l'enfant subissent des modifications : on passe de l'être carencé à l'être sujet en passant par le statut particulier de l'élève. Il en résulte des changements en matière d'autorité : l'autorité du maître qui va de soi est remplacée par une autorité qui doit constamment être expliquée, légitimée.

Ces bouleversements radicaux accompagnent des représentations nouvelles de l'institution, de l'école.

### c) L'école et l'autorité : développements récents

Comme institution, l'école est en crise. Outre des difficultés de structure, elle concentre une crise pédagogique et de l'autorité, comme nous l'avons dit. Des bouleversements sociaux ont progressivement atténué, voire jugulé le rôle éducatif de l'école. Perdant sa raison d'exister, l'école subit une mutation interne. Cela entraîne, au plan sociologique, trois conséquences. Il convient d'en faire état.

#### (1) FIN D'UNE INSTITUTION

Premièrement, l'école n'est plus une institution. Ce constat s'inscrit dans les réflexions menées par François Dubet. Ce dernier juge avec sévérité la réalité de l'école, il en détaille les limites dans ce long passage : « L'ensemble de ces changements fait que l'école n'est plus une institution. Elle ne peut plus être pensée (...) comme une machine qui transforme des normes universelles en rôles et en statuts particuliers, qui, à leur tour, déterminent des personnalités spécifiques. Dans ce modèle, l'enfant ou l'élève aime le maître, et aimant le maître, il aimera les valeurs qu'aime le maître. A terme, il deviendra libre et autonome parce qu'il finira par aimer les valeurs du maître en se libérant de l'attachement spécifique au maître. C'est de cette manière que l'on a longtemps pensé la socialisation comme passage du spécifique à l'universel. Or, de ce point de vue, le système s'est complètement renversé et l'autorité perçue comme naturelle s'est affaiblie » (Dubet, 2003). Pour le sociologue, l'école ne remplit plus son rôle d'éducation parce que la mécanique interne sur laquelle reposait l'institution, ne fonctionne plus.

Dubet précise les modalités de cette mécanique devenue inopérante. Elle s'organise autour d'une sorte de « mimétisme sentimental » qui fournit les conditions d'une transmission de valeurs sociales. Les élèves apprennent et acquièrent les valeurs du maître sur la base d'une affection mutuelle. Avec l'acquisition des valeurs, l'élève passe du plan spécifique, particulier au plan universel. Car, les valeurs du maîtres coïncident avec les valeurs de la communauté humaine et, en les épousant, l'élève s'installe directement au cœur de cette communauté.

Encore, dans le même mouvement, l'élève gagne en autonomie en se défaisant de l'autorité du maître.

Or force est d'admettre avec Dubet que l'école n'est plus en mesure de hisser les élèves au niveau de la communauté et de leur faire partager des valeurs collectives. Ce changement de statut de l'école mène à un changement de statut de ses acteurs principaux.

## (2) EDUCATION DE MASSE

L'école est devenue le lieu d'une éducation de masse. Sa mécanique interne repose dorénavant sur une égalité des conditions. Dubet analyse le nouveau statut de l'école en ces termes : « (...) une école démocratique de masse crée une égalité qui n'est pas que formelle. Mais en même temps elle fait qu'il n'y a pas d'autres causes à l'échec que l'individu lui-même » (Dubet, 2003). L'école démocratique n'offre plus à ses usagers une sorte de giron protecteur, protection que garantissait l'institution scolaire.

En employant un vocabulaire proche de l'autorité, il est permis de dire que l'école démocratique a abandonné l'exercice du rapport hiérarchique. On peut en déduire deux modifications qui touchent directement le fonctionnement de l'autorité.

Première modification, au plan de l'autorité de contrôle, on passe d'un pouvoir hiérarchique à un pouvoir de préséance, fondé sur l'antériorité et l'horizontalité. Enseignants et élèves ne sont plus autorisés, légitimés dans leurs fonctions respectives par une institution immuable scolaire les dépassant.

Deuxième modification, au cœur de l'éducation de masse, la régulation autonome se voit attribuée de nouvelles prérogatives. Les usagers, enseignants et apprenants, sont désormais les uniques artisans et les seuls responsables de leurs réussites comme de leurs échecs. Cela implique notamment qu'ils sont maintenant dans l'obligation de donner des preuves de leurs compétences respectives : en termes de performance pour les enseignants, en terme de réussites aux examens pour les élèves.

Dans ce cadre scolaire fragilisé, les échecs se vivent plus difficilement. Ils se vivent d'autant plus durement au niveau des apprenants, car il en va de leur avenir.

Pour leur faire face, Dubet avance trois manières de résoudre les problèmes utilisées par les élèves : « se retirer du jeu, ne rien faire », « se soumettre » et « se sauver la face et sa dignité en agressant l'école qui conduit, sans le vouloir, l'individu à n'être que son échec » (Dubet, 2003). Les réactions mise en exergue peuvent être classées en deux catégories les comportements passifs et les comportements actifs. Passifs d'abord, acceptant leur échec, les apprenants abandonnent leurs études. Ils admettent qu'ils n'ont pas les capacités nécessaires pour les mener à leur terme. Passifs encore, les apprenants acceptent l'échec en intériorisant leur douleur mais décident de suivre les règles de l'école démocratique en persévérant dans leur entreprise. Ils se soumettent au système scolaire en acceptant les déconvenues comme les réussites que le système génère. Actifs enfin, les apprenants refusent le verdict que sous-entend un échec. Ils se rebellent contre cette réalité insoutenable parce qu'elle est difficile à assumer. Dans ce cadre, les échecs contribuent à la genèse de violences scolaire.

De surcroît, l'autorité naturelle perd son efficacité dans un système scolaire qui a perdu son caractère institutionnel. Pour fonctionner, l'autorité naturelle a besoin d'une institution à laquelle s'adosser. Sans cette caution institutionnelle, l'autorité naturelle disparaît. L'autorité expliquée qui vient prendre la relève, hérite de la précarité de l'école. A l'image de l'école qui l'abrite dorénavant, l'autorité de l'enseignant, prise dans ce jeu des constantes justifications, révèle son extrême fragilité. L'évidence qui faisait la force de l'autorité naturelle, s'est évanouie pour que s'installe le renforcement permanent qui témoigne de la vulnérabilité de l'autorité expliquée.

### (3) FRAGILITES ET VIOLENCES

Troisièmement, après avoir dessiné les contours d'une situation scolaire pleine de fragilités, de difficultés et en proie à des violences intestines, Dubet trace la voie d'une sortie de crise. Pour s'en sortir, prétend le sociologue, il est nécessaire de mettre en œuvre deux mouvements convergents.

Le premier mouvement se situe au plan des adultes. En tant qu'enseignants et usagers du système scolaire, ils sont invités à respecter les mêmes règles que les apprenants. Face à la loi scolaire, les enseignants ne doivent pas (plus) bénéficier de passe-droits.



Dans cet esprit, l'auteur affirme la nécessité de « (...) mettre l'école dans la situation de produire une loi objective juste et connue. Des éléments de droit doivent être enseignés à l'école mais, surtout, il importe que cette loi soit réciproque, que les adultes s'y plient de la même manière que les élèves » (Dubet, 2003). Le partage d'une loi scolaire commune est une manière de respecter la démocratie à l'école.

Il n'a fait pas disparaître pour autant l'asymétrie de la relation pédagogique. Ce qui est mis en avant dans le respect de lois communes, c'est qu'enseignants et apprenants soient estimés à l'aune de leur nature subjective. Un enseignant peut, par exemple, témoigner du respect à ses élèves en étant poli ou ponctuel. Il n'en reste pas moins l'enseignant qui met ses compétences au service des acquisitions scolaires des apprenants. L'autorité implique une asymétrie des places, et non une hiérarchie des natures humaines. De plus, le partage d'une règle commune induit, selon Dubet, une baisse des violences scolaires. Le sociologue avance que « de manière générale, plus les adultes sont présents et plus ils adhèrent à une règle commune, moins on compte de violences scolaires, car cet ordre protège les élèves de leur propre violence » (Dubet, 2003). Dubet met l'accent sur une corrélation entre le respect des lois communes par les enseignants et les manifestations de violences des apprenants. Plus le nombre d'adultes respectueux des lois scolaires, augmente, plus le nombre des violences décroît. Il est permis d'ajouter sur ce point que, très certainement, les élèves interprètent la volonté des adultes de respecter les règles communes comme le signe du respect implicite de leur condition d'élève-sujet. Se sentant respectés, les apprenants usent de moins de violence pour exprimer leurs émotions.

Le second mouvement fait la part belle au désir des apprenants d'être des acteurs décisifs de la relation pédagogique. Pour Dubet, il est impératif de laisser aux apprenants plus d'autonomie en leur accordant notamment de choisir certains enseignements. L'auteur d'« Une juste obéissance » développe ces thèses dans le passage suivant : « (...) laisser aux élèves un espace de décision collective autonome. (...). Certains points du programme peuvent être choisis par les élèves, puisqu'on ne fait jamais tout le programme ; certains rythmes de travail peuvent être concertés » (Dubet, 2003). Pour le sociologue, l'autonomie supplémentaire qui peut être accordée aux élèves touche à la fois le fond et la forme des enseignements. Le fond d'abord, les élèves devraient pouvoir choisir dans le corpus des enseignements à prodiguer ceux qui ont leurs faveurs. Ce qui plaide, selon Dubet, pour ce genre d'initiative pédagogique, c'est un programme trop vaste, que nul enseignant ne termine.

Par conséquent, plutôt que de laisser le manque de temps opérer de manière arbitraire une sélection des enseignements, il devient judicieux de retourner la difficulté en avantage : offrir aux apprenants l'occasion d'être de concevoir une partie des enseignements.

La forme ensuite, dans le même esprit en faveur d'une participation accrue des élèves à leur enseignement, il est possible de leur donner l'occasion de choisir la fréquence de certains cours en fonction du degré de difficulté des acquisitions : apprenants et enseignants peuvent planifier ensemble le nombre de leçons nécessaires à la préhension d'une notion.

Cette autonomie décuplée est, aux yeux de Dubet, un moyen efficace de renforcer l'autorité de l'enseignant. Cette dernière trouve sa légitimité dans les explications et la participation accrue des élèves. Pour le sociologue, « (...) l'autorité est légitime dans la mesure où elle est tenue de s'expliquer et de se justifier. L'autorité suppose une dimension critique et réflexive. Le pouvoir est légitime quand il s'explique » (Dubet, 2003). Le rapport pédagogique s'inscrit dans une atmosphère sereine. Comme rien n'est passé sous silence, que la pratique professionnelle est transparente parce qu'elle est expliquée, et que les règles sont unanimement respectées, la relation d'autorité peut pleinement exercer son rôle : enseignants et apprenants occupent leur place respective en toute connaissance de cause, les apprentissages peuvent se dérouler de manière optimum.

L'école n'est plus une institution, elle est, aujourd'hui, un lieu d'enseignement démocratique. Désormais, en son sein, dans une optique d'égalité des conditions, les usagers sont pleinement et exclusivement responsables de leurs actes, dans les réussites comme dans les échecs. L'autorité ne peut plus être entendue comme naturelle, elle doit s'inscrire dans une volonté de clarté qui conjugue explication et consensus.

L'âge d'or de la pédagogie centrée sur l'autorité naturelle a fait long feu. Il n'a pas résisté aux différentes mutations sociales. La manière de penser l'enfant et l'école ont profondément modifié la relation pédagogique et l'autorité son moteur principal. L'école institutionnelle et son autorité « naturelle » ont disparu au profit d'une école démocratique de masse qui se fonde sur une autorité différente, axée sur l'explication et les justifications répétées.

## 2. Autorité, discipline, sanction

Le monde de l'éducation est parsemé des confusions sémantiques qui induisent nombre de difficultés de pédagogie « pratique ». Au cœur de ce brouillard conceptuel, perdure une tendance qui réduit l'autorité à la discipline, et parle de l'autorité comme d'un organe qui sanctionne.

Or, autorité, discipline et sanctions renvoient à trois conceptions distinctes, certainement liées, et pour lesquelles lever le flou qui les entoure paraît judicieux. L'enjeu de cette clarification conceptuelle s'inscrit dans une mise en valeur du concept d'autorité qui apparaît plus que jamais comme un élément fédérateur et organisateur de la pratique professionnelle des enseignants, voire de tout éducateur.

Dans cette perspective, nous envisageons de souligner trois aspects conceptuels. Le premier aspect touche à la définition et à pertinence « pratique » de la (les) discipline(s). Polysémique, le terme discipline renvoie néanmoins à une seule et même réalité. Le second aspect se concentre sur la sanction. Geste ultime, geste d'évaluation comportementale, la sanction mesure l'écart à la loi et les réparations qu'il convient d'entreprendre pour (ré)-installer victime et fauteur de trouble dans le (bon) droit. Le troisième aspect s'attache à la pratique professionnelle, la pratique de l'autorité. Faire autorité, c'est, au-delà de la mise en œuvre de la rigueur disciplinaire, la capacité de l'enseignant à concevoir et mettre en place les organisations du travail favorisant les apprentissages scolaires.

### a) Discipline scolaire

Notre objectif est de faire apparaître que les champs d'action de la discipline n'épuisent aucunement ceux de l'autorité. Pour ce faire, nous procéderons en trois étapes. Première étape, il s'agit de se focaliser sur la polysémie du terme discipline et de délimiter les champs qu'il recouvre. Seconde étape, la ou les disciplines renvoient à une réalité commune. Et dernière étape, il s'agit de mettre en lumière les raisons (professionnelles) qui guident l'application de disciplines.

## (1) SENS DU MOT DISCIPLINE

Ainsi, première étape, le mot discipline articule en son sein une dualité sémantique. En effet, comme l'explique Dominique Ottavi : « il renvoie à l'ordre, à la maîtrise de soi mais aussi à l'ordre imposé, à la contrainte. La discipline est aussi entendue au sens d'un savoir constitué régi par des règles propres de méthode et de reconnaissance entre spécialistes, et l'on parle de disciplines au pluriel au sens de « savoirs » » (Ottavi, 2013). De là, on comprend que le terme discipline renvoie tantôt à la régulation de comportements tantôt à des savoirs « réglés ». Dans le premier cas, la discipline est une rigueur qui, le cas échéant, invite à la correction de comportements inadaptés.

Ici, il s'agit de se comporter en respectant les règles sociales usuelles ou en vigueur. Dans le second cas, on a affaire à un corpus de savoirs constitués, à un champ disciplinaire. Par exemple, la philosophie et les mathématiques ont des règles et des fonctionnements internes qui font que l'on distingue facilement la pensée d'un philosophe du calcul d'un périmètre. Chaque discipline dispose d'approches et de méthodes spécifiques qui rendent leurs savoirs à transmettre uniques.

Cependant, des points communs et centraux à ces deux conceptions, ce sont à la fois la mise en œuvre d'une rigueur et le respect de règles. De même qu'il est nécessaire de d'adopter un comportement adéquat dans des situations ordinaires de vie, il convient aussi de respecter des règles (une rigueur intellectuelle) dès qu'il est question de maîtriser un corpus de connaissances. Par conséquent du singulier au pluriel, de la discipline aux disciplines, demeurent, de manière transversale, une nécessaire observation et une rigoureuse application de règles.

## (2) UNE MEME REALITE

Par suite, cela conduit à envisager la seconde étape. En effet, fort de ce qui constitue le cœur de la discipline, Philippe Meirieu propose de faire sienne une approche plus radicale que celle d'Ottavi. Ce premier écrit : « la question de la discipline à enseigner et celle de la discipline à faire régner sont bien une seule et même question. Et que toute tentative pour les séparer conduit à l'échec » (Meirieu, 2005, p. 55). Pour le pédagogue, la discipline ou les disciplines sont les deux faces d'une même réalité professionnelle. Ne prendre en compte qu'un des aspects et en négliger le second semble être une erreur. Voire, ne pas traiter des deux aspects risque, laisse entendre Meirieu, de rendre impossible l'enseignement.

On peut d'ailleurs poursuivre en affirmant avec le pédagogue qu'il ne peut y avoir d'enseignements de savoirs sans mise en œuvre d'une discipline, où la discipline participe aux conditions d'apprentissage. De même, en renversant le propos tout en gardant l'idée directrice, on peut dire qu'il est nécessaire de faire œuvre de discipline (de rigueur) dès lors que l'on travaille un sujet particulier (une connaissance) influe sur le comportement des apprenants. La rigueur traverse les apprentissages.

A cela, on peut ajouter la remarque de Bernard Rey (2009). Ce dernier signale l'existence d'une tendance répandue dans le milieu des enseignants, tendance qui consiste à ne pas vouloir jouer aux gendarmes dans les classes. En revanche, ces professionnels s'accordent sur l'idée que leur travail se limite à instruire leurs élèves.

Cette manière dichotomique d'envisager le métier paraît illusoire à l'aune des arguments de Meirieu. De plus, Rey n'est pas loin de partager les vues de son confrère pédagogue quand il énonce les principes pédagogiques pour lesquels l'application de la discipline est nécessaire.

### (3) POURQUOI LA DISCIPLINE ?

Ce faisant nous abordons la troisième étape. Les principes énoncés par Rey s'adressent spécifiquement à des enseignants du secondaire. Il nous est permis de penser qu'un public étendu pourrait en être le destinataire.

Son argumentaire présente quatre moments : une conséquence et trois causes. La conséquence d'abord, le pédagogue belge note : « (...) non seulement le professeur du secondaire ne doit pas se sentir coupable d'instituer, dans ses cours, une certaine discipline, mais cela fait partie de ses devoirs professionnels » (Rey, 2009, p. 5-6). L'auteur place sa contribution sur le plan de l'éthique professionnelle. Rey déplace le problème de la discipline du niveau personnel au niveau professionnel. En ce sens, on passe d'une conscience morale individuelle à conscience éthique professionnelle communément partagée par des pairs. La culpabilité personnelle s'efface au profit du devoir des enseignants. Finalement, ils doivent faire œuvre de discipline. Les motifs de cette injonction professionnelle sont, comme nous l'avons dit, au nombre de trois.

La première raison mise en avant est la suivante : « une collectivité humaine ne peut durablement fonctionner sans règles. Ces règles, loin d'opprimer, protège de l'oppression. (...) » (Rey, 2009, p.6).

Cette raison rejoint la nécessité, pour tout apprenant, de faire preuve d'un comportement adapté aux apprentissages. La discipline a du sens, doit être appliquée dans le cadre d'une régulation des comportements. Ici la discipline s'apparente à l'autorité de contrôle.

Ensuite, la seconde raison s'enracine dans la rigueur des savoirs constitués. Rey en rend compte dans les lignes suivantes : « (...) ; c'est une collectivité établie dans le but de faire accéder à des savoirs (...). Or un savoir, quel qu'il soit, est un discours qui obéit à des règles. (...). C'est se plier à une discipline. Ce n'est pas un hasard si ce même mot de discipline désigne à la fois un champ du savoir scolaire et un régime d'ordre et de règles » (Rey, 2009, idem). Le pédagogue revient sur les disciplines qui sont autant de domaines d'études auxquels les apprenants peuvent être soumis. C'est le cœur de l'apprentissage, c'est-à-dire des savoirs, des contenus de connaissances ou des gestes techniques qui, dans les situations d'enseignement-apprentissage, vont (et reviennent) d'une main experte à une main en quête d'habileté. Ces deux premières raisons recouvrent le double sens du mot discipline telle qu'il a déjà été mis en lumière.

Enfin, la troisième raison renforce le poids pédagogique des premières tout en soulignant le fait que la question de la discipline s'inscrit dans un champ plus vaste, champ qui nous semble être celui de l'autorité. Sur ce point, Bernard Rey précise : « le laxisme, le renoncement à des règles précises de fonctionnement de la classe ont ordinairement des conséquences bien connues : il s'établit un climat défavorable au travail et à l'apprentissage » (Rey, 2009, id.). L'influence de la discipline doit, selon cet auteur, s'établir par-delà les activités ponctuelles, le travail séquencé et les disciplines pleinement définies. Elle doit concourir à développer un climat propice aux apprentissages. Car, si tel n'était pas le cas, l'inaction, voire l'ennui, risque de s'installer durablement. L'objet et l'intérêt d'une classe (ou d'un cours) en perdrait tout sens.

Des comportements à éduquer aux matières à enseigner, la discipline doit relever de gestes professionnels des enseignants qui visent à faire apprendre en toute rigueur dans une ambiance qui incite les apprenants à se cultiver.

## b) La sanction, à l'autre bout de la chaîne

La sanction accompagne la discipline. La première complète et achève la seconde. A bien le prendre, l'efficacité de la discipline se mesure à la sanction déployée.

Dans cette optique, pour rendre compte de la sanction et des liens qui l'unissent à la discipline, nous procédons par une analyse en trois moments. Le premier moment s'attache à faire état d'une chronologie de l'action pédagogique où la sanction apparaît comme le dernier élément, l'élément décisif. Le second moment cible l'utilité de la sanction. La sanction vise la réhabilitation des victimes comme des auteurs de trouble. Et le dernier moment est l'occasion de rappeler les principes éducatifs qui fonde la sanction.

### (1) CHRONIQUE D'UNE ACTION PEDAGOGIQUE

Premier moment, l'ordre chronologique. De manière générale, constate le pédagogue Eirick Prairat, « la sanction est la suite logique, elle est inscrite dans l'acte à titre de conséquence quasi nécessaire. Elle est, d'une certaine manière, une partie de l'acte, son ultime moment, son évaluation » (Prairat, 2009, p. 8). Deux aspects se dégagent de cette approche pédagogique. Premièrement, la sanction intervient dans un temps second. Sanctionner est un geste qui intervient comme complément à d'autres actions. Mais, deuxièmement, cette intervention seconde n'est aucunement mineure. On ne peut s'en passer : la sanction s'opère dans un temps second car elle a pour tâche d'évaluer les conduites qui la précèdent. La sanction est une évaluation ; elle mesure les écarts à la norme et fixe les modalités d'une réparation le cas échéant. La personne qui sanctionne, juge de la valeur des actes, de leur conformité avec ce qui doit ou ne doit pas être fait. Avec les sanctions, on fait respecter les lois. Il n'y a là que des évidences.

Pourtant, sanctionner, à l'instar de bien d'autres moyens de normer les comportements, peut être dévié de ses principes humanistes. Le risque que représente la sanction, risque que l'on constate souvent dans les salles de classe, est l'incarnation de la loi par le seul enseignant. Il s'érige alors en toute puissance, et de fait, donne corps à une forme de loi naturelle, chevillée à la personne de l'enseignant.

Dans cette situation, la capacité à évaluer seul, à sanctionner sans référence à la loi, du moins à une loi objective donne le sentiment aux apprenants (aux élèves) que la sanction et, plus généralement l'autorité, relève du « fait du prince ». Sanction et autorité y sont ressenties et comprises comme essentiellement naturelles (ce qu'elles ne sont pas).

Ce phénomène scolaire est assez souvent vécu dans les classes dans les cas de remplacement ponctuel ou occasionnel des enseignants titulaires dans les classes de l'école primaire. Le phénomène est mis en évidence quand l'enseignant titulaire quitte la classe. Son absence coïncide avec un chahut des élèves, des élèves qui en temps ordinaire sont d'un naturel calme. Dans ces classes, il n'y a guère de règlement (rien de formaliser : ni construction commune des règles, ni affichage), l'enseignant incarne l'étalon à l'aune duquel tout comportement est mesuré : il incarne la sanction. Il est la loi, son absence, même momentanée, implique qu'il laisse derrière lui, le chaos. Difficile dans ce cas pour son successeur de prendre la relève. Ce dernier est comme pris au piège entre, d'une part, ne pas pouvoir être le collègue absent (il n'est pas lui, n'a pas son charisme), ne pas être la loi, et d'autre part, la nécessité impérative de mettre en place une réglementation qui fixe les limites de ce qui est admis, de ce qui ne l'est pas. Si le remplaçant n'y parvient pas, chaos et chahut perdurent. Aucun apprentissage n'est possible. Les situations de chahut mettent en lumière des fouteurs de trouble, incapables de résister à la tentation de se livrer à des bavardages intempestifs, des moqueries répétées ou même des provocations continuelles. Elles révèlent aussi des victimes, autant de « têtes de turc » ou, tout bonnement, des élèves empêchés de suivre un cours dans le calme.

Articuler autorité et sanction revient à observer au moins deux conditions. La première condition est qu'il en va de l'autorité de l'enseignant de mettre en place, en classe, un règlement (voire au secondaire, de le rappeler fermement) et de s'y tenir. Tout le monde doit s'y soumettre, l'adulte y compris (cf. Dubet, supra). La seconde condition est considérer le moment de la sanction comme celui de la réparation. En vérité, il est question d'une réparation à deux niveaux, le niveau de la victime du préjudice et le niveau du fauteur de trouble, briseur de règle(s).



Là nous abordons le second moment annoncé, celui de l'utilité de la sanction. Nous avons alerté sur le fait que la sanction est, dans sa pratique, une réparation. Sur ce point, Prairat préfère parler de restauration. L'auteur en précise les exigences dans ces lignes : « la sanction éducative, par-delà son effet césure, veut restaurer la victime et dans sa dignité et dans sa puissance d'agir. Elle entend réinscrire le coupable dans le jeu social de la réciprocité et reconstruire le lien social blessé et par là même, redonner à la victime la place pleine et entière qui était la sienne avant la transgression » (Praitat, 2009, p. 83). La sanction éducative dont il est fait état suppose, comme nous le laissions entendre, une double restauration.

Entreprise de justice, la sanction est surtout une organisation juste car elle prend en compte victime et coupable. Elle aurait pu s'en tenir à la seule restauration des droits de la victime. La césure évoquée par le pédagogue fait référence à l'exclusion que vivent et la victime et le coupable. La victime d'abord, ayant subi un préjudice, voire une violence, elle est privée de ses droits. Elle est réduite à une soumission avilissante qui dégrade son statut d'être humain. La sanction œuvre à la restauration de la dignité perdue.

Dans le cadre scolaire, l'élève spolié récupère l'objet qu'on lui a pris, ou accepte les excuses de l'élève désobligeant. Dans ces cas la réparation conduisant à la restauration est directe. Il est tout aussi envisageable, en classe, que les élèves fauteurs de trouble se retrouvent à faire des travaux d'intérêt général. On peut citer des pratiques ordinairement usitées : ranger les livres à la bibliothèque ou ramasser les papiers dans la cour. La restauration est alors indirecte, son utilité ne vise pas seulement la victime, elle cible l'ensemble de la communauté « scolaire ».

Le coupable ensuite, il s'est mis volontairement en situation de hors-la-loi. L'exclusion, il ne la subit pas, il l'organise. Il choisit de rompre l'harmonie (fragile) qu'aménagent les règles de la classe, ou tout règlement intérieur. Le fauteur de trouble vise une toute puissance qui le libère de toute norme. Il fait ce qu'il veut, au détriment des autres. En revanche, la restauration qu'implique la sanction réinstalle le fauteur de trouble dans ses droits et, bien plus encore, dans ses devoirs. La réparation a, de fait, un double effet : elle donne à la victime les moyens de devenir à nouveau un être de droits, elle accorde aussi au coupable les moyens de faire amende honorable en réinstallant un dialogue.

La sanction est à la fois le moment d'une évaluation et d'une restauration. Pour ce faire, elle se fonde sur deux principes éthiques.

Le premier principe cible essentiellement l'élève. La sanction est éducatrice pour ce qu'elle aide à faire grandir. Dans cette perspective, à suivre Prairat, « la sanction rend possible en l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective. Il ne s'agit donc pas d'attendre que l'élève (que l'enfant) soit responsable mais de le sanctionner de telle manière qu'advient en lui un sujet responsable » (Prairot, 2009, p. 80).

A bien le prendre, avec la sanction, c'est le sentiment de toute-puissance juvénile qu'il convient d'éduquer. L'enfant-élève ne peut continuer à vivre dans un monde d'inconséquences. A l'école, l'élève apprend aussi à être responsable. Ce faisant, il doit comprendre, parfois à ses dépens, qu'il ne peut pas faire tout ce qu'il veut. Devenir un *auctor* est à ce prix. Car, il y a sans conteste une filiation entre la responsabilité subjective annoncée par le pédagogue Eirick Prairat et le devenir auteur (*auctor*), présenté ci-avant (cf. Robbes supra). Apprendre à être l'auteur de ses actes revient à être responsable de ce que l'on fait. D'un point de vue sociologique, cela signifie que l'être humain est inscrit dans un réseau de relations.

Cela signifie aussi que tout acte, en tant que modification, a *a minima* une influence sur le réseau. Au plan de l'école, l'élève vit avec les autres, camarades et adultes. Ils forment une communauté au sein de laquelle, toute action a des conséquences tant sur plan strictement de l'apprentissage des connaissances que sur celui du vivre-ensemble.

En cela, remarquons par ailleurs que, la sanction, c'est tout autant la note qui sanctionne un exercice que la réparation qui sanctionne un comportement inadéquat. En ce sens, l'élève est responsable de son travail comme de son comportement.

Le second principe éthique mire la pratique professionnelle de l'enseignant. Il s'agit de battre en brèche la dérive pointée plus avant, dérive qui consiste à confondre être adulte et être la loi. En effet, comme le stipule Prairat, « la sanction vise à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence des adultes » (Prairot, 2009, p. 80).

Par conséquent, ce qu'il faut comprendre, c'est que l'on sanctionne en fonction d'une loi (qui se trouve être transgressée) et non en fonction de soi. L'objectivation de la loi est le gage d'une sanction juste. Tout du moins, l'application d'une sanction revêt un caractère impersonnel. La personne qui sanctionne ne peut, dans ce contexte, être soupçonnée de partialité.

Ce faisant, on évite que les enseignants se transforment en justiciers, en défendant une législation dont ils ont le secret. On évite également une forme de perversion de la sanction car « une sanction qui entend faire œuvre d'éducation ne peut donc être utilisée comme stratégie de réactivation du pouvoir du maître ou de l'adulte » (Prairat, 2009, p. 80-81). Alors, dit de manière brute : la sanction ne peut être pensée comme l'instrument d'une violence hégémonique pointant une domination d'adultes. La sanction ne peut être détournée à des fins personnelles, dans le but de prendre le contrôle d'une situation, encore moins d'une personne.

Dans le cadre scolaire, l'enseignant ne peut asseoir son autorité sur un usage de la sanction s'il entend par-là dominer. En revanche, l'autorité de l'enseignant s'en trouve relevée dès lors qu'il est fait de la sanction un usage qui vise à responsabiliser l'enfant (voire même le jeune adulte) en prenant soin en même temps de restaurer dans leur place respective l'éventuelle victime et le hors-la-loi passager, comme nous l'avons vu.

La discipline et à sa suite la sanction renforcent l'autorité de l'enseignant sans pour autant l'épuiser entièrement. En vérité, la relation d'autorité intègre en son sein discipline et sanction. Ces dernières participent à la construction d'une autorité professionnelle.

### c) Autorité et discipline : le travail du « maître »

Dans son ouvrage *Lettre à un jeune professeur*, au travers de conseils, Philippe Meirieu fait part de sa vision de la pédagogie. S'en détache notamment une conception de la discipline qui ne peut être séparée de l'organisation de la classe. S'en détachent aussi une volonté farouche d'allier les questions d'organisation à celles de l'autorité.

## (1) DISCIPLINE ET ORGANISATION DE LA CLASSE

Premièrement, joignant discipline et organisation de classe, Meirieu annonce : « nous ne pouvons enseigner que si nous faisons de la discipline en classe notre problème : le problème de l'organisation d'un espace et d'un temps socialisés pour permettre la transmission des savoirs ; le problème, pensé et débattu progressivement avec les élèves, en fonction de leur âge et de leur niveau de développement, des conditions qu'on doit se donner pour apprendre ensemble ... » (Meirieu, 2005, p. 63).

En fait, le souhait de l'auteur est de rendre la salle de classe fonctionnelle. Elle doit l'être sur deux plans distincts qui, pourtant agissent de concert. Le premier plan est celui des relations aux autres. Meirieu veut que la classe fonctionne comme une communauté organisée par des lois où chacun peut s'exprimer en toute sécurité. Le second plan est l'organisation matérielle. La classe fonctionne parce que les aménagements qui y sont réalisés facilitent le vivre-ensemble. La rigueur de la discipline se trouve dans l'application de la loi toute autant que dans la manière d'organiser l'espace fonctionnel.

Il en va de même du temps. Le pédagogue plaide pour un « emploi » du temps qui laisse peu de place à l'inactivité, au chahut ou à l'ennui. De la position des tables aux règles de vie scolaire, tout doit être mis en place pour que la transmission des connaissances puisse s'effectuer aisément.

Et, s'il est bien question, dans le travail de Meirieu, d'une appropriation des lieux d'apprentissage (qui sont tout autant des lieux de vie) par les élèves, il est surtout question de la planification et de l'organisation du travail dans des lieux adéquatement agencés, planification et organisation qui sont le fruit d'une conception de l'enseignant. On touche ici un aspect délicat et riche de la pensée pédagogique de Meirieu. Ce dernier pointe une dimension inédite de l'autorité.

## (2) AUTORITE « PRATIQUE »

En effet, deuxièmement, dans une sorte de synthèse, le pédagogue jette les bases d'une forme d'autorité « pratique ».

Il écrit : « il suffit, pour cela, de quelques principes qui vous paraîtront sans doute trop simples, voire simplistes, mais que je crois fondateurs : préparer minutieusement le travail, soigner l'environnement, être ferme sur les consignes, faire en quelque sorte que chacun ait une place dans l'entreprise collective » (Meirieu, 2005, p. 58). Du point de vue de la pratique enseignante, l'autorité comprend deux moments, il y a l'avant les cours et il y a le pendant les cours. Meirieu insiste sur la dimension de conception, le moment de préparation de la classe. Ce moment appartient pleinement au travail de l'enseignant : la conception englobe tout à la fois l'organisation matérielle de la salle de classe et l'organisation de situations d'apprentissage. Cousines, ces deux organisations ne se confondent pas moins dans certaines situations.

Le second moment est celui de l'application : de la conception, on passe à la réalisation. Pour faire cours, précise Meirieu, il convient de formuler correctement les consignes et faire que chacun trouve sa place. C'est à l'enseignant de dire clairement ce qu'il attend (en toute circonstance) des élèves et de légitimer par sa pratique la place des élèves. La parole (d'autorité) de l'enseignant doit être inclusive, suscitant l'intérêt de tous. En aucune manière il est question de ne s'adresser qu'à une frange de la population scolaire, celle en l'occurrence qui réussit.

### (3) AUTORITE, PAR DE-LA LA DISCIPLINE ET LA SANCTION

En ce sens faire autorité, c'est, pour un enseignant, être en mesure de s'adresser à tous les élèves, en ménageant les plus faibles et en stimulant davantage les plus forts. Encore, faire autorité, c'est concevoir la classe à la fois comme une et comme multiple. Pour ce faire, il s'agit tantôt de s'adresser au groupe, tantôt aux individualités. Dans ce cadre dual, le traitement différencié sous-entendu a pour but de renforcer les liens qui inscrivent l'élève dans le groupe-classe tout en soulignant ses spécificités d'individu apprenant. De là, il est permis de penser que l'autorité de l'enseignant s'apparente à une vision de la classe (ou de manière plus large des cours) faisant apparaître une unité complexe hétérogène.

Dans la salle de cours s'associent et se nouent des relations qui mêlent humains et matériels dans une volonté d'harmonie des corps et des esprits.

Ainsi, faire autorité, c'est prendre en compte cette diversité sans la gommer, d'en user dans un sens défini, la mettre au service de l'acte d'apprendre, quel que soit le public apprenant.

Faire une lecture de l'autorité qui se bornerait à en produire une description en termes de discipline et de sanction serait, non pas une lecture fausse, mais une lecture tronquée. Pour un enseignant (comme pour tout éducateur), faire autorité, c'est aussi faire preuve de rectitude disciplinaire tant dans l'observation et l'application de règles de conduite en société que dans l'approche de savoirs constitués. C'est encore veiller à préserver l'intégrité (physique et morale) des personnes qui prennent place dans la salle de cours tout en faisant naître et croître le sentiment de responsabilité de l'élève (enfant).

En fait, avec la discipline et la sanction, on assiste à une autorité en actes. Ces premières sont des expressions de l'autorité des enseignants, sans pour autant l'épuiser. L'autorité, c'est surtout une manière de concevoir le travail, la pratique pédagogique, qui ne peut faire abstraction ni des conditions matérielles ni des conditions humaines de son exercice. Dans cet esprit, peut-on dire avec Foucault et Agamben que l'autorité est un dispositif ?

### 3. Un dispositif

Autour de l'autorité, un constat unit très largement la communauté éducative. Pour nombre de pédagogues et d'éducateurs, empreints d'une conception quelque peu naïve, l'autorité se confond allègrement avec la discipline et les sanctions.

Toutefois, nous l'avons vu notamment avec l'argumentaire de Philippe Meirieu qu'il devenait pertinent d'observer avec un regard neuf la relation d'autorité. Désormais, il convient de lui accorder un champ d'intervention éducative bien plus vaste que ne l'est le domaine du respect qu'inspirent la discipline et l'application de sanctions.

Dans cette perspective, nous souhaitons rapprocher le concept d'autorité de celui de dispositif. Ce faisant, nous voudrions tenter d'apporter une réponse, aussi modeste puisse-t-elle être, aux deux questions suivantes : peut-on dire que l'autorité scolaire correspond à la mise en œuvre d'un dispositif ? Et, au sein de ce dispositif, l'autorité s'exprime-t-elle sous forme de commandement ?

Pour y répondre, nous procédons à un développement en trois étapes. Première étape : nous proposons une définition du dispositif. Définition à l'aune de laquelle, nous mesurons l'interrogation suivante : à quelles conditions l'autorité est un dispositif ?

Deuxième étape : nous mettons à nu son mécanisme. L'enjeu de ce dévoilement trouve sa pertinence dans le projet de marquer les points de compatibilité du dispositif avec l'autorité. Troisième étape : nous essaierons de mettre en corrélation le concept de « commandement » et celui du « dispositif ». Ce qui nous visons à terme, c'est une articulation possible de l'autorité au commandement à au dispositif. Dans cet esprit de synthèse, nous posons l'interrogation suivante : comme dispositif, l'autorité peut-elle s'exprimer sur un mode impératif ?

#### a) Une définition

C'est du champ d'investigation de la philosophie qu'est extraite la définition du dispositif que nous avançons. Pour ce faire, les travaux de Giorgio Agamben (2007, 2013) servent à la fois de toile de fond et de références. C'est l'approche philosophique qui offre les conditions de possibilité de rapprochement de l'autorité, du dispositif et du commandement.

Dans l'œuvre d'Agamben, la définition du dispositif s'articule autour de trois axes. Le premier axe renvoie à une sorte de généalogie du concept. Le philosophe cite explicitement deux sources : Foucault et Hegel. Les réflexions de ces derniers aiguillent, guident le philosophe italien dans sa volonté de se forger une conception propre du dispositif. Le second axe se construit autour de la définition du dispositif selon Agamben. Le dispositif est une organisation complexe qui vise à orienter quelqu'un dans le sens d'une modification de sa façon d'être au monde. Le troisième axe marque la dépendance de la subjectivité au dispositif : la construction du sujet ne peut se réaliser que dans un rencontre de l'être humain et d'un dispositif. Précisément, cette organisation mène, en fait, à une décomposition/recomposition de l'être sujet, le tout allant dans le sens d'un accroissement de sa condition.

#### (1) GENEALOGIE DU CONCEPT DE DISPOSITIF

Ainsi, prenons en compte, pour débiter, le premier axe de définition. Il est question ici de procéder à une généalogie du concept.

Pour comprendre la nature du dispositif, Agamben convoque deux philosophes, Hegel et Foucault. Le philosophe italien met en évidence le lien qui réunit le concept de « dispositif » chez Foucault et celui de « positivité » Chez Hegel.

Pour Agamben, on ne peut comprendre le dispositif dans la pensée de Foucault sans connaître cette référence à la pensée du philosophe d'Iéna.

A rebours du travail généalogique d'Agamben, nous partons de l'idée de positivité. Ce terme, rapporte Agamben, Hegel l'attache à une manière de comprendre la religion. Et, se référant aux écrits hégéliens, Agamben déclare : « alors que la religion naturelle concerne la relation immédiate et générale de la raison humaine avec le divin, la religion « positive » ou historique comprend l'ensemble des croyances, des règles et des rites qui se trouvent imposés de l'extérieur aux individus dans une société donnée à un moment donné de son histoire » (Agamben, 2007, p. 13). La positivité dont il est fait état renvoie à une forme d'hétéronomie. L'homme religieux chez Hegel est quelqu'un qui est pris dans ensemble formé d'idées et de pratiques qui lui sont imposées, et dont il s'imprègne. De l'ordre d'une influence forte, l'ensemble positif vient imprimer les croyances dans les sentiments de l'individu.

De cette positivité toute hégélienne, Foucault fait le fondement et le cœur de sa définition du dispositif. De plus, Agamben rappelle la concomitance, dans la pensée foucauldienne, du concept de « dispositif » et de celui de « gouvernement des hommes ». Sur ce point, le philosophe italien remarque que « (...) le mot dispositif est un terme décisif dans la pensée de Foucault » (Agamben, 2007, p. 8). Et il ajoute aussitôt : « [Foucault] utilise [le dispositif], quand il commence à s'occuper de la « gouvernementalité » ou « gouvernement des hommes » » (Agamben, 2007, p. 8). De là, il est permis, au moins, de supposer que le dispositif intervient dans la manière de gouverner, de diriger l'humain. On peut ajouter qu'il en est surement la « cheville ouvrière ».

Par suite, au fil de son texte, du concept foucauldien de dispositif, Agamben livre la quintessence sous forme d'un résumé en trois points. Premier point, s'agissant du dispositif selon Foucault, le philosophe italien écrit : « il s'agit d'un ensemble hétérogène qui inclut virtuellement chaque chose, qu'elle soit discursive ou non (...). Le dispositif pris en lui-même est un réseau qui s'établit entre ces éléments » (Agamben, 2007, p. 10). Le dispositif est une organisation d'éléments de toute nature, associés dans la perspective de former un réseau. Fait de relations et d'interactions, le dispositif est une configuration plastique amenée à être modifiée. Sous cet angle, il est une structure dynamique, capable de mouvement.



Deuxième point, le dispositif est une organisation orientée exerçant un pouvoir. Reprenant encore Foucault, Agamben note : « le dispositif a toujours une fonction stratégique concrète et s'inscrit toujours dans une relation de pouvoir » (Agamben, 2007, p. 10-11). Le dispositif est bien une organisation qui fonctionne dans le sens de faire advenir une (ré)-action chez son destinataire : le dispositif fait faire quelque chose à quelqu'un, ou, du moins, l'influencer en un sens précis. Là, nous avons tendance à penser que le dispositif est de l'ordre de l'autorité.

Dernier point, dans la pensée de Foucault, le dispositif « (...) résulte du croisement des relations entre pouvoir et savoirs » (Agamben, 2007, p. 11). Le dispositif est à la confluence du savoir et du pouvoir. Autrement dit, le dispositif est un réseau de savoirs et de pouvoirs, qui travaille à rendre quelqu'un disposer à accepter quelque chose, à suivre une orientation spécifique. Sans trahir l'esprit foucaldien, il est possible d'ajouter que le dispositif œuvre comme mode de gouvernement extérieur à forger le gouvernement (intérieur) de soi.

Stratégique, le dispositif est, en référence à Hegel et à Foucault, un réseau qui s'astreint à marquer de son empreinte la gouvernance de quelqu'un.

## (2) AGAMBEN ET LE DISPOSITIF

Ensuite, fort des conceptions de ces prédécesseurs, Agamben formule sa définition du dispositif. Le philosophe italien l'exprime en ces termes : « (...) j'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2007, p. 31).

De l'aveu de l'auteur, cette définition embrasse un champ d'intervention plus vaste que ne le faisait la définition du dispositif foucaldien. De là, retenons toutefois que la définition du philosophe italien s'appuie sur une liste de verbes d'action. Il s'agit là, pour Agamben, de souligner toutes actions « positives » possibles œuvrant dans le sens de modifications des attitudes, voire des aptitudes humaines. Le dispositif est une organisation orientée manifestant un dynamisme patent.

De surcroît, le dispositif peut atteindre l'homme dans son entier : son corps, son esprit et sa parole sont touchés. Toute chose en l'homme peut être sujette à remodelage « positif ». En somme, le dispositif dirige doublement l'être humain. D'une part, il lui assigne une direction. D'autre part, le dispositif commande de suivre l'orientation retenue.

Pour illustrer sa définition, Agamben donne des exemples de dispositifs : « pas seulement les prisons (...), les asiles, le *panoptikon*, les écoles, la confession, les usines, les disciplines, les mesures juridiques, dont l'articulation avec le pouvoir est en un sens évidente, mais aussi, le stylo, l'écriture, la littérature, la philosophie, l'agriculture, la cigarette, la navigation, les ordinateurs, les téléphones portables et, pourquoi pas, le langage lui-même, peut-être le plus ancien dispositif (...) » (Agamben, 2007, p.31).

Cette liste est exemplaire à, au moins, deux niveaux. Premier niveau, les exemples choisis rappellent des dispositifs qui jalonnent la pensée foucaldienne. Agamben s'inscrit directement dans la suite de Michel Foucault, il assume cette filiation. Second niveau, parmi les exemples collectionnés, trois éléments ont retenu notre attention tant ils sont emblématique du système scolaire. Ce sont l'école, le stylo et le langage.

En les observant du strict point de vue du dispositif, on ne peut pas ne pas remarquer qu'ils portent parfaitement en eux à la fois un aspect hétérogène et un aspect réseau. Hétérogènes d'abord, ces trois dispositifs sont soit immatériels soit matériels. Le stylo est matériel, le langage est immatériel, et l'école peut être considérée comme appartenant à ces deux catégories. Des réseaux ensuite : langage, stylo et école sont des structures complexes qui inclinent, contraignent leurs utilisateurs à adopter des comportements particuliers.

Accordons encore une attention toute particulière à l'école. Usons du vocabulaire du dispositif pour en rendre compte. Organisation structurée à visée éducative, l'école est certainement un dispositif au sens foucaldien, du moins au sens d'Agamben. Par conséquent, il est possible de prétendre qu'elle travaille à forger en chaque apprenant une forme de « gouvernement de soi » (pour user d'une terminologie spécifiquement foucaldienne).

Dans cette perspective, l'école fait advenir, ou pour le moins renforce la subjectivité individuelle. Autrement dit, le dispositif scolaire, dans sa charge éducative, crée les conditions d'émergences de l'*auctor*. Entendons alors que les conditions même sont les marques d'une orientation retenue et instillée. « Positive », l'école guide l'apprenant à travers les savoirs à acquérir. Elle forme l'homme de demain dans toute sa complexité, dans toute son originalité.

Afin de donner toute sa dimension au dispositif, il convient de soulever un dernier point. Il s'agit de la question du sujet. Pour Agamben, le sujet est étroitement lié au dispositif. On peut même dire, sans dénaturer le propos philosophique, que le dispositif est une « fabrique de sujets ». En ce sens, Agamben affirme : « ils doivent produire des sujets » (Agamben, 2007, p. 27). Dans sa forme même, la citation souligne une nécessité contraignante. Il ne peut pas en être autrement : la fonction fondamentale du dispositif est de produire de la subjectivité. Encore, le « travail » du dispositif, c'est la constitution et l'avènement du sujet. Comment cela peut-il se produire ?

Pour ce faire, Agamben ajoute : « il y a deux classes : les êtres vivants (ou les substances) et les dispositifs. Entre les deux comme tiers, les sujets » (Agamben, 2007, p. 32). Ici, on ne peut qu'être frappé par cette curieuse classification. Il n'y a, à suivre Agamben, deux classes ou catégories bien identifiées (êtres humains et dispositifs), et pourtant le sujet ne s'y range pas, ou du moins, il est donné à penser que ces classes s'avèrent insuffisantes. Alors, que faire du sujet ?

Le philosophe lève l'ambiguïté lorsqu'il précise sa pensée dans les lignes suivantes : « j'appelle sujet ce qui résulte de la relation, et pour ainsi dire, du corps à corps entre les vivants et les dispositifs » (Agamben, 2007, p. 32). Le sujet est le fruit d'un rapprochement, voire d'une interaction entre les deux classes. On peut dire aussi que le sujet est dans l'intersection des deux classes. Il est, en vérité bien plus qu'un élément commun. Le sujet se construit dans cette confrontation catégorielle. Sans cette « lutte » des classes, le sujet peine à s'affirmer. L'idée d'Agamben est, sans doute la suivante : l'être vivant (spécifiquement l'homme) n'atteint pas la subjectivité s'il ne fait pas l'épreuve du dispositif.

De plus, progressant vers plus de complexité, Agamben prolonge son argument en précisant qu'une même personne peut être le siège de plusieurs dispositifs : « par exemple, peut-on lire sous la plume du philosophe, un même individu, une même substance peut être le lieu de plusieurs processus de subjectivation » (Agamben, 2007, p. 32). Le philosophe avance en complications, il adjoint de la complexité au complexe. En effet, un dispositif est une organisation agglomérant plusieurs éléments disparates.

C'est, en cela, un complexe. S'articulant à l'être vivant, le complexe s'accroît. Et, plusieurs dispositifs travaillant en parallèles, l'être vivant est le siège d'une complexité renforcée.

Pour compléter tout en illustrant cette idée, reprenons, pour exemple, les trois dispositifs scolaires évoqués plus avant. Dans ce cadre, il est permis d'avancer qu'un élève peut, dans un classe (à l'école), stylo à la main, écouter les consignes données par l'enseignant (langage). Les différents dispositifs lui imposent une certaine posture : il est un élève, prêt à commencer le travail commandé.

Ainsi, comme élève, l'apprenant concentre trois processus de subjectivation. Sujet de ses actions, l'apprenant-élève, écoute, commande au stylo et réaliser ses exercices. Notons par ailleurs le passage de l'hétéronomie à l'autonomie qui affleure dans la description de cette situation. Se dégage un mouvement (on pourrait dire : une passation de pouvoir) qui mène du « gouvernement des autres » au « gouvernement de soi » (pour rester dans le cadre de la pensée de Foucault).

Lorsque l'élève écrit, il peut le faire parce qu'il possède un stylo, parce que c'est de cet outil scripteur qu'il dispose (uniquement), parce qu'en écrivant il fait preuve de subjectivité. Il est un être humain s'affirmant, s'affranchissant aussi, dans et par son action. Encore, en utilisant les vocables de l'autorité, on peut dire que l'élève construit sa posture en agissant à partir d'injonctions de contrôle en réglant adroitement son autonomie dans le travail. L'enseignant « dispose » le travail de l'élève afin que ce dernier s'y accomplisse comme auteur (*auctor*).

Force est de constater qu'Agamben accorde à la subjectivation une attention toute particulière. La construction du sujet est un point nodal dans sa réflexion sur le concept de dispositif. Pour en faire la démonstration, il faut, avec le philosophe italien, à l'aide d'une démarche archéologique, remonter aux racines de l'humanité.

Dans l'esprit d'Agamben, les dispositifs orientent l'histoire de l'humanité. En effet, avec une once de prudence, le philosophe déclare : « le fait est que, selon toute probabilité, les dispositifs ne sont pas un accident dans lequel les hommes se trouveraient pris par hasard. Ils plongent leurs racines dans le processus « d'hominisation » qui a rendu les animaux que nous regroupons sous la catégorie de l'homo sapiens » (Agamben, 2007, p. 35). Ainsi, à suivre le raisonnement de l'auteur, il faut comprendre que les balbutiements techniques des premiers hommes manifestent nettement des subjectivations humaines) induites par des dispositifs rudimentaires.

L'histoire de l'humanité est jalonnée de petits détachements de la condition humaine où l'homme quitte son milieu d'origine pour s'installer nouvellement dans son monde. Avec la multiplication des dispositifs, leur complexité croissante, l'humain réduit la part animale qui est en lui et augmente son humanité.

A l'aune des enseignements philosophiques mis en avant, peut-on alléguer que l'autorité est un dispositif ?

Pour tenter d'y parvenir, soumettons l'autorité aux critères du dispositif. Dans ce cadre, attachons nous à articuler l'autorité à la définition proposée par le philosophe italien. D'abord comme relation, l'autorité est un réseau d'éléments hétérogènes. Les exemples cités avant (stylo, langage, école) en témoignent.

De plus, de manière générale, l'autorité mêle des règles, des actes, des objets, des lieux, des personnes, etc. Encore l'autorité est une stratégie qui implique un pouvoir orienté vers l'autonomie de l'apprenant (vers une émergence de l'auteur). Une stratégie qui, par ailleurs, repose, au moins, sur deux plans : le plan contextuel et le plan du parcours de vie. Stratégie orientée, les apprenants en situation ordinaire d'acquisition des connaissances assimilent des aptitudes à faire le travail scolaire. Et, tout au long de leur existence, les apprenants formés accomplissent, pour partie du moins, les desseins que les enseignements visaient. Enfin, l'autorité se situe à la confluence de savoirs et de pouvoirs : il y a, pour exemples, les savoir-faire professionnels de l'enseignant, les savoirs à acquérir, les situations d'apprentissage, le groupe et les interactions intersubjectifs des différents membres, les salles de classe. Là, encore, la liste des savoirs et des pouvoirs est longue, nous en avons dévoilés qu'une très petite partie.

En conséquence, il nous est permis d'avancer que l'autorité est un dispositif dans lequel apprenants et enseignants sont inscrits. La relation d'autorité travaille aux modifications de soi ouvrant sur une subjectivité plus forte, aguerrie. Les subjectivités s'expriment différemment en fonction des rôles dans le groupe. L'enseignant n'est pas, dans une relation pédagogique, à la même place que l'élève. Il n'en demeure pas moins que, dans l'interaction, avec l'autorité, la subjectivité des deux se transforme en s'accroissant.

Précisons encore avec Agamben : comment s'opèrent ces modifications qui amènent plus d'humanité ?

## b) Le mécanisme interne

Pour avoir une quelconque efficacité, le dispositif doit présenter en son centre un mécanisme opératoire. Soumis à un ou plusieurs dispositifs, les personnes sont « disposées à » vivre des transformations allant dans le sens d'un progrès de leur subjectivité, de leur condition aussi. Les modalités de ces changements doivent être expliquées, Agamben s'y emploie. Le fonctionnement (interne) du dispositif doit être exposé.

Avec Agamben, pour rendre compte de ce mécanisme, nous choisissons d'éclairer trois aspects essentiels.

En premier lieu, dans sa mise en œuvre, le mécanisme conjugue d'une double opération de disjonction et de réunion. Cette double opération s'apparente au modèle religieux du sacrifice et de la profanation. En deuxième lieu, disjonction et réunion engagent, au plan du sujet, une dé-subjectivation et re-subjectivation. En troisième lieu, le philosophe pointe un dysfonctionnement du dispositif. Au regard de la société capitaliste actuelle, ce dernier apparaît, aux yeux d'Agamben, comme une mécanique incapable d'atteindre son terme. Pour le philosophe, la désobjectivation ne s'accomplit pas (plus) dans une formation nouvelle du sujet.

### (1) DISJONCTION / REUNION

En premier lieu, considérons le l'opération de disjonction/réunion. La rencontre de l'être vivant (en l'occurrence, l'être humain) avec un ou plusieurs dispositifs produit un sujet, comme nous l'avons souligné. Pour arriver à ce résultat, une disjonction s'opère : en fait, l'être vivant est mis à distance de lui-même et, concomitamment, du milieu qui lui est familier.

Dans ce contexte, le philosophe italien parle d'une scission : « cette scission sépare le vivant de lui-même et du rapport immédiat qu'il entretient avec son milieu » (Agamben, 2007, p. 36). L'être vivant est comme retirer de son milieu, retirer du cours ordinaire des événements du monde. Le dispositif s'adresse au « moi » individuel. Il le dispose, le « moi » est rendu disponible. S'ensuit que cette mise à distance est, aux yeux du philosophe, du même ordre que le passage du profane au sacré.

En fait, l'entreprise intellectuelle d'Agamben peut être exprimée de la sorte : il cherche à généraliser un fonctionnement des dispositifs en s'appuyant, dans ce but, sur le fonctionnement de dispositifs religieux et archaïques que sont le sacrifice et la profanation. Pour le dire d'une formule : il y a, en chaque dispositif, du sacrifice et de la profanation. Les deux s'entendent, selon Agamben, en un sens « positif ». Ou pour le dire encore d'une autre manière, il en va de tous les dispositifs comme il en va du sacrifice et de la profanation.

## (2) DE-SUBJECTIVATION / RE-SUBJECTIVATION

Entrant dans le détail, Agamben présente, tour à tour, le sacrifice et la profanation. Il commence par le sacrifice. C'est, explique Agamben, « le dispositif qui met en œuvre et qui règle la séparation (...) » (Agamben, 2007, p. 40). Dans le sacrifice s'origine une scission. Le sacrifice prépare et organise le passage du profane au sacré « à travers une série de rituels minutieux qui varient en fonction de la diversité des cultures et dont Hubert et Mauss ont fait l'inventaire » (Agamben, 2007, p. 40). Ici, les mots de philosophe nous permettent de formuler une remarque liminaire : la référence explicite que fait Agamben à Mauss autorise, par la suite, que l'on rapproche déjà le don du sacrifice, ensuite le don du dispositif. Double rapprochement auquel nous tenterons d'en adjoindre un troisième, du don à l'autorité. Nonobstant, à respecter l'esprit du don, comme semble y inviter Agamben, le sacrifice relève d'un don, d'une offrande faite aux dieux, et comme tel, en retour, un rendu est attendu. Toujours dans l'esprit du don, il est permis de penser qu'Agamben suggère que la mise à distance, la scission est un don qui engage, appelle un contre-don.

Pour ce faire, le rendu est du côté de la profanation. Agamben en rend compte quand il écrit : « ce qui a été séparé par le rite peut être restitué par le rite à la sphère profane. La profanation est le contre-dispositif qui restitue à l'usage commun ce que le sacrifice avait séparé et divisé » (Agamben, 2007, p. 40).

La profanation est le dispositif inverse. Dans sa mise œuvre, elle épouse le mouvement opposé à celui du sacrifice. La profanation est son « contre-dispositif ». Elle mène du sacré au profane. Avec la profanation, on re-joint ce qui a été séparé de manière sacrificielle. Dans le dispositif de profanation, le « moi » séparé de soi est restitué.

La scission momentanée en l'être vivant disparaît. Mais de manière concomitante, apparaît sous un jour nouveau subjectivité de l'être vivant. En allant plus loin, on peut dire que, transformé, le sujet réintègre le milieu que le dispositif lui a fait quitter à des fins de gouvernementalité formatrice. Si nous ramenons cela au plan de l'éducation, en prenant de surcroît une précaution, alors la « positivité » du dispositif nous ne la comprenons pas comme une manipulation. A travers un dispositif, le sujet est conduit à interpréter sa place dans son milieu de manière innovante. Le dispositif éducatif fournit une nouvelle manière d'être au monde. Que se passe-t-il au plan du sujet subissant cette dissociation/réunion (sacrifice et profanation) ?

Pour saisir ce qui se noue autour du sujet, Agamben explore les profondeurs du moment sacrificiel. Il y découvre que la séparation qu'engage le sacrifice est, en vérité, une extraction : « (...) les choses qui, d'une manière ou d'une autre, appartiennent aux dieux étaient sacrées ou religieuses. Comme telles, elles se voyaient soustraites au libre usage et au commerce des hommes et on ne pouvait ne les vendre, ni les prêter sur gage, ni les céder en usufruit ou les mettre en servitude » (Agamben, 2007, p. 38). Ainsi, de tous les dispositifs comme du sacrifice, il s'agit d'arracher ce qui est sacrifié au sens et aux usages habituels, humains. Un objet sacré a une réalité qui n'appartient plus au monde humain. Au plan de l'être vivant, par le sacrifice, par l'extraction qu'il supporte, le « moi » humain est préparé à subir un pouvoir.

Pour le dire autrement, le dispositif conduit le « moi » séparé à accepter le « gouvernement » qu'on lui impose, car « tout dispositif implique un processus de subjectivation sans lequel le dispositif ne saurait fonctionner comme dispositif de gouvernement (...) » (Agamben, 2007, p. 41). La partie séparée de soi reçoit une forme d'« éducation » orientée : elle subit un « gouvernement » qui l'incline en l'orientant et, finalement, la modifie. Voire, il faut comprendre que, dans la conception d'Agamben, le moment de la séparation (du sacrifice) est une forme de désobjectivation.

Dans ce sens, pour illustrer son propos, le philosophe sollicite un autre dispositif religieux, la confession. Au cours de ce moment de pénitence, remarque le philosophe, la désobjectivation permet au « nouveau *Moi* [de] se constituer par la négation et la récupération de l'ancien » (Agamben, 2007, p. 42-43). La subjectivité renouvelée dans la confession n'est pas un abandon pur et simple de soi, de ce qu'on a été. Elle est une nouvelle orientation d'elle-même s'exprimant par la suite dans des comportements plus adéquats (moralement et religieusement).



La subjectivité nouvelle est une recomposition qui confine à la transfiguration ce qui existe en organisant un réarrangement : ce qui existe se présente transformé et devient une nouveauté dépassant l'ancien.

Si nous quittons les terres de la religion, en nous plaçant sur un plan général des dispositifs, il est maintenant permis de dire que la subjectivité est, lors d'une transformation, dépassée par elle-même et apparaît comme une nouveauté. Dans cette optique, en convoquant aussi les principes du don maussien, on peut admettre avec Agamben qu' « un moment de désubjection était bien enveloppé dans tout processus de subjectivation (...) » (Agamben, 2007, p. 44). Entendons par là que la désubjection est le pendant de la subjectivation ancienne. Cette dernière doit, pour se renouveler, faire l'épreuve de la désubjection pour être d'une certaine manière régénérer.

En conséquence, on peut envisager l'intervention du dispositif (de manière principielle) comme fonctionnant en trois temps : le temps du détachement, le temps de la suspension et le temps du rattachement. Le temps du détachement est celui de la séparation, il engage la mécanique du sacrifice. Extrait de soi, le « moi » est mis à disposition, guidé dans sa propre métamorphose : c'est le temps de la désubjection, de la suspension. Enfin, dans la profanation, le sujet est réinstallé dans ses droits et prérogatives, pleinement conscient de ce qu'il est et peut faire.

### (3) DYSFONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF

A l'aune du dispositif, Agamben mesure une pratique humaine, l'économie. Il note que le système économique produit des dispositifs qui ont perdu leur objet premier. Le philosophe met à nu une dénaturation des dispositifs pris dans un dispositif plus vaste, le système marchand. Agamben écrit : « ce qui définit les dispositifs auxquels nous avons à faire dans la phase actuelle du capitalisme est qu'ils n'agissent plus par la production d'un sujet, mais bien par des processus désubjection. Un moment de désubjection était bien enveloppé dans tout processus de subjectivation et le moi de la pénitence, ne se constituait effectivement (...) qu'en se niant. Mais aujourd'hui, ce processus de subjectivation et de désubjection semblent devenir réciproquement indifférents et ne donnent plus lieu à la recomposition d'un nouveau sujet, sinon sous une forme larvée, et pour ainsi dire, spectrale » (Agamben, 2007, p. 44). Ce qu'affirme le philosophe italien, c'est que, dans le capitalisme, les dispositifs ne produisent plus de subjectivité nouvelle.

De manière provoquante, on peut dire que le système capitaliste n'offre plus la possibilité d'un « enrichissement » spirituel, intellectuel de soi.

Selon Agamben l'explication de ce dysfonctionnement de certains dispositifs a, aujourd'hui, pour cause, une bien étrange autonomie : subjectivation et désobjectivation semblent fonctionner de manière indépendante, l'une de l'autre. Le lien de complémentarité est, semble-t-il, rompu et rien ne prédispose plus subjectivation et désobjectivation à travailler de concert. Les deux phénomènes existent isolés. Ils ne se renouvellent plus dans un sujet les dépassant.

De ce fait, dans le capitalisme, les dispositifs atteignent leurs limites, celles qui engagent leur fonctionnalité propre. En somme, ce qu'Agamben veut dire, c'est que les dispositifs pilotés par le système marchand n'apportent rien. Chantre du commerce humain, le capitalisme ne peut offrir les conditions d'une extraction sacrificielle car il ne peut renvoyer qu'à lui-même, c'est-à-dire au profane exclusivement.

Un dispositif n'est efficace qu'à la condition de mener à une subjectivité renouvelée. Pris dans un dispositif, l'être vivant doit affronter une mise à distance du « moi » qui permet à la fois le dépassement ce qu'il a été, sans l'oublier, et d'épouser une nouvelle voie dans laquelle le sujet se retrouve pleinement lui-même.

Le dispositif est-il de l'ordre du commandement ? Et, comme dispositif, l'autorité s'exprime-t-elle sur un mode impératif ?

### c) Dispositif et/ou commandement

Le commandement n'est-il pas à la croisée de deux conceptions, celle de l'autorité et du dispositif ? Une réponse à cette question passe nécessairement, nous semble-t-il, par une définition du commandement. Dans un second temps, des rapprochements conceptuels pourront être réalisés.

Agamben définit le commandement essentiellement sur la base d'une analyse linguistique. Nous reprenons, à notre compte, trois moments-clés de ce travail. Il s'agit d'abord de prendre en considération le lien qui unit le commandement, l'impératif et les speech-acts. Le commandement s'exprime sur un mode impératif. Il est le support d'une opération spécifique : certaines paroles sont en mesure, par leur seul énoncé, de générer des actions (il s'agit des speech-acts).

Ensuite, l'accent est porté sur le verbe « pouvoir », sur sa nature grammaticale et les conséquences factuelles de son emploi. En effet, verbe modal, le mot « pouvoir » suppose qu'il soit associé à un autre verbe pour spécifier sa tâche. D'une certaine manière, on peut dire que la volonté a besoin d'être guidée.

Enfin, il devient pertinent d'analyser les liens qu'entretient la société contemporaine avec l'idée et l'emploi du commandement. Agamben met en avant une posture sociale hypocrite qui vise à pratiquer un curieux art du commandement fait exclusivement d'injonctions masquées et d'invites oppressantes.

#### (1) COMMANDEMENT, IMPERATIF, SPEECH-ACTS

Partons d'un constat : le commandement n'est pas, chez Agamben, un mode d'expression langagier anodin. Bien au contraire, le commandement est et renvoie à une réalité spécifique qu'il convient de caractériser plus avant. En effet, en accompagnant la pensée du philosophe, on peut remarquer de manière liminaire que lorsqu'il s'exprime, le « commandant » emploie, pour arriver à ses fins, un mode impératif. Strictement, il ordonne : le propos est net, direct et ne souffre d'aucun commentaire.

Par conséquent, le commandement s'exprime dans un langage caractéristique, aisément identifiable. Et c'est précisément à partir de cette particularité qu'Agamben italien pointe deux catégories du réel auxquelles renvoient deux réalités du langage.

Autrement dit, dans le langage, les deux séries de signifiants renvoient à deux réalités signifiées. Dans un premier temps, le philosophe définit les deux manières de parler de la réalité : « il y a, écrit Agamben, dans la culture occidentale, deux ontologies, distinctes et cependant non dépourvues de relations : la première, l'ontologie de l'assertion apophantique, s'exprime essentiellement à l'indicatif ; la seconde, l'ontologie du commandement, s'exprime essentiellement à l'impératif » (Agamben, 2013, p. 40). Le philosophe trace les limites de deux champs sémantiques. Il y a une différence entre un verbe conjugué à l'indicatif et un second employé à l'impératif. Dans le premier cas, des faits, pris pour vrais, sont relatés. On est dans le champ vaste de la description réelle ou vraie ou de la narration. Dans le second cas, des injonctions sont adressées à quelqu'un (ou à un groupe de personnes), elles impliquent une exécution immédiate, sinon rapide. Ici, ce qui est exprimé engage une modification du réel.

Les mots prononcés induisent une réponse sous forme d'actes. D'une certaine manière, les mots mettent la réalité en mouvement.

Dans la description, en revanche, c'est la réalité qui se donne à la compréhension, à la contemplation aussi. Le mouvement réel est relaté, décrit, voire même analysé. Il n'en demeure pas moins que la description n'agit nullement directement sur les choses ou les personnes : elle ne peut être définie comme la cause immédiate d'un mouvement de et dans la réalité. Encore, l'impératif suppose un sujet l'énonçant, mais il peut le passer sous silence ou l'oublier. Ce qui est indispensable, c'est ce qui est ordonné. Dit autrement, la demande contenue dans l'ordre s'effectue avec une telle force de persuasion que l'identité de l'auteur s'avère secondaire.

Par opposition, dans l'assertion, tout ce qui est exprimé compte dans un souci de précision et de vérité. Et pour clore ces comparaisons, il nous paraît utile de soulever un problème adjacent : de l'injonction ou de l'assertion, laquelle de ces propositions a un besoin impérieux de son auteur comme caution (c'est-à-dire de l'autorité de son auteur) ?

Dans un second temps, Agamben approfondit son analyse. Il constate que l'ontologie clivée du langage renvoie à un autre clivage ontologique organisé par deux séries de disciplines « scientifiques ». En effet, le philosophe italien affirme que « cette répartition linguistique correspond à la répartition du réel en deux sphères corrélées, mais distinctes : la première ontologie définit et régit le champ de la philosophie et de la science, la seconde celui du droit, de la religion et de la magie » (Agamben, 2013, p. 42). La ligne de fracture qui sépare les faits des injonctions conduit le philosophe Agamben à opérer un bien curieux classement. Du côté des faits, on trouve la philosophie et les sciences ; du côté des injonctions, on a le droit, la religion et la magie. Ces trois derniers domaines humains ont pour particularité de préserver voilée ou floue l'origine des commandements qui s'y formulent.

De plus, ces domaines illustrent parfaitement l'idée selon laquelle le commandement n'a besoin de rien d'autre que lui-même pour obtenir en retour une obéissance. Fondamentalement, s'il nous est permis de le dire ainsi, en religion ou en magie, et même en matière de droit, il importe peu de connaître les origines ou simplement les causes des ordres donnés.

De surcroît, pour saisir la distinction établie par le philosophe, ajoutons que philosophie et sciences sont des domaines de recherches concurrents qui mirent essentiellement la compréhension, voire l'interprétation du monde.

Dans cette optique, si des métamorphoses du monde s'opèrent, la philosophie comme les sciences sont davantage dans une posture d'accompagnement que dans celle de « production ». En revanche, de l'autre côté, droit, religion et magie sont (Agamben rappelle que, tôt dans le développement de l'humanité, religion et magie se confondent) bien moins dans l'herméneutique que dans une forme d'heuristique. Les disciplines du commandement s'activent à forger les conduites humaines, et œuvrent à la transformation du monde.

Faits et injonctions organisent le monde, telle est la vision d'Agamben. Cette vision philosophique lui permet, en quelque sorte de planter le décor. Il va donc, dans un second temps, négliger sciemment les faits pour se concentrer encore plus sur les injonctions. Agamben situe clairement les commandements dans le champ des paroles performatives. Ou plus exactement, les commandements appartiennent au domaine des speech-acts qui invitent « à revenir au problème du performatif » (Agamben, 2013, p. 44).

En s'appuyant sur les travaux d'Austin, Agamben souligne le lien indéfectible qui noue l'ordre donné à l'action attendue. Ainsi, le philosophe italien explique : « (...) le commandement est placé dans la catégorie des performatifs, ou speech acts, c'est-à-dire parmi ces énoncés qui ne décrivent pas un état des choses, mais qui par leur simple énonciation, produisent comme un fait ce qu'ils signifient » (Agamben, 2013, p. 45). On retrouve ici la distinction, que nous avons déjà mise en lumière, distinction entre dire pour décrire et dire pour (faire) agir. Egalement, avec le commandement, dans l'ordre énoncé, les mots prennent corps. Les injonctions ont un impact sur la réalité, ils en commandent la transformation. Autrement dit, avec le commandement, le mot devient action ou du moins exécution. Ou encore : ce qui est dit, s'accomplit.

## (2) « POUVOIR »

Le commandement est un discours performatif. Comme tel, il est l'expression d'une volonté qui se donne les moyens de réaliser ses desseins.

Dans ce cadre, Agamben insiste sur l'emploi de certains mots. Il s'intéresse notamment à une catégorie de verbes appelés modaux. Ces verbes ont une spécificité qui participe à la compréhension des commandements.

Agamben en livre une description en ces termes : « (...) les verbes modaux ont une curieuse particularité : (...) ils sont « vides » (...), en ce sens que, pour prendre toute leur signification, ils doivent être suivis d'un autre verbe à l'infinitif qui les remplit. « Je marche, j'écris, je mange » ne sont pas vides : mais « je peux, je veux, je dois » ne peuvent être employés que s'ils sont accompagnés d'un verbe exprimé ou sous-entendu : je peux marcher, je veux écrire, je dois manger... » (Agamben, 2013, p. 55). De là, on peut comprendre que ces verbes expriment des potentialités. Ils expriment une puissance que l'on pourrait qualifier de brute.

Agamben raisonne en termes de contenant et contenu. Il assimile les verbes modaux à des contenants qui attendent d'être remplis, qui attendent leur contenu. Cette représentation spatiale explique l'emploi de l'adjectif « vide » pour désigner l'absence de complément : pour avoir du sens, les verbes modaux ont besoin d'être complétés par d'autres verbes.

Pourtant, en abandonnant momentanément l'analyse du philosophe, on pourrait avancer une autre explication. Ainsi, *a contrario*, loin d'être vides, ces verbes débordent de puissance qui attend d'être employée. Comme signes d'une puissance brute, ces verbes ont besoin d'un cadre d'application formant les limites de leur intervention. Et par suite, du brut à l'affinage, les verbes modaux gagnent en précision, aidés dans leur tâche, par un second verbe. Par-là, il s'agit de leur donner, sens et limites.

Au cœur des speech-acts, les verbes modaux engagent, par le dire, la nécessité d'une réalisation. Ce qui est demandé doit s'accompagner de faits. Les verbes modaux font apparaître une puissance, une capacité à agir. Cette capacité latente n'a besoin que d'un motif, une raison pour se répandre en transformant les verbes en actes.

Dans cette optique, le commandement entraîne irrémédiablement une action, voire un changement. L'obéissance, qui est à la fois son pendant et sa réaction, est le lieu des changements. En cela, commandement et obéissance sont en fait les deux faces d'un même pouvoir, comme en témoigne cette remarque d'Agamben : « Pour ma part, j'ai acquis la conviction que le pouvoir ne se définissait pas seulement par sa capacité à se faire obéir, mais surtout par sa capacité à commander » (Agamben, 2013, p. 21). Par de-là l'articulation du couple commandement/obéissance, ce qui pointe également l'auteur, c'est l'évident primat du commandement. C'est bien l'ordre donné qui met en branle la mécanique de l'obéissance.

Et ce n'est donc pas la docilité qui attire l'injonction. Certes, la soumission préalable peut, comme condition favorable, sans doute accélérer l'exécution ; elle n'en est pas, pour autant, la cause.

### (3) NOUVEAUX COMMANDEMENTS

Par suite, à l'aune des enseignements sur le commandement, Agamben entreprend une critique sociale du discours contemporain. Il discerne dans ce qui se dit, un renforcement de l'impératif, impératif qui, pourtant, avance masqué.

Sans parler de manipulation, la philosophe insiste sur la nécessité pour le commandement de prendre l'apparence de l'assertion pour être accepté et réalisé pleinement en société : « je crois qu'on pourrait donner une bonne description des sociétés prétendument démocratiques dans lesquelles nous vivons par ce simple constat que, au sein de ces sociétés, l'ontologie du commandement a pris la place de l'ontologie de l'assertion non sous la forme claire d'un impératif, mais sous celle, plus insidieuse, du conseil, de l'invite, de l'avertissement donnés au nom de la sécurité, de sorte que l'obéissance prend la forme d'une coopération et, souvent, celle d'un commandement donné à soi-même » (Agamben, 2013, p. 49).

Le regret du philosophe est double. D'une part, il regrette qu'il existe de nombreux commandements dans un système démocratique. Pour lui, l'injonction ne devrait plus faire partie de l'appareil démocratique. D'autre part, s'il faut accepter les commandements en démocratie, Agamben regrette qu'ils ne s'expriment pas clairement. Pour le rendre démocratiquement compatible, le travestissement sémantique du commandement est une pratique linguistique et éthique qui séduit peu le philosophe. Par conséquent, sa posture critique le conduit à dénoncer cette hypocrisie.

De manière globale, la réflexion du philosophe donne la mesure de la perception sociale du commandement. Il est à la fois honni mais présent. Honni d'abord, le commandement n'a plus, semble-t-il, sa place en démocratie : la liberté individuelle peut s'avérer incompatible avec des ordres donnés, du moins le pense-t-on. Présent ensuite, il ne disparaît pas des pratiques humaines. Au contraire, le commandement s'utilise facilement, mais sous des formes masquées, marquées par plus de neutralité. C'est là que se joue une part de l'hypocrisie contemporaine : tout se passe comme s'il était nécessaire de se donner bonne conscience en utilisant des commandements indirects ; la démocratie est sauvée, les commandements aussi.

Par conséquent, le commandement semble être un mode d'expression rejeté par tout le monde, mais demeure utile au bon fonctionnement social. Cette attitude ambivalente n'est pas sans rappeler celle qui témoigne des inimitiés que suscite l'autorité, notamment en éducation. Le commandement est une intervention active dans le monde amenant sa modification.

Avec Agamben, il est permis de dire que l'autorité en éducation est toujours un dispositif employé à dessein pédagogiques. Elle concentre pour mieux les associer dans une pratique professionnelle réfléchie, conception et application.

De plus, l'autorité est quelque fois dans l'ordre des commandements, et souvent dans celui de l'influence. Pour s'en convaincre, il suffit de considérer la transmission des consignes, leur application. A n'en point douter, ces dernières ont une vocation performative. En ce sens, les consignes sont des « ordres » scolaires donnés. Elles orientent l'élève dans le sens du travail à effectuer et des résultats attendus. La capacité subjective de l'élève est quelque peu contrainte, ou tout au moins « canalisée ». La consigne peut être envisagée comme étant l'expression d'un dispositif reposant dans son exécution sur une parole performative. Par ailleurs, aux consignes on peut également ajouter les règles de vie de la classe. Elles sont autant de commandements durablement affichés, elles se donnent à l'aide de des verbes modaux : devoir et pouvoir.

Surtout, comme commandement, l'autorité s'inscrit efficacement dans l'action. La relation d'autorité est dynamique et « performative ». Là, rappelons qu'il en va du commandement comme de l'autorité de contrôle : énoncé (sèchement parfois), le commandement fixe les objectifs de l'action ordonnée, son message ne comprend pas néanmoins les modalités de son exécution. Autrement dit, sauf à voir paraître dans l'obéissance une action ritualisée (systématisée), la réponse en acte à l'ordre donné reste à la discrétion de celui qui l'effectue. Il y a là comme un « jeu », c'est-à-dire un espace de libre choix, celui d'employer de méthodes soit personnelles soit les plus efficaces, soit encore les plus familières.

## B. Obligation du don, autorisation du don

Dans le livre intitulé *Anthropologie du don, le tiers paradigme*, le sociologue Alain Caillé soutient fermement que, pour fonctionner, le don est tiraillé entre quatre mobiles, précisément deux couples de mobiles : contrainte/liberté et intérêt/désintérêt (c'est-à-dire, « aimance », intérêt pour autrui) (Caillé, 2000, p. 64-65).



Pour l'auteur, le don est fait à la fois d'obligations, celles notamment de donner ou de rendre, et de libertés ; le moment du don reste, par exemple, à la discrétion du donneur. De plus, le don oscille entre l'intérêt qu'il peut y avoir dans le fait de donner et de recevoir en retour, et l'intérêt qu'il peut y avoir à ne viser que le bien-être de la personne à laquelle on donne sans se préoccuper des matérialités engagées.

Ces mobiles valables pour le don, le sont également, nous semble-t-il, pour l'autorité éducative. Tout du moins, des analogies existent, elles permettent de saisir la nature de l'autorité. De manière rapide, on peut dire que l'autorité relève du don. Prise entre hétéronomie et autonomie, l'autorité éducative est obligation autant qu'elle fait advenir des auteurs (des auctors). Ensuite, constituée d'intérêts individuels et de réciprocités, l'autorité éducative est tantôt poursuite d'objectifs professionnels, tantôt reconnaissance de la subjectivité d'autrui.

En ce sens, il apparaît qu'un rapprochement de l'autorité et du don soit prometteur en termes d'outils d'analyse de situations pédagogiques. Par suite, pour conduire ce rapprochement, il est nécessaire de faire état des réalités que suppose le don (sociologique) pour mieux les unir à celles de l'autorité éducative. L'entreprise ainsi annoncée comprend trois pôles.

Ces derniers se déclinent comme suit : le premier pôle regroupe les éléments d'une définition du don, le second pôle s'attache à mettre au jour des éléments sous-tendant le don (confiance, invitation et reconnaissance), et le dernier pôle arrime au don des éléments sociaux offrant les moyens de regarder, à nouveaux frais, l'autorité éducative.

## 1. La trilogie du don : donner, recevoir, rendre

En Sociologie, depuis *l'Essai sur le don* (1922) de Marcel Mauss, le don peut être entendu comme une organisation intelligente de gestes spécifiques, une organisation renvoyant à trois moments que symbolisent les verbes d'action : donner, recevoir et rendre.

Pour comprendre cette « trilogie » du don, nous choisissons de procéder par étapes, trois au total. La première étape correspond à une présentation de cette trilogie. Il s'agit ainsi d'en cerner le sens, d'en dégager le fonctionnement comme les enjeux et d'en arrêter les originalités. Dans un esprit de précision, la seconde étape est l'occasion de mettre en avant chacun des trois moments du don, en préciser chacun des termes.

Enfin, la dernière étape se concentre sur le phénomène qui articule ces moments. On s'intéresse alors à ce qui circule entre donneur(s) et donataire(s).

#### a) Une définition

Pour introduire une définition du don, commençons par lever, avec Godbout et Caillé, une première ambiguïté.

##### (1) POINT DE GRATUITE DANS LE DON

Le don des sociologues n'est pas le don des chrétiens, il n'est aucunement gratuit. Encore, à bien le prendre, le don gratuit semble être, en vérité, absurde : « En effet, (...) le don gratuit n'existe effectivement pas – ou alors de manière asymptotique à l'asocialité. Car le don sans espoir de retour (de la part de celui à qui l'on donne ou d'un autre qui se substituerait à lui), une relation à sens unique, gratuite en ce sens et sans motif, n'en serait pas une » (Godbout, Caillé, 2000, p. 14-15). De là, on saisit que l'absurdité de la gratuité du don réside dans une double absence : aucun motif ne commande ce don et, de ce don, on n'en attend rien en retour. En fait, le don gratuit s'extrait du néant pour y retomber, comme le laisse entendre l'expression « donner pour rien » qui le caractérise tant. En prolongeant, on peut même dire que le don gratuit n'est rien.

Toutefois, l'évoquer n'est pas totalement inutile. Car, la description du don gratuit livre en creux les aspects essentiels du don pensé, à l'origine, par Mauss. Le don qui importe donc est une mise en relation nécessairement motivée, dont l'efficacité se mesure aux retours possibles qui sont susceptibles d'être générés (les conséquences, en somme).

Dans cette perspective, comme relation, le don doit être compris en tant que fait social, relation asymétrique permanente et ouverture à la liberté.

D'abord, sans conteste, « (...) le don est, non pas une chose, mais un rapport social » (Godbout, Caillé, 2000, p.15). Par conséquent, distinct de la chose, le don est dans le champ de l'immatériel, il est le signe d'une relation entre personnes.

Mieux, ce qui compte fondamentalement dans ce don triple, c'est la relation à autrui. Pour s'en convaincre, il suffit de se reporter à cette réflexion de Jacques Godbout, ce dernier écrit : « la valeur du lien exprime l'importance de la relation qui existe entre les partenaires, l'importance de l'autre indépendamment de ce qui circule » (Godbout, 2007, p. 117). L'autre, le fait que le don offre l'occasion d'être en contact lui, c'est ce qui importe le plus dans l'échange du don, au-delà même de ce qui peut être transmis. L'intérêt majeur du don est la force du lien qui se construit entre les personnes. Il importe d'être avec les autres : ce qui compte c'est l'autre et ce qui me mène à lui. Quels principes œuvrent à rendre cette relation primordiale ?

En fait, ce qui compte tant, c'est que « la valeur du lien échappe au calcul, ce qui ne signifie pas qu'elle n'existe pas. La valeur du lien, c'est la valeur du temps, que le marché remplace par une immédiateté indéfiniment plus extensive dans l'espace, en extrayant la chose du réseau temporel » (Godbout, Caillé, 2000, p. 248).

Ainsi, dans le don, la valeur du lien à autrui se distingue radicalement de la valeur marchande pour deux raisons au moins. La première raison s'enracine dans l'intentionnalité du don (voire du donneur). Donner n'implique pas nécessairement de se servir d'autrui pour contenter un désir personnel quelconque ; l'autre ne peut être entendu comme un simple moyen choisi en vue d'une fin désirée. Au contraire, ce que vise le don triple, c'est de maintenir le contact entre personnes, le plus longtemps possible.

Cette posture marque la seconde différence avec la valeur marchande. En effet, le don cherche à maintenir vivace le lien, dans un temps long. En revanche, dans l'échange marchand, le lien à autrui est rompu dès lors que la transaction prend fin : l'objet acheté scelle la fin du rapport à l'autre. Car, pour l'acheteur, seul compte le bien qu'il vient d'acquérir ; pour le vendeur, ce qui compte c'est d'avoir vendu à un bon prix, au moins au prix du marché. Dans les deux cas, achat et vente, il est nullement fait état d'une volonté manifeste de mettre l'humain au centre des transactions, de le valoriser un tant soit peu.

Hors de toute gratuité, sans vraiment relever d'un échange marchand, le don se construit sur le besoin humain de préserver la relation à autrui. Dans cet entre-deux confortable, le don livre pourtant sa première difficulté sous forme de paradoxe. L'autre est une valeur cardinale. Cependant, au cœur des échanges de dons, donateurs et donataires n'occupent pas de places identiques. En fait, la relation de dons est profondément asymétrique. Ce faisant, est-ce à dire que la valeur du lien n'est qu'une illusion ? Pour altruiste qu'il paraisse, le don n'est-il pas en vérité une horrible mécanique à asservir ?

Dans ce sens, pour ne pas émettre de faux jugement, il devient urgent d'analyser plus avant les conditions de cette asymétrie.

### (3) ASYMETRIE ET PRIMAT DU « DONNER »

Pour ce faire, usons des enseignements de Gérard Berthoud. Cet auteur rend compte de l'asymétrie du don en ces termes : « plus rigoureusement, ces dons se caractérisent par une asymétrie alternée des positions, en raison de la supériorité reconnue du donneur – ce qui devrait confirmer l'importance de la donation proprement dite pour la compréhension du don dans toute son extension » (Berthoud, 2004, p.353-354). Berthoud insiste sur deux aspects de la relation asymétrique.

Premier aspect, l'asymétrie est alternative, elle s'inverse. Dans cette situation, les positions de donneur et de donataire ne sont pas figées. Tour à tour, les personnes investies dans la relation de don changent de positions : de donneur, elles peuvent devenir donataires, et inversement. Ce changement de place possible bat en brèche l'idée d'une relation univoque, unilatérale et organisée dans le seul but de soumettre. Ce n'est pas toujours la même personne qui donne, qui reçoit ou qui rend. L'asymétrie, réelle dans le don, se voit, de la sorte, neutralisée : la succession de situations créant des rapports asymétriques annule l'humiliation que pourrait représenter le fait d'être donataire.

La dette circule avec le don : tantôt donneur, tantôt donataire, les personnes qui échangent, s'endettent à longueur de temps, elles payent aussi très régulièrement leurs dettes. La multiplication des relations de dons réduit le risque d'être, finalement, à la solde des mêmes personnes.

Dans cet esprit, imaginons un instant la relation pédagogique comme un échange ordinaire : enseignants et apprenants s'enseignent et apprennent mutuellement dans un mouvement réciproque tel que le décrit Jean-Marie Labelle : « En tant que personnes autonomes, l'apprenant et l'enseignant ne sont pas interchangeables. Ils constituent les deux pôles d'une relation qui à la fois les unit et les distingue. Dans ce mouvement originaire, ils se promeuvent mutuellement dans leur singularité. Il en est de même au plan de la réciprocité active. C'est dire que si l'enseignant enseigne à l'apprenant à apprendre, l'apprenant apprend en retour à l'enseignant à enseigner (...). C'est dans un seul et même acte, et non plus par étapes successives, que le mouvement fait aller-retour, puisqu'il n'est autre qu'alternatif » (Labelle, 1996, p. 218).

Egaux par essence (autonomie et complétude [Meirieu, 2002]), inégaux par leur statut, enseignant et apprenant se retrouvent donnant l'un à l'autre les moyens d'accroître (d'augmenter) ce qu'ils sont dans ce qu'ils font. Enseignant et apprenant s'autorisent, dans la réciprocité du « donné », à renforcer ce qu'ils sont. L'asymétrie des places n'asservit personne, elle aurait plutôt tendance à « faire grandir » les acteurs de la relation de dons.

Deuxième aspect. Bien que le don triple, dans sa mise en œuvre, neutralise l'asymétrie, il n'en demeure pas moins qu'il reste le primat du donneur. Par son geste singulier, le donneur initie un mouvement entraînant d'autres gestes, le fait d'accepter le don et le fait de mettre en forme les modalités d'un contre-don (du rendu). Donner (en premier) est capital, il est l'élément déclencheur. Dans sa suite, peuvent se déployer les gestes du « recevoir » et du « rendre ».

Le don est une mise en relation des personnes. Il prend corps dans la mise en œuvre des gestes coordonnés qui recouvrent les actions de donner, de recevoir et de rendre. Relation asymétrique, le don offre la possibilité aux personnes engagées d'occuper alternativement les places de donateur et de donataire. Le don place les personnes dans des relations longues au cours desquelles elles prennent le temps de s'apprécier.

#### (4) OUVERTURE ET LIBERTE

A ce titre, le don promeut également la liberté. Deux cas de figures se profilent. Il y a d'abord la liberté radicale, celle qui implique que le donataire refuse le don qui lui est destiné. En effet, rien ne prédestine quelqu'un à accepter ce qu'une autre personne souhaite lui faire parvenir.

Refuser le don est la marque d'un choix, chacun est libre d'entrer (ou non) dans la « ronde » des dons. Pour autant, le refus ne signe pas l'exclusion définitive de la communauté des humains, il amène simplement une réorientation des relations.

Ensuite, dans le cadre d'un don librement accepté, la chose donnée se transforme en source d'indétermination. Ce qui est donné ne préjuge en rien de ce que sera le contre-don. Pour Anne-Marie Fixot, ce qui est transmis ouvre sur une foultitude de réactions qui laisse libre dans ses choix futurs la personne qui reçoit. Comme Berthoud, elle souligne l'importance du donneur : « contraint ou pas, être donateur, c'est assumer d'occasionner ce possible, c'est accepter d'instituer de l'indéterminé, quelque chose que je ne contrôle pas, que j'ignore et qui, de ce fait, m'excède, bien que ce quelque chose s'adosse à la chose donnée et prenne appui sur elle, bien qu'il ne s'affranchisse pas de ce concret mais le porte à sa limite, là où le sensible et le sens se résorbent » (Fixot, 1994, p. 184). Ce que cet auteur donne à voir, c'est que derrière la contrainte apparente de la chose donnée se niche, en réalité, une liberté de choix des modalités d'être avec les autres. D'une certaine manière, la valeur de ce qui est donné excède sa valeur intrinsèque. La chose donnée a un surcroît de valeur, elle a une valeur « ajoutée ». Elle offre au donataire des possibilités nouvelles. Toutefois, il n'est pas question de succomber à une forme de démesure. Le don, comme ouverture sur un champ de possibles, n'est pas une porte ouverte sur toute sorte de pratiques.

Au contraire, on peut parler de liberté circonstancielle. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre cette seconde affirmation de Fixot : « Il [ce possible] figure l'inverse de la clôture, du fini, du défini, du définitif, de pré-établi. Cependant, inscrit dans les repères de la transmission, il ne se confond pas avec une pure indétermination débridée et sans limite » (Fixot, 1994, p. 185). Ici, l'auteur souligne à nouveau l'ouverture qu'offre la chose donnée. Et si des possibilités se dessinent à l'aune du don, tout n'est pourtant pas possible. Pourtant, le don ne peut circonscrire à un acte contraint. La situation paraît être, à première vue, paradoxale. En toute simplicité, la chose échangée fixe les limites du contredon, elle ne prescrit pas pour autant ses usages futurs, ni même ce que le donataire, (re-)devenu donneur, va rendre. Aussi, faut-il comprendre qu'il existe une vacance dans l'usage fait de la chose donnée. Cette vacance devient terrain de « jeu », c'est-à-dire qu'elle offre au donataire un large éventail de possibilités de formation du rendu. A partir de là, il faudra s'intéresser davantage, plus avant, à ces possibles offerts, notamment en termes de reconnaissance et de rendu.

Pour l'heure, il convient de mener l'examen de chacun des trois moments composant le don : donner, recevoir et rendre. Ils n'ont de sens qu'articulés les uns aux autres. Nonobstant, pour les besoins de l'analyse, ils seront pris en considération, les uns après les autres.

#### b) Dans le détail

Le don qui nous occupe est, selon l'expression de Jacques Godbout (2000), une trilogie. Le don est triple car, comme nous l'avons déjà vu, il comprend trois moments : le moment de donner, celui de recevoir et celui de rendre. Le don peut, de surcroît, être considéré comme étant le « tiers paradigme », pour reprendre le titre d'une œuvre de Caillé (2000). En ce sens, le don devient un outil anthropologique d'explications de certains phénomènes, comportements humains, dont ne rendent pas compte et économie de marché et l'individualisme. Le don triple met en avant un tissage complexe de relations humaines, il précise les motifs d'une certaine cohésion sociale.

Dans ce cadre, déplaçons, avec force détails, les moments du don. Après un bref préliminaire, nous insisterons sur la « force » du don initial (initiateur). Puis, considéré par Anne-Marie Fixot, comme la clé de voute du dispositif, nous signalerons la nécessité d'accepter ce qui est donné. Enfin, nous nous arrêterons sur le moment du rendu.

En guise de préliminaire, portons la focale sur cette tension qui traverse don. Nous l'avons déjà effleuré quelque peu. Le don (triple) est pris entre une obligation et une liberté de donner. Berthoud affirme, en référence à Mauss, qu'habitent au cœur du don l'obligation et la liberté. On peut lire sous sa plume les mots suivants : « A l'intérieur du schéma maussien, la donation est une composante essentielle du don. Elle est inséparable de l'obligation. Le « don-donation » suppose liberté, spontanéité et créativité, mais il ne peut se concevoir que dans les limites, plus ou moins large selon les contextes sociaux et culturels, du « don-obligation », prescrit par des rites, des coutumes, des normes, des règles, ou encore des principes moraux, c'est-à-dire par tout ce qui renvoie au passé » (Berthoud, 2004, p. 370). De là, on peut déduire que liberté et obligation se limitent l'une l'autre. Obligation de donner et liberté de don, opposées par essence, constituent dans les faits les bornes du geste même de la « donation ». Encore, on peut noter que la liberté tire le don du côté de la création, à savoir d'une subjectivité à l'œuvre ; dans cette optique, le don s'apparente à d'un travail d'auteur (auctor), un travail authentique.

De l'autre côté, l'obligation relie le don au respect de préceptes et des prescriptions sociaux. Et, le don se conforme aux usages en vigueur dans les groupes sociaux au sein desquels il prend racine, s'y développe ensuite.

Par conséquent, le don est un geste constamment en tension, mû soit par des contraintes externes (us sociaux), soit par une contrainte interne (impératif de liberté).

Son déploiement débute par l'acte de donner. Premier, cet acte l'est doublement. D'abord, du point de vue chronologique, l'acte de donner arrive à la première place. Ensuite, du point de vue axiologique, donner est, des trois actes, celui qui a le plus de valeur.

#### (1) DONNER

On retrouve le poids éminent de l'acte de donner dans ce passage extrait de *L'esprit du don* : « cela implique que dans la trilogie donner-recevoir-rendre, tous les termes n'ont pas le même statut. Le premier est ce qui fonde le système. Il désigne la nature de ce qui se déroule et entraîne le reste, en définit la logique et exprime le fait que le système ne soit pas mécanique, mais libre, ou indéterminé » (Godbout, Caillé, 2000, p. 139). Godbout précise la valeur de l'acte initial de donner.

Décision libre et obligée, « donner » introduit une rupture dans la chronologie des événements : il y a ouverture d'un nouveau champ des possibles, ouverture qui n'avait jusqu'à lors aucune réalité. « Donner », c'est aussi le commandement à ce qui suit (recevoir et rendre), mais un commandement sans objet déterminé. C'est un appel à un geste retour, quel qu'il puisse être.

Mais pour que « donner » soit un geste accompli, il doit être accepté par son destinataire. Le donneur attend de ce dernier qu'il s'approprie le don.

#### (2) RECEVOIR

Chemin faisant, on entre dans la seconde phase du don : « recevoir ». « Recevoir » est véritablement le moment charnière de la trilogie du don.



Il en est, aux yeux de Fixot, la pièce maîtresse : « (...) bien que la clé de voute de l'ensemble repose en son mi-temps, sur celle du recevoir qui doit à son tour devenir une nouvelle donne. Loin de l'appréhender comme stade isolé ou séparé, il convient de la penser comme relais obligé pour que l'acte de transmettre lui-même puisse exister, pour qu'une relation puisse prendre chair, pour que le lien social soit vivant et signifiant » (Fixot, 1994, p. 182). Temps second dans la chronologie, « recevoir » n'en est pas moins un temps essentiel. L'échange de dons est à mi-parcours, le donataire accepte ce qui lui est donné. S'engage alors une lente mutation qui transforme le destinataire en donneur, le « donné » en « à rendre ». « Recevoir » est ce qui fait lien entre le passé (origine du don) et le futur (réception d'un rendu). Charnière, mais surtout pivot, « recevoir » est le moment où s'ouvrent de nouveaux possibles. Mais « recevoir », c'est aussi accepter de contracter une dette auprès du donneur. Dans ce sens, la dette devient le moteur de sortie du « recevoir ». Elle œuvre au remboursement, elle œuvre à former le « rendre ».

### (3) RENDRE

Dernier moment de l'échange de dons, « rendre » est à la fois clôture et ouverture. Il ferme un don triple ; en même temps, il en initie un nouveau. Autrement dit, « rendre », c'est tout à la fois terminer et commencer.

Cette double valence du « rendre » permet à Godbout et Caillé de dire que « (...) le terme « rendre » signifie ici en fait donner. La distinction entre donner et rendre est analytique. Car celui qui rend, en fait, donne aussi. On ne rend pas un don comme on rend de la monnaie, ou un prêt. On donne, et il s'avère à l'analyse qu'on a déjà reçu, l'appellation « rendre » désigne cet aspect du geste » (Godbout, Caillé, 2000, p. 139). Dans cet esprit, il est permis de dire que « rendre » et « donner » se superposent. Peut-être même jusqu'à la confusion. Tout du moins, il s'agit de comprendre que flou n'est pas exemption : les dettes demeurent, elles attendent d'être honorées (d'une manière ou d'une autre). En revanche, « donner » et « rendre » se confondent : cela signifie que le donneur est simultanément donataire et qu'il tire son autonomie, non pas d'une indépendance, mais d'un engagement multiple (Sarhou-Lajus, 2012).

Cette confusion d'un genre particulier est aussi le signe d'un don triple qui s'organise diversement. Parlant de la trilogie du don, il peut être décrit comme une sorte de bouillonnement auquel fait écho ce propos : « Donner, recevoir, rendre sont des moments du don qui circulent dans tous les sens à la fois. Donner, c'est rendre et c'est recevoir. » (Godbout, Caillé, 2000, p. 298). La relation du don triple n'a rien d'unilatérale. Elle dépasse la simple réciprocité pour se situer à un niveau supérieure : celui d'une réciprocité multiple. Cette relation n'est pas simplement un contenant, un véhicule. La trilogie du don met aussi en circulation des contenus.

Comment appréhender ce qui circule par le don ? En fait, ce que le don triple transmet, éclaire « donner », « recevoir » et « rendre » de « l'intérieur ». Ainsi pour saisir les transports du don triple, il est nécessaire de mettre à nu les deux fonctions de la transmission du don : déplacement et création. Fonctions auxquelles s'ajoute le sens du « transmis ».

### c) Transmission et transmis

La transmission du don est peu commune, elle se distingue des autres par la métamorphose interne qu'elle suscite. En son sein, toute chose donnée subit une mutation : ce qui est donné ne peut être remplacé en retour par un donné identique. La mécanique de transformation s'opère en deux temps.

#### (1) DEPLACEMENT

Le premier temps de la transformation, premier temps de la transmission aussi, s'apparente à un déplacement.

On passe de l'objet donné à celui qui se profile en retour : l'objet donné « (...) implique lors et profile alors le déplacement d'une simple contrepartie ou d'une reproduction à l'identique parce qu'elle suppose deux mises à distances : celle de la durée dans la succession et ses instants et celle d'autrui vis-à-vis de moi » (Fixot, 1994, p. 178).

Dans le don, la transmission ne s'installe ni dans le présent, ni dans la proximité. Elle est temporalité et séparation.

Temporalité d'abord, la transmission suppose que le « donner » et le « rendre » ne se déroulent pas dans un immédiat qui, dans l'instant, associe à une action sa réaction attendue. Au contraire, « donner » et « rendre » s'inscrivent dans des temps disjoints. De cet écart, naît et grandit la dette, dette devenant un véritable ciment entre donneur et donataire.

Séparation ensuite, la transmission implique que les « porteurs de don » agissent dans des lieux différents. De la sorte, le don est l'occasion de réunir ceux qui ne partagent pas le même espace. De plus, comme elle s'installe entre deux lieux, la transmission indique que le don triple n'est pas un simple troc (fait dans un même espace, dans un même temps).

Si la définition de la transmission s'arrêtait là, elle n'aurait rien d'exceptionnelle. Sa particularité tient à sa capacité créatrice.

## (2) CREATION

Cette capacité créatrice est de fait l'art de faire advenir de l'inédit. La transmission « (...) est créatrice d'un événement, de qu'elle que chose qui arrive, non pas dans un environnement vierge, mais dans un monde à la fois déjà-là et à faire sans cesse advenir » (Fixot, 1994, p. 178).

Ce qui est transmis dans le don triple participe au renouvellement du monde environnant. La chose transmise par dons a un impact sur l'environnement ; son existence est un événement qui modifie le cours du monde : du moins se font jour alors des possibilités qui ne s'imaginaient pas avant.

Mais, l'inédit n'est pas extraordinaire. La transmission crée l'événement, événement qui se range du côté de tous ceux qui renouvellent l'environnement pour marquer son prolongement.

La transmission est déplacement et événement. Elle est ainsi un moteur de l'évolution du monde environnant à la fois identique à lui-même et toujours mouvant.

## (3) MEME ET AUTRE

Au déplacement et à la création s'ajoute la transformation. C'est la transmission qui permet le déplacement du « transmis », qui fait de son existence un événement et qui couvre sa transformation.

Une transformation, somme toute, spécifique, elle autorise que s'installe concomitamment le même et l'autre. En son sein, le transmis « (...) n'est plus le même que le reçu, lui-même différent du donné, sans être totalement étranger. La chose transmise n'est donc jamais ce qu'elle fut avant » (Fixot, 1994, p. 178).

La transmission du don ne repose pas sur le transport de l'équivalent. Il n'est pas question de rendre quelque chose qui soit de nature équivalente à ce qui fut donné à l'origine. Ouvrant un large champ des possibles, le don implique que la chose rendue, ayant circulé longtemps, se soit modifiée au fil des différentes étapes du transport. Reste que la chose transmise est à la fois autre et identique. Comment faut-il comprendre cela ? En imaginant que ce qui se transmet est matériellement différent, mais en même temps se donne dans un geste et une intention qui sont eux identiques à l'esprit du premier donneur.

Ainsi, le transmis change de forme sans pour autant perdre l'intention qui lui accorde valeur et sens.

## 2. Reconnaissance, confiance et invitation

Pour fonctionner pleinement, la trilogie du don doit pouvoir s'appuyer sur deux facteurs humains que sont la reconnaissance et la confiance.

La reconnaissance d'abord. Elle est le moyen pour les personnes engagées de s'identifier comme appartenant à une vaste communauté, celles des êtres humains. Une communauté de membres dont chacun mérite le respect pour ce qu'il est.

La confiance ensuite. Essentiellement relation, elle accompagne le don. Elle lui confère crédibilité et assurance. Sans confiance, le donneur ne s'engage que peu, surtout le donataire risque de refuser ce qui lui est transmis. Sans confiance, les relations humaines ne sont qu'hostilités et affrontements, les rapprochements voulus dans et par le don n'y sont plus possibles.

A la reconnaissance et à la confiance, s'associe une autre posture humaine : l'invitation. Cette dernière est en quelque sorte l'appel à donner encore et encore. L'invitation est, de fait, l'appel à plus de convivialité, au sens strict du partage des moments agréables de la vie.

Reconnaissance, confiance et invitation parent la trilogie du don de ses oripeaux les plus joyeux. Elles lui accordent le crédit d'être un mécanisme de rencontre plus que de séparation des personnes.

## a) Reconnaissance et valeur

Au cœur du don, la reconnaissance revêt deux aspects s'articulant. Elle est à la fois identification de la valeur d'autrui à travers ce qui se transmet et elle est la marque indubitable d'une appartenance à une large communauté que sont les humains.

### (1) VALEUR DES UNS ET DES AUTRES.

Dans chaque don, se lit la valeur de l'objet transmis. Cette valeur s'interprète à deux niveaux, au plan du donataire comme à celui du donneur.

En effet, comme le précise Godbout, « le message transporté par le don sur ce que le donneur pense que le receveur est représente une dimension essentielle du don, une dimension qui échappe en partie à la notion de dette. Autre chose se joue, à un niveau plus fondamental que la dette, dont la dette est l'expression. Le don fait tomber les masques et révèle la personne » (Godbout, 2007, p. 174). Comme symbole, l'objet donné réunit donneur et receveur. Il est la preuve de l'intérêt (non pécuniaire) que donateur et donataire se portent mutuellement. La valeur de la chose transmise touche celui qui donne autant que celui qui reçoit.

Le receveur lit dans le donné, la reconnaissance que lui témoigne le donneur, elle est à la hauteur de la valeur que ce dernier lui accorde. Le objet donné, transmis est le miroir de la valeur des personnes auxquelles on accorde des qualités qui méritent d'être soulignées.

La dette témoigne de cette reconnaissance fondamentale. Auprès du donneur, la dette est un moteur de transmettre dans le but de signifier à l'autre ce qu'il représente à ses yeux. Auprès du destinataire, la dette exprime la « reconnaissance de la reconnaissance » : le donataire reconnaît, en acceptant le don, que l'autre (le donneur) lui témoigne de l'intérêt.

Plus fondamentalement encore, toute personne souhaite qu'on lui accorde de la valeur, qu'on la reconnaisse pour ce qu'elle est. Le don reste un moyen sûr de remplir cette attente.

## (2) RECONNAITRE L'AUTRE COMME UNE PERSONNE

La reconnaissance dépasse l'objet transmis pour atteindre la nature humaine en chacun. Elle est la volonté de tous d'être pris à sa juste valeur, d'être reconduit dans sa condition première, d'être humain, d'être vivant. En témoigne cette réflexion de Berthoud : « Tout être humain, pour exister comme tel, doit être reconnu par autrui. (...). La finalité ultime du don générique, à travers la circulation de choses et de mots, comme autant de symboles, est de créer, maintenir et renouveler la relation humaine. (...). Dans tous les cas, l'être individuel aspire à être reconnu et traité comme une personne, c'est-à-dire à pouvoir reconnaître autrui et être reconnu par lui. Le don est fondamentalement un mouvement de reconnaissance réciproque » (Berthoud, 2004, p. 371).

L'ouverture à l'autre, la valeur du lien social n'ont d'importance dans le don qu'à la condition d'accepter que l'enjeu ultime de transport vers l'autre soit la reconnaissance mutuelle de l'humanité dans chaque personne.

Il n'en demeure pas moins que la reconnaissance de l'autre et de soi ne peuvent s'inscrire dans la réalité sans un minimum de confiance.

### b) Confiance et relation pédagogique

La confiance, c'est croire en l'autre. Ce dernier ne sera pas source de déceptions car il partage les mêmes envies les mêmes desseins que celui qui a foi en lui. La confiance met à l'abri des tromperies et des coups pendables que certaines personnes, guère à même des enjeux, sont en mesure de commettre pour servir leurs seuls et uniques désirs.

La confiance se veut être un gage de sécurité. Toujours antérieure à la personne, la confiance est relation, flux (Jullien, 2012). Elle facilite les rencontres. Surtout, elle permet que le don se développe en toute sérénité que nulle arrière-pensée ne vienne compromettre un lien sincère.

Pour comprendre ce facteur humain, trois niveaux d'examen sont requis : le plan de la relation à l'autre, le plan de la confiance de l'élève et le plan, plus général, de la relation pédagogique.

#### (1) LE PRIMAT DE LA RELATION

Ce qu'il importe de comprendre, c'est que dans la confiance, la relation excède et précède l'individu.

Pour que le donneur s'engage et transmet, il a besoin de se sentir en sécurité, il a besoin de faire confiance. La cause de la confiance n'est donc pas celui qui décide de croire en l'autre, mais bien une sorte de « climat », un sentiment qui donne l'impression que l'on peut donner.

S'interrogeant sur les origines de la confiance, Cornu forme le raisonnement suivant : « qu'est-ce qui est premier et cause dans la « confiance » ? (...). (...) c'est que la relation est première et induite des effets d'être (un « faire confiance » donne confiance, une méfiance rend agressif, « méchant, etc.). C'est la relation, et non pas le moi atomistique, solipsiste et idéal, présupposé bon ou méchant, qu'il faut considérer d'abord, c'est, plutôt même que l'autre, « l'entre » : épistémologie de la relation, et non primauté de la substance » (Cornu, 2003, p. 25-26). Il en va de la confiance comme du don : il y a toujours un moment antérieur qui implique un prolongement. Pour que quelqu'un fasse confiance, il faut qu'on lui ait fait confiance avant.

De même, on donne parce qu'une personne vous a donné quelque chose avant. Mieux, on donne parce que quelqu'un a fait un don antérieur en estimant que vous étiez digne de confiance. Le donneur antérieur a autorisé un don qui met le donataire en position de rendre, à exercer pleinement le droit d'être une autorité.

Reste néanmoins que la confiance relève d'un risque, un risque accepté par ceux qui acceptent de s'engager en donnant : « « Faire confiance » est l'acte fondateur permanent de toute société qui s'opère à travers le geste du don. Cela signifie accepter un risque, c'est-à-dire, en termes formels, introduire l'indétermination, la poser comme condition préalable à tout lien social, ce qui explique que toutes les théories déterministes achoppent sur ce phénomène élémentaire, mais primordial, fondateur de liberté. C'est pourquoi le don a partie liée avec le jeu. L'absence de contrat dans le don suppose certes la confiance, mais il la recrée aussi chaque fois.

C'est pourquoi non seulement le don n'a pas besoin de d'être explicité, mais il serait en fait plus exact de dire qu'il ne *doit* pas être explicité. Le « dit » du don ne peut avoir qu'un but : s'entendre sur le non-dit » (Godbout, Caillé, 2000, p. 267).

Avec la confiance, c'est le premier engagement pour autrui qui est pris. Ce prolongeant avec chaque don, la confiance renforce les liens entre les personnes pour les inscrire dans la communauté des humains.

## (2) CONFIANCE, DON ET RELATION PEDAGOGIQUE

La confiance est indispensable à la relation pédagogique. Elle est un préalable dont l'enseignant ne peut se dispenser mais elle n'est pas un moyen de ne rien faire sous prétexte d'être apprécié.

Au contraire, la confiance instaurée autorise que des activités enseignantes puissent être mises en œuvre et que l'apprenant y participe volontairement : « Un élève nous fait confiance, et nous le lui « rendons », nous la lui redonnons : cela suffit, non pas à épargner tous les efforts mais à les rendre désirables, non pas à le sauver de l'échec mais à le sortir de l'ornière, celle de la répétition, de la désespérance, du destin où l'assignaient les prévisions sociologiques ou psychologiques. La confiance dans un être est ce qui fait mentir les pronostics, ce qui bouleverse les systèmes de preuves » (Cornu, 2003, p. 26). La confiance est le crédit minimum accordé à l'enseignant pour qu'il puisse initier son cours. A charge pour lui ensuite de rendre la confiance qui a été placée dans ses compétences de travail en enseignant aux apprenants à apprendre.

La confiance placée dans l'enseignant n'est donc pas une garantie de réussite scolaire, mais un espoir fragile qui de dons en dons supplémentaires se transforme en réalité. Ce faisant, la confiance se construit en deux temps : « Dans le déploiement de [la relation éducative] (qui peut aussi ne pas avoir lieu ou se nouer douloureusement), on peut distinguer alors deux formes de confiance : d'abord celle que l'enfant porte et adresse à l'adulte, par laquelle il s'abandonne à ses soins : *confiance de dépendance*, à laquelle certains enfants peuvent même ne pas s'abandonner, comme s'il sentait que l'adulte n'est pas lui-même en don et en confiance, à laquelle d'autres s'abandonnent en donnant même confiance en l'adulte : l'interaction est déjà là. Or cette dépendance est vouée à se transformer, à se réduire dans sa massivité initiale elle entrave la liberté des deux. Et, elle se réduit, progressivement par l'effectivité d'une *confiance émancipatrice* de l'adulte envers l'enfant, l'autre confiance.



En elle, l'adulte va admettre petit à petit que l'enfant peut se débrouiller, seul, sans danger, pas trop mal, commencer à se risquer sans aide : il va lui-même risquer ses retraits, pas seulement constater les progrès, ou même les préparer, mais mettre en situation, se soustraire, créer des vides dans le plein de ses soins, ouvrir l'espace des premières initiatives. Cette confiance-là est renoncement à un pouvoir sur les choses et sur l'enfant, deuil du rôle de médiateur indispensable et tout-puissant : elle est don de liberté » (Cornu, 2003, p. 27-28). La confiance articule deux mouvements. D'abord, elle est attachement (dépendance) : l'enfant a besoin de l'assurance de l'adulte. L'enfant fait confiance à l'adulte pour qu'il puisse explorer le monde environnant en toute sécurité. En ce sens, comme l'écrit Marcelli (2003), l'enfant se fie à l'autorité de l'adulte qui lui offre des conditions d'exploration sans risque.

Ensuite, d'exploration de l'environnement en exploration nouvelle, l'enfant prend confiance en ses propres aptitudes à découvrir ce qui l'entoure. Il décide de plus en plus fréquemment des orientations de ses recherches. L'enfant a de moins en moins besoin de l'adulte, adulte qui en même temps fait confiance à l'enfant car il sait de quoi ce dernier est capable. C'est le moment du détachement (émancipation). L'enfant, auteur de ses découvertes, se libère peu à peu de l'autorité nécessaire de l'adulte. On passe de la dépendance à l'autonomie.

La confiance est donc libératrice, elle offre au donneur l'occasion de faire don de soi (Godbout, 2007). Don accepté en toute confiance, le receveur s'apprête à donner à son tour. L'enfant à qui l'on accorde le droit d'explorer son environnement rendra la confiance dont il jouit en explorant davantage, avec plus d'ambition et de réussite : une manière de rendre la confiance qui fut placée en lui.

### c) Invitation

L'invitation est l'enjeu majeur de la relation de don. Elle exprime la volonté du don de préserver la relation à l'autre. Elle est l'ouverture pleine de promesses à partager le monde. Dans cet esprit, « le don est invitation. Dans l'idée d'invitation – qui nous éloigne de l'obligation, et surtout de la détermination – réside l'ambiguïté et la richesse de la circulation par le don. Une invitation à quoi faire ? À recevoir, certes ; à la réplique, aussi ; mais d'abord et avant tout, une invitation à faire partie, à appartenir, à exister comme être vivant (...) » (Godbout, 2007, p. 366).

La trilogie du don vise à maintenir un lien entre les personnes. La circulation des dons maintenus et prolongés appelle tous les donateurs à faire partie de l'espèce humaine. Mais peut-être faut-il inverser le propos : le don est la condition de toute humanité ?

De là, on peut comprendre que l'appartenance à la communauté n'est pas un carcan mais une libération, au sens d'une émancipation où « toute passion, toute occupation, toute inclination possède une visée émancipatrice dans la mesure où elle veut pour tous ce qu'elle veut pour soi (...) » Galichet, 2014, p. 225). Le don émancipe bien plus qu'il n'oblige.

Le don triple n'est pas gratuit, pour autant il ne s'inscrit pas dans le système marchand. Il est essentiellement volonté d'aller vers l'autre, d'être le moteur des rencontres intersubjectives.

Le don se déploie en trois moments que sont : donner, recevoir et rendre. Il y a un primat du « donner » qui autorise le déploiement de l'intégralité du don. La trilogie du don n'asservit pas, elle crée des endettements mutuels et réciproques.

Reconnaissance et confiance accompagne le don triple pour que la valeur des personnes mis en relations soit mise au jour dans un cadre sécurisant.

Ce paradigme du don (trilogie) peut servir à décrypter des comportements scolaires. Il offre l'occasion de comprendre fonctionnements et dysfonctionnements de la relation pédagogique. L'exemple d'une séance d'Education Physique et Sportive (EPS) en est une illustration.

### C. L'autorité à l'œuvre : des exemples pédagogiques

Dans un souci de clarté, l'analyse de cette situation d'enseignement-apprentissage nécessite que soient formulées au moins quatre remarques liminaires : une première sur la forme, les trois autres sur le fond.

Il s'agit de dire, premièrement, que nous reprenons les travaux de Pierre Imbert et Jacques Méard, publiés dans la revue du M.A.U.S.S (Mouvement Anti Utilitariste en Sciences Sociales), sous le titre : Une pratique d'enseignement (EPS) à l'épreuve du paradigme du don (2006).

Ces auteurs choisissent d'interpréter les relations entre l'enseignant et les élèves à l'aune du don. C'est une démarche pour le moins iconoclaste.

Deuxièmement, pour réaliser un enseignement de l'EPS, il est nécessaire de quitter les lieux traditionnels de transmission du savoir, que sont les salles de classe, pour se rendre dans un gymnase. L'espace et son agencement y sont radicalement différents. Pour certains élèves, ce changement de lieu est l'occasion d'oublier les règles de vie de la classe (les repères habituels) et de s'octroyer des libertés de mouvement confinant à n'en faire qu'à leur tête, selon leur bon vouloir. Cette attitude complique l'acte d'enseigner.

Troisièmement, comme l'expliquent Imbert et Méard, les enseignants d'EPS sont en quête de légitimité pour leur discipline ; car ils « (...) ont de tout temps été contraints de justifier l'utilité sociale de leur discipline » (Imbert, Méard, 2006, p. 313).

De là, on comprend que les enseignants d'EPS, bien plus que leurs collègues des autres disciplines scolaires, tentent de légitimer, au moins, une autorité enseignante statutaire.

Cette entreprise s'avère d'autant plus difficile qu'elle se heurte à la volonté des élèves et de leurs parents de faire de l'EPS un enseignement qui, bien que dispensé dans toutes les classes, ne doit pas être autre chose qu'une discipline mineur (qui ne compte pas). Car, « pour les élèves et leur parents, le sport à l'école, doit demander peu d'efforts et ne pas compter vraiment dans la notation » (Imbert, Méard, 2006, p. 313).

Quatrièmement, même si l'EPS est perçue comme une discipline insignifiante, elle n'en demeure pas moins associée à l'apprentissage des règles de vie en groupe. Ce qui est, sans relever d'un paradoxe, tout de même curieux. Apprendre à être citoyen (respecter les règles sociétales en commençant par celles de la classe) n'est pas une mince affaire d'autant qu'il s'agit là d'un des objectifs majeurs de l'apprentissage scolaire. Un objectif acquis à l'aide d'une discipline mineure, comment le comprendre ? Mais, peut-être est-il nécessaire d'inverser le raisonnement ?

C'est précisément comme lieu d'enseignement du vivre-ensemble que l'EPS gagne, enfin, une légitimité qui jusqu'à lors lui fait défaut ; ou plus exactement, qui lui a été refusée.

Ces remarques conduisent directement au cœur de l'analyse de ces séances d'EPS. La mise en évidence des relations entre les différents acteurs de ce cours ainsi que les mécanismes sous-jacents les commandant, comprend trois étapes.

Dans un premier temps, une description de la situation est donnée. Elle mêle lieu, protagonistes et conflits. Dans les premiers moments du cours, l'opposition entre l'enseignant et un élève se perçoit comme définitive. Ensuite, elle fige les positions en deux camps quasi ennemis, l'enseignant d'un côté et les élèves de l'autre côté.

Le second temps est consacré à la mise en lumière des voies empruntées par l'enseignant pour dépasser la situation conflictuelle. C'est l'occasion de souligner la manière dont l'enseignant fait preuve d'autorité. Le dernier temps est réservé à la notation, au sens qu'elle donne tant à l'acte d'apprendre qu'à celui d'enseigner.

## 1. Une description du conflit.

Dans cette première partie de l'analyse consacrée au cours d'EPS, la description de la situation comprend trois moments. Il s'agit d'abord de présenter le groupe classe ainsi que l'activité dans laquelle il est investi.

Ensuite, il convient de circonscrire la situation conflictuelle, d'en mesurer les raisons et les conséquences.

Enfin, il reste à appréhender l'homologie, qui est formulée par les auteurs, entre l'altercation enseignant/élèves et le mécanisme de la vengeance.

### a) Groupe-classe et dispositif d'apprentissage

Pour commencer, nous reprenons la description faite par les auteurs.

Elle se livre comme suit : « L'exemple concerne une classe de collège qualifiée de « difficile » (classe de 4<sup>e</sup>, 14 ans, 24 garçons) en gymnastique sportive. Les garçons devaient apprendre à réaliser des figures gymniques et des mini-enchaînements (22 éléments et mini-enchaînements). Ils étaient répartis en groupes de cinq élèves et dans différents ateliers (gymnastique au sol, barres asymétriques, poutre et mini-trampoline). Il y a cinq rotations au cours de la séance afin que les élèves puissent travailler à tous les agrès » (Imbert, Méard, 2006, p. 314).

## (1) DEUX REMARQUES

D'emblée, deux remarques peuvent être formulées.

D'une part, la classe présentée est qualifiée de difficile. Dans le vocabulaire scolaire, l'emploi de ce genre d'adjectif implique, bien souvent, des groupes-classes se composant d'élèves ayant une tendance à la rébellion, refusant tantôt les activités proposées tantôt les règles du vivre-ensemble. Cela implique aussi la nécessité pour l'enseignant en charge de cette classe de faire montre d'autorité. Il semble que, dans ce cas, la seule autorité statutaire du professeur d'EPS ne suffise pas à préserver la quiétude indispensable au déroulement de ce cours. Nous verrons les mécanismes intellectuels et fonctionnels qu'il met en place pour montrer qu'il a de l'autorité.

D'autre part, la seconde remarque porte sur le dispositif d'apprentissage mis en place. Les élèves sont répartis en groupes et ils accèdent aux différents agrès selon une rotation orchestrée dans le temps. Du point de vue des élèves, ce dispositif, défini par l'enseignant, n'est pas très engageant.

## (2) PASSIVITE DES ELEVES

Les auteurs notent une certaine passivité des élèves qui se manifeste notamment à deux moments : aux ateliers de gymnastique au sol et à « l'installation du matériel [qui] était lente et [qui] donnait lieu à des rappels à l'ordre et à de nombreuses menaces de sanctions de la part de l'enseignant » (Imbert, Méard, 2006, p. 315). Passivité et lenteur dans l'exécution des tâches témoignent, de la part des élèves, d'une volonté manifeste de ne pas entrer dans des apprentissages qui leur sont proposés.

## (3) « HYPERACTIVITE » DE L'ENSEIGNANT

Encore, remarquons que l'enseignant est dans l'obligation de déployer une forte énergie afin d'atteindre ses objectifs pédagogiques, énergie s'exprimant à coup de menaces et de rappels à l'ordre. En cela, force est de constater que l'autorité de l'enseignant est mise à mal. Imbert et Méard évoquent un « climat de défiance » (Imbert, Méard, 2006, p. 315) ; la relation pédagogique se vit péniblement.

A la résistance passive des élèves, l'enseignant répond par une volonté d'imposer l'obéissance. L'opposition entre l'enseignant et le groupe-classe se dessine peu à peu. Il atteint son point d'orgue lors qu'éclate un conflit entre un élève et le professeur.

#### b) La situation conflictuelle

L'autorité de l'enseignant est mise en cause, elle l'est précisément par un élève. L'élève incriminé marque son opposition, à l'enseignant, en répondant à un grief que ce dernier lui adresse. De là, s'instaure un échange verbal qui laisse supposer une bataille d'arguments.

##### (1) JOUTE VERBALE

Chaque protagoniste cherche à s'imposer à l'autre. Parole contre parole, les deux, enseignant comme élève, sont pris dans un engrenage « infernal ». S'en extraire revient à accepter la « domination » de l'autre et de subir l'humiliation d'un tel camouflet. Ni L'enseignant ni l'élève ne sont prêts à admettre une telle issue. La cause semble définitivement perdue. Reste néanmoins qu'une fin s'imposera à cet échange, nous verrons quelle en sera la nature.

##### (2) DEUX ATTITUDES

Pour l'heure, revenons à l'autorité de l'enseignant. Une mise en exergue de ses caractéristiques doit être conduite. Le but recherché est de clarifier les modalités de l'entreprise de sape menant à la mise en cause de l'autorité enseignante. Cette autorité repose sur deux principes nécessairement complémentaires : sécurité et liberté d'action (cela fait l'objet de développements exposés dans la première partie).

Dans le cadre de son autorité, tout enseignant a à préserver la sécurité de ses élèves tout en leur offrant la possibilité d'apprendre (liberté d'apprendre).

Nous retrouvons ces principes dans les exigences du professeur D'EPS lorsqu'il tient les propos suivants : « Je vous le rappelle une dernière fois. Pour la dernière fois ... Il faut que vous ..., que vous vous aidiez. Boris ! Il faut que vous vous aidiez ..., pour la sécurité ... (...) » (Imbert, Méard, 2006, p. 315). En effet, l'enseignant tente de mener de front sécurité et apprentissages. Précisément, la coopération entre élèves conjugue en son sein ces deux impératifs. Car, c'est en aidant l'autre que l'on préserve sa sécurité.

Pourtant, ce raisonnement et ses applications sportives ne suscitent aucun engouement de la part des élèves. Ces premiers produisent même l'effet inverse : « à l'intérieur des groupes, la collaboration entre élèves que le professeur cherchait sans cesse à susciter (entraide, parades, conseils) était absente » (Imbert, Méard, 2006, p. 315). La passivité des élèves (que nous avons déjà évoquée) fragilise l'autorité de l'enseignant et elle les met en danger. Or, c'est dans ce cadre (fissuré) que va s'enraciner le conflit qui oppose enseignant et élève. D'abord, l'enseignant reproche à un élève de ne pas travailler. Cela entraîne une première protestation de l'élève, élève qui soutient qu'il travaille. S'en suit une réponse enseignante. Elle est de dire que l'élève ne travaille qu'en présence de l'adulte.

L'élève nie, insiste : « je me suis fait mal » (Imbert, Méard, 2006, p. 315). Autrement dit, l'enseignant ne comprend rien à la situation. L'élève travaille, mais il s'est blessé.

### (3) AFFRONTEMENT MANIFESTE

L'affrontement est bien engagé, il semble se durcir propos après propos. Les réponses de l'élève méritent que l'on s'y attarde. Par deux fois au moins (les auteurs ne livrent pas l'intégralité des échanges), l'élève sape l'autorité du professeur. Il doute de la capacité enseignante à juger de son travail. En cela, l'élève souligne une forme d'incompétence professionnelle. Et, il explique que le dispositif mis en place au gymnase est dangereux. Ce qui est une seconde preuve d'incompétence.

Ainsi, enseignant et élève sont comme pris (prisonniers) dans un tourbillon de propos. Les phrases assassines se succèdent comme inscrites dans un « cercle vicieux ». Les auteurs, Imbert et Méard, avancent une interprétation : cette joute verbale fonctionne selon un mécanisme qui s'apparente à celui de la vengeance. Comprendre le fonctionnement de l'un permettra de comprendre l'autre, et de s'en extraire.

### c) D'une joute verbale comme de la vengeance

Utiliser le mécanisme de la vengeance pour interpréter le conflit entre l'enseignant et l'élève est une entreprise intéressante. Elle place la réflexion directement dans le champ sociologique régi par le paradigme du don. Plus encore, c'est la dialectique du don (donner, recevoir et rendre) qui crée les conditions d'une sortie hors du « cercle vicieux » qu'implique la vengeance.

Dans l'exemple de la classe de collège, cette dialectique offre la possibilité à l'enseignant de rompre avec ce cycle des affrontements. Elle va surtout permettre que s'organisent les conditions de possibilité d'une mise à l'œuvre de l'autorité du professeur.

Pour y parvenir, il est nécessaire, au préalable, d'apporter trois précisions. La première vise le mécanisme de la vengeance, mécanisme qui doit être mis à nu. La seconde précision tient à l'homologie entre vengeance et échanges verbaux. La dernière renvoie à la « relève » (dépassement) de la vengeance par le don. Là s'enracinent des compétences professionnelles de l'enseignant ayant de l'autorité.

#### (1) LE MECANISME DE LA VENGEANCE

Commençons par le mécanisme de la vengeance. Pour ce faire, nous prendrons comme référence les travaux de Mark Rogin Anspach (2002). En cela, nous suivons la piste de travail initiée par Imbert et Méard. Ils s'appuient clairement sur les recherches de cet ethnologue américain.

Anspach définit la vengeance de la manière suivante : « le fonctionnement de ce mécanisme se laisse décrire par une formule quasi mathématique : Vengeance = Tuer (celui qui a tué). Le vengeur qui frappe le meurtrier devient, littéralement du même coup, meurtrier lui-même » (Anspach, 2002, p. 10). Cela appelle au moins trois commentaires.

Premièrement, ce mécanisme meurtrier s'inscrit dans le temps. Deuxièmement, chaque acte vengeur crée dans la famille (et/ou dans l'entourage) du tué une dette de sang. Troisièmement, chaque dette en appelle une autre selon un mouvement qui semble ne jamais vouloir s'arrêter.

Anspach poursuit son explication en pointant un profond déséquilibre alimentant le processus de vengeance.



Pour cet auteur, « le règlement de compte continue, puisque les compteurs ne sont jamais remis à Zéro. L'opération de vengeance fait basculer la dette successivement d'un côté et de l'autre sans jamais s'arrêter sur un point d'équilibre » (Anspach, 2002, p. 11). Il en va des dettes de sang comme d'un déséquilibre permanent. Une fois amorcée, la vengeance (comme mécanisme) est un dispositif qui obtient rapidement une forme d'autonomie de déploiement. Elle trouve en son sein les moteurs nécessaires à sa « survie ».

## (2) VENGEANCE ET ECHANGES VERBAUX

A la lumière de ces arguments, des points communs entre le mécanisme de vengeance et celui des échanges verbaux, polémiques, se donnent à voir et à comprendre.

D'abord, comme dans la vengeance, la querelle (en cours d'EPS) est commandée par une vive blessure (toute narcissique, dans le cadre scolaire). Cette blessure prend la forme d'une provocation proférée par l'enseignant ; selon Imbert et Méard, « l'enseignant provoque l'élève en l'accusant de ne pas travailler » (Imbert, Méard, 2006, p. 316). Ainsi, le cycle des paroles vengeresses est engagé.

Ensuite, un second point commun apparaît. Dans la vengeance, deux camps s'affrontent. Il en va de même pour la querelle au collège. Manifestement, l'opposition entre l'élève et l'enseignant déborde le cadre de leur relation singulière pour affecter l'ensemble des relations du groupe. Chacun doit, en quelque sorte, choisir son camp.

Deux formules, employées par Imbert et Méard, mènent à cette conclusion. La première souligne que le conflit touche tout le monde : « il [le cycle de la vengeance] concerne aussi l'ensemble de la classe car toutes les interactions entre enseignant et élèves se déroulent dans un espace public où les autres élèves servent à la fois de public et de juge de la norme qui est en train de se construire entre Ichame [l'élève querelleur] et l'enseignant » (Imbert, Méard, 2006, p. 316). Il y a une relation de cause à effet entre le lieu de l'altercation et la prise de position de chacun. Comme la querelle éclate en plein cours, tous les élèves sont concernés par ce qui se produit en leur présence. Ils ne peuvent se contenter d'une position de spectateur.

La deuxième formule touche la manière dont les élèves sont amenés à prendre position : « aider un camarade, c'est aussi faire acte d'allégeance au professeur. C'est paradoxalement se mettre en rupture avec le groupe de pairs qui est en opposition avec l'enseignant » (Imbert, Méard, 2006, p. 316). De là, on comprend que les élèves de cette classe se retrouvent tirailler entre les deux camps.

Alors que la querelle s'installe, l'alternative, qui s'impose à eux, les place de toute façon dans une position de perdants. S'ils choisissent d'être fidèles à l'élève querelleur, ils s'opposent de facto à leur enseignant. Du point de vue de la réussite scolaire, cela se traduit par une rupture de la relation éducative drainant dans son sillage un refus d'apprendre. Ils perdent des occasions d'acquérir des savoirs. En revanche, s'ils choisissent d'épouser le parti de l'enseignant en pratiquant la coopération demandée, ils risquent d'être mis au ban du groupe des élèves. Cette marginalisation conduit à l'isolement, situation que les élèves vivent généralement très mal. Dans ce cas, ils perdent des camarades, des copains ou même des amis - selon le degré d'intimité les unissant.

A ce stade, la querelle agit comme un piège dans lequel les élèves ne peuvent pas ne pas tomber. Et, la situation d'enseignement-apprentissage disparaît au profit d'un conflit stérile. Reste que l'enseignant, en professionnel aguerri, ne peut se satisfaire de cette situation bloquée. Il relève de ses compétences de trouver les moyens de rompre ce « cycle vengeur ».

## 2. De la vengeance au don

La crise est réelle. Elle paralyse toute action. D'une part, la fonction de l'enseignant est fragilisée. Son autorité est mise en cause. D'autre part, les élèves sont victimes de leur fidélité, quel que soit le camp qu'ils décident de rejoindre.

Ce constat, fort peu engageant, ne laisse qu'une minuscule place à une solution favorisant le retour au calme, à une forme de paix. Pourtant, comme le montrent Imbert et Méard, l'enseignant en charge de cette classe de collégiens va donner l'occasion aux élèves de s'inscrire à nouveau dans un processus d'apprentissage. Pour rendre compte de la démarche employée, il importe d'éclairer l'enchaînement de trois étapes du raisonnement.

En premier lieu, il s'agit de mettre en évidence l'articulation entre vengeance et don. Avec le don, le « cycle vengeur » prend fin.

En deuxième lieu, il convient de montrer les modifications que l'enseignant apporte à son dispositif d'apprentissage, modifications qui sont autant de dons adressés à ses élèves. En troisième lieu, il reste à préciser la manière dont les nouvelles postures prises par l'enseignant concourent à légitimer son autorité.

#### a) Rompre la chaîne des conflits

L'enseignant de collège l'a bien compris. Il lui appartient, comme professionnel de l'éducation, responsable de sa classe, de briser cette opposition stérile et d'affirmer son autorité.

Pour ce faire, il pourrait employer la manière forte, sanctionner l'élève irrespectueux et en faire de même avec tous ceux qui choisiraient d'adopter une posture de rejet de l'autorité enseignante. Pourtant, Sa stratégie ne va pas dans ce sens.

Au contraire, le professeur d'EPS décide de modifier radicalement le fonctionnement de son cours. Il introduit deux modalités nouvelles, elles touchent la manière de s'entraîner et celle de noter.

#### (1) RUPTURE ET OUVERTURE

Cette posture nouvelle est une rupture. Mieux encore, c'est une ouverture. L'enseignant propose aux élèves de travailler différemment. Il leur offre de nouvelles conditions d'apprentissage. Cette manière de procéder peut être assimilée à un don. Une façon de se défaire d'une situation conflictuelle est de donner.

On passe donc d'une spirale blessant/blessé, où les paroles belliqueuses sont légions, à une circulation fondée sur les échanges entre donneur (s) et donataire (s).

Pour rendre compte de ce bouleversement, il est impératif de, d'abord, mettre en lumière les principes qui œuvrent à cette rupture. Ensuite, nous préciserons les modalités nouvelles proposées par le professeur d'EPS. Enfin, les rôles de l'enseignant et des élèves changent. La nature de ces transformations nécessite d'être explicitée.

## (2) PRINCIPES

Commençons par les principes sous-jacents.

Il faut en revenir à l'exemple de la vengeance. Dans son essai consacré à la vengeance et au don, Anspach les compare de la manière suivante : « La différence essentielle entre la logique de la vengeance et celle du don réside dans le fait que le don *anticipe* la réciprocité » (Anspach, 2002, p. 14). Autrement dit, ce qui compte dans le don, c'est le retour. Pour Anspach, le donneur n'est mu que par le contre-don, et surtout la valeur de ce dernier.

Ce faisant, le donneur est résolument tourné vers l'avenir. Dans ce sens, le don n'est que le moyen d'obtenir quelque chose en retour. Ce que confirment ces propos de l'auteur : « Ainsi, là où la vengeance regarde en arrière, la réciprocité positive se tourne vers l'avenir : elle commence par l'offrande qui précède le souhait » (Anspach, 2002, p. 15). Mieux, la logique de la vengeance ne poursuit d'autre but que celui de tenter de réparer une injustice passée.

Avec la logique du don, ce qui est visé, c'est le contre-don, réponse à un don. Ce contre-don, c'est, en quelque sorte, l'avenir. Du moins, c'est l'avenir de la relation qui unie donneur et donataire, où tout est mise en œuvre pour préserver (voire renforcer) le lien.

Comme logique centrée sur le passé, la vengeance est une clôture. Les vengeurs/vengés sont pris au piège d'« cercle vicieux » qui ne leur permet pas d'envisager sereinement un quelconque avenir. Ils ne peuvent se départir de la vengeance. En revanche, la logique du don est centrée sur l'avenir, elle est ouverture. La nouveauté et la surprise y participent grandement. Le don s'ouvre sur d'autres dons possibles qui, par effet de cascade, en entraînent d'autres encore. Le tout concourt à alimenter des (circuits de) relations humaines où priment la réciprocité et la convivialité. Par conséquent, passant de la vengeance au don, on quitte la violence et le conflit pour rejoindre la paix et l'échange.

## (3) LE PRIMAT DU DON

Il reste, cependant, un dernier point à éclaircir. Comment passer de la vengeance au don ? Métaphore oblige : comment battre en brèche la clôture, y pratiquer une ouverture ? La voie empruntée par Anspach est celle du sacrifice. Dans les pratiques anciennes, c'est le sacrifice qui permet à certaines tribus de rompre la chaîne de la vengeance. En pratiquant, un sacrifice, les tribus entrent pleinement dans une logique de l'échange.

Anspach résume cela en une formule : « Le sacrifice consiste, en somme, à tuer celui qui n'a pas tué pour donner à celui qui va donner » (Anspach, 2002, p. 20). Ainsi, pour casser la spirale des vengeances, il faut introduire un élément tiers.

Dans les sacrifices humains, c'est une personne innocente qui joue ce rôle. Son innocence est le signe d'une forme de neutralité : la personne n'appartient pas à un des deux camps en conflit. Sa mise à mort est un don fait à l'adversaire qui, de vengeur devient donataire, doit rendre à son tour.

D'une certaine manière, il faut voir le sacrifice comme le don inaugural, celui qui, de fait, est la première ouverture. Tout est fait pour que la vengeance s'arrête. On peut penser que le sacrifice est, à l'image de la vengeance, un acte cruel, violent. Mais qu'on ne s'y trompe pas, le sacrifice d'une seule personne préserve la vie de plusieurs autres. Surtout, avec sacrifice et don, on quitte durablement l'ère de la violence pour épouser celle de la paix : « (...) le bien le plus précieux que l'on reçoit des partenaires humains dans l'échange est (...) : la paix » (Anspach, 2002, p.21). En fait, la paix entre personnes est une condition d'entrer dans l'échange. En retour, l'échange installé assure un état de paix durable.

#### b) Donner et apprendre

Maintenant, à l'aune de ces principes (que l'on peut facilement qualifier d'archaïques), nous sommes en mesure d'interpréter la situation d'apprentissage décrite par Imbert et Méard. Ces auteurs ne manquent pas d'analyser ce qu'ils ont observé au collège en employant d'abord la logique de la vengeance, puis celle du don.

Pourtant, ils ne mentionnent pas la logique du sacrifice. Est-ce à dire que le professeur d'EPS ne sacrifie rien à sa nouvelle organisation ?

Déjà, il refuse de répondre aux élèves sur le terrain de la querelle. Sa réponse intervient sur le terrain des compétences pédagogiques. Maîtrise des compétences qui se lit également dans l'art de différer la réponse.

## (1) VERS UNE NOUVELLE ORGANISATION PEDAGOGIQUE

En effet, en prenant le compte rendu de séance dressé par Imbert et Méard, on constate que les modifications interviennent au quatrième cours. C'est une manière de rompre avec la situation conflictuelle, de ne pas formuler de réponse promptement. L'enseignant prend soin de ne pas agir dans une sorte d'effervescence du moment pédagogique, effervescence qui témoigne d'un réel professionnalisme.

En cela, il montre qu'il a de l'autorité. Il se défait d'un dispositif pédagogique qu'il a cherché à mettre en œuvre. Ce faisant, le professeur d'EPS met en cause des savoir-faire professionnels qu'il a, sans doute, durablement mûris. Mais ce sont des savoir-faire qu'il abandonne au profit d'autres, perçus comme plus efficaces. Et il décide d'apporter des modifications dont il ne maîtrise que peu les conséquences. Cette démarche est bien une forme de sacrifice qui inaugure un cycle de dons. L'enseignant de collège offre des conditions d'apprentissage nouvelles dans l'attente d'une réponse favorable des élèves en termes de motivations et sollicitations.

## (2) PREMIERE MODIFICATION : LES ATELIERS EN LIBRE-SERVICE

Dans leur article, Imbert et Méard indiquent qu'en fait les modifications apportées les sont en deux temps. Dans un premier temps, « l'enseignant changea l'organisation et la formule de notation : tout d'abord, les élèves purent choisir librement leur atelier et y rester le temps qu'ils voulaient » (Imbert, Méard, 2006, p. 316).

Pour l'essentiel, ces changements touchent à la liberté de choix qui est apportée aux élèves. C'est la fin des groupes d'élèves qui, au coup de sifflet, vont d'atelier en atelier. Dorénavant, ces premiers pourront se rendre à l'atelier de leur choix, y rester le temps voulu (Imbert, Méard, 2006, p. 316). Et, on pourrait croire, à tort, que l'on passe d'une situation strictement configurée à une situation empreinte de chaos.

On ne passe pas de la sévérité au laxisme. On est, bien plutôt, dans une situation pédagogique pleinement maîtrisée dans laquelle l'enseignant fait entièrement acte d'autorité. Les signes de cette autorité s'appréhendent à travers deux éléments clés de ce nouveau dispositif. D'une part, l'autorité enseignante est manifeste lors qu'il pose le cadre de travail.

Ne sont pas négociables « (...) l'échauffement et la mise en place du matériel [qui] restent directifs et « sous-contrôle » pendant plusieurs leçons (...) » (Imbert, Méard, 2006, p. 317). L'entrée dans les activités reste sous le contrôle de l'enseignant. Il assure de la sorte que les activités gymniques auxquelles les élèves vont se livrer sont hors danger. Ils imposent des conditions d'apprentissage sûres. De même, ce qui inspire de la sécurité est la mise en place d'un barème.

Outre la mise en concordance figures gymniques réussies et note, ce barème donne un sens à l'activité. Avec le nouveau dispositif, les élèves savent expressément ce qui pouvait jusqu'à lors demeuré absconse, la manière dont leur travail sera évalué. Ainsi, on n'entre pas dans l'activité de manière chaotique, on n'y fait pas n'importe quoi sous prétexte d'être en capacité de choisir son activité.

D'autre part, l'autorité enseignante se note autant dans ces choix offerts aux élèves. Libres d'organiser leur entraînement, ils participent à l'activité gymnique. Il y a une part d'eux-mêmes dans la construction de la séance d'EPS. Chemin faisant, ils sont acteurs de leurs apprentissages. Loin de subir les enseignements, comme cela a été précisé précédemment, les élèves sont, dorénavant, motivés et engagés. Motivation et engagement vont, d'ailleurs, conduire à l'introduction d'une seconde modification du dispositif.

### (3) SECONDE MODIFICATION : UNE EVALUATION PAR LES ELEVES

Après avoir aménagé un espace d'entraînement propice à l'initiative des élèves, le professeur d'EPS se retrouve dans l'obligation de faire une nouvelle concession (faut-il y voir un autre sacrifice?) : rapidement, n'étant plus en mesure d'assumer ses nouvelles fonctions de personne ressources et d'examineur, l'enseignant autorise l'évaluation des élèves par leurs pairs. C'est une étape supplémentaire qui est franchie ; il en va de la volonté de modifier en profondeur le dispositif d'apprentissage. Une étape induite par le nouveau dispositif.

L'organisation nouvelle proposée et mise en œuvre par l'enseignant conduit à ce partage du pouvoir de notation. En ce sens, ce partage renforce la capacité (récente) de l'élève d'être pleinement acteur de son savoir (-faire) gymnique. Surtout toutes ces opérations sont le résultat d'échanges fondés sur le don.

### c) Autorité et échanges

Mais, reprenons, avec Imbert et Méard, l'analyse du nouveau dispositif sous l'angle des échanges.

Cet éclairage sociologique permet, non seulement de voir se dessiner de nouveaux rôles (pour l'enseignant comme pour les élèves), mais il permet surtout de comprendre ce qu'est la « restauration » de l'autorité. En fait, de restauration, il s'agit là moins d'un retour musclé d'un pouvoir se voulant absolument dominant que d'une construction de l'autorité fondée sur la sécurité et la liberté d'action.

#### (1) CE QUI EST DONNE AUX ELEVES

Dans un premier temps, ces auteurs mettent en avant les dons faits aux élèves : « L'enseignant arrête de répondre à la violence des élèves par une violence réciproque et se met à faire des dons : don de la liberté de choix de l'atelier, don du moment de l'évaluation, don de la synthèse des performances (fiches) » (Imbert, Méard, 2006, p. 317). Cette somme de dons inaugure l'ère des échanges (dont nous avons déjà parlé). Les élèves découvrent des libertés d'action dont ils n'imaginaient pas pouvoir bénéficier. Rien dans le dispositif précédent n'offrait, dans sa mise œuvre, aucune ouverture de la sorte.

En retour, le professeur acquiert une nouvelle fonction : il est maintenant « en position de « personne ressource » et non plus de « contrôleur d'ordre », en situation de demander implicitement aux élèves de le solliciter, il leur offre la possibilité d'être à leur tour des donateurs » (Imbert, Méard, 2006, p. 317). Ainsi, la force de ce nouveau dispositif réside dans un changement de rôle, d'abord celui de l'enseignant, ensuite celui des élèves. L'enseignant autorise les élèves à organiser leur apprentissage. Les initiatives et les mises au travail ne relèvent plus de ces attributions, elles incombent maintenant aux élèves. Si ces derniers ne s'entraînent pas, s'ils ne prennent pas au sérieux les tâches proposées, ils seront les seuls responsables de leurs échecs.

Toutefois, l'enseignant peut être sollicité pour des conseils et pour l'évaluation des réussites gymniques. Ainsi les élèves ne sont pas livrés à eux-mêmes. Ils ont un interlocuteur qui garantit sécurité et progrès. Et, dans le même mouvement, l'enseignant facilite les demandes des différents apprenants.



Les demandes de conseil ou d'évaluation sont autant de dons adressés à l'enseignant. Ces demandes témoignent de la confiance et de « (...) la reconnaissance par le demandeur [les apprenants] de la compétence de l'évaluateur (...) » (Imbert, Méard, 2006, p. 317). Demander l'aide de l'enseignant ou son avis d'expert est, en quelque sorte, le contre-don (le rendu).

Pour bien comprendre, indiquons l'articulation des échanges.

Premièrement, l'enseignant fait un premier don, à savoir l'organisation nouvelle du dispositif.

Deuxièmement, les élèves, de par leur engagement, acceptent ce qui leur est donné. Ils sont donataires. Mais, comme ils ne sont pas en capacité de mener à terme leur apprentissage, ils font appel à la personne ressource présente. Ils décident de demander aides et/ou conseils au professeur d'EPS. C'est le moment du rendu, le moment où les élèves quittent son statut de donataire pour celui de donateur.

Et, même temps, l'enseignant de donateur devient donataire. Le déséquilibre a changé de camp. Lorsque l'enseignant donne, il crée une dette (symbolique) à l'endroit des élèves. Ces derniers le remboursent, ils donnent à leur tour. Par là, l'enseignant est à nouveau débiteur. Mais, ses conseils ou ses notes le rendent donateur une fois de plus. Ainsi, c'est de cette façon que se met en route le cycle des dons.

Tout de même, ce qui est notable dans ce système d'échanges, c'est que l'élève est amené à affirmer, voir à renforcer, sa capacité à être un sujet, c'est-à-dire un acteur/auteur de ses apprentissages. Il décide de l'organisation de son travail et du moment de son évaluation. En ce sens, il fait, acte d'autonomie.

## (2) [AUTORISER LA NOTE ENTRE PAIRS](#)

Dans un second temps, un deuxième changement va bouleverser l'organisation de travail et de l'enseignant et des élèves.

Cette modification fondamentale est la conséquence du nouveau dispositif mis en œuvre. Elle s'enracine dans le rôle particulier endossé par le professeur. Ce dernier est, comme personne ressource, sollicitée. Mais le nombre des demandes croît. L'enseignant a de plus en plus de mal à répondre aux appels des élèves qui lui demandent conseils ou évaluations.

Il est, en cela, victime du système d'échanges qu'il a mis en place. Il est plus donataire que donateur, ses dettes s'accumulent. L'efficacité du nouveau dispositif est sans conteste, les élèves s'y impliquent fortement. Il en résulte que « la demande d'évaluation a rapidement dépassé la capacité de l'enseignant (celui-ci indiquera en entretien qu'il n'avait pas prévu le problème). Des files d'attente se formaient, de nombreux élèves ne pouvaient être évalués » (Imbert, Méard, 2006, p. 318). Le professeur n'est plus en mesure de faire face à la situation.

Les files d'attente s'allongent. La situation semble lentement échapper à tout contrôle. Le chaos, redouté un temps, n'est certainement pas loin, alimenté par toutes les attentes déçues. L'enseignant prend alors une décision salubre, décision qui montre à quel point il a su faire preuve d'autorité. Imbert et Méard la formule comme suit : « Avec beaucoup d'hésitation mais encouragé par l'engagement accru des élèves dans le nouveau dispositif (...), l'enseignant mit en place une coévaluation (évaluation des élèves entre eux) : l'attestation de réussite d'un élément gymnique pouvait être délivré non seulement par le professeur mais aussi par un autre élève l'ayant déjà acquis » (Imbert, Méard, 2006, p. 318). Le professeur d'EPS autorise une notation entre pairs. Il délègue une part de son expertise.

Autrement dit, L'enseignant autorise l'exercice de l'autorité des élèves. Ce faisant, il leur donne l'occasion d'être des auteurs. Néanmoins, il paraît indispensable de préciser les limites de cette coévaluation.

Elles ont au nombre de deux. Premièrement, le pouvoir des élèves demeure circonscrit. Certes, ils ont le droit de juger de la qualité des figures gymniques présentées. Nonobstant, la validation ultime reste dans les mains de l'enseignant.

Deuxièmement, il y a bien sûr un risque à déléguer de la sorte, ce risque est la tricherie. Le professeur en est conscient, comme le soulignent Imbert et Méard : « l'enseignant insist[ait] sur le fait qu'il était « trop facile de tricher dans ces conditions » et qu'il aurait été « très déçu s'il s'apercevait qu'il ne pouvait pas leur faire confiance » » (Imbert, Méard, 2006, p. 318). L'enjeu est de taille, il en va de de l'avenir du nouveau dispositif.

Bien plus encore, derrière ce dispositif, il est question de la manière de faire apprendre. Si des tricheries sont pratiquées, on ne pourra octroyer autant de liberté d'action aux élèves. Il faudra à nouveau introduire plus de contrôles et, peut-être même, revenir à un dispositif cousin de celui qui a été abandonné. Les élèves semblent avoir compris la nécessité d'être honnête. Les auteurs, Imbert et Méard, ne font aucunement état de fraudes.

En revanche, ils remarquent la fierté et la passion qui animent les élèves à l'idée d'être évalués par des pairs ou d'être des évaluateurs. Dans les deux cas, noter la réussite est cruciale : « Le moment de la notation semblait déterminant : lorsqu'un élève réalisait un élément gymnique et était validé par son pair évaluateur, il se comportait comme lorsque l'évaluateur était le professeur (il montrait un grand enthousiasme et courait « remplir sa fiche »). Lorsque la validation de l'élément gymnique n'est pas accordée, une interaction récurrente entre les élèves s'installa que l'enseignant n'avait pas prévue : l'élève évaluateur qui n'accordait pas l'élément justifiait sa décision. Il y était incité par la déception de l'élève évalué et par les observations des autres élèves de l'atelier ou de ceux qui attendaient de se faire évaluer » (Imbert, Méard, 2006, p. 318). Ce passage résume les deux situations engendrées par la coévaluation.

Première situation, l'élève évalué réussit, ses gestes gymniques sont jugés corrects par un de ses pairs. Là, l'élève évalué est satisfait de sa prestation. Et, en vérité, il lui importe peu de savoir qui l'a évalué. La réussite prime.

Deuxième situation, l'élève évalué rate. Cette fois-ci, la déception entraîne deux réactions. D'une part, l'évaluateur se sent dans l'obligation de justifier sa décision. Son autorité naissante est déjà mise à mal ; il doit la préserver, de futures expertises en dépendent. D'autre part, « l'intervention de l'élève évaluateur évoluait vers une sorte de monitorat » (Imbert, Méard, 2006, p. 318). Car, l'échec et la déception ne laissent pas indifférent. Mieux, l'élève évaluateur fait un (nouveau) don, des conseils, qu'il adresse à l'élève évalué déçu. Cette démarche inédite a au moins deux avantages. C'est une manière d'éviter un conflit qui, à l'image de la vengeance, fait le lit d'une violence durable et stérile.

### (3) AVOIR DE L'AUTORITE

C'est aussi une façon de faire acte d'autorité. Prendre une telle initiative, à savoir favoriser l'entraide, revient à initier de nouveaux échanges. En outre, échec, colère et dépit auraient pu stopper définitivement toute relation entre être évalué et évaluateur. Mais, il n'en est rien.

Au contraire, élève évaluateur conseille l'élève déçu, il met ce dernier en position de donataire. Surtout l'évaluateur sait qu'il peut, à tout moment, (re-)devenir un élève évalué selon une « réversibilité des positions de validant et de validé » (Imbert, Méard, 2006, p. 319). L'élève évaluateur prend donc un risque qui l'invite à prendre une décision juste et mesurée.

Faciliter les progrès, avec aides et conseils, est une manière de convaincre l'élève ayant échoué qu'il n'a pas encore atteint les résultats attendus. Et les progrès à venir, réalisés, comme la réussite annoncée, sont autant de contre-dons adressés, en retour, à l'évaluateur.

La coévaluation est donc le partage de l'autorité de l'enseignant. Pour le dire autrement, l'enseignant autorise certains élèves à avoir de l'autorité. Cette autorité de l'élève est bornée, nous l'avons dit.

Cependant, à lire plus avant Imbert et Méard, on constate que ce partage de l'autorité va prendre de l'ampleur. Il va être total. On passe d'une coévaluation à une covalidation. Revenons d'abord aux causes de la modification, puis envisageons toutes les implications. La cause essentielle du changement est le nombre des sollicitations. Il est à noter que ce motif est déjà à l'origine de la coévaluation. Effectivement, « (...) l'enseignant est submergé par les dons des élèves (demandes d'évaluation) car il ne peut les rendre que de façon parcimonieuse (il y a des files d'attente). Il choisit de répondre à ce défi en faisant un nouveau don : en mettant en place une covalidation, il donne à certains élèves la possibilité de donner directement à leur pairs à condition qu'il n'y ait pas de triche » (Imbert, Méard, 2006, pp. 318-319). De là, on constate qu'accorder sa confiance et de larges marges de manœuvre portent leurs fruits.

Un réel engouement pour les activités gymniques s'est déclaré là où au début on n'avait que remontrances et passivité. La dynamique générée par le nouveau dispositif le déborde quelque peu. Peu efficaces dans les premières heures de cours, l'organisation et la gestion des ateliers, modifiées dans un second temps, surprennent par leur « hyper-» efficacité.

Le nouveau dispositif surprend même son « concepteur » et maître d'œuvre. En cela, on pourrait croire un temps que l'autorité de l'enseignant est mise à mal. En vérité, il n'en est rien. On peut même avancer qu'elle s'en trouve renforcée. Choisir de mettre en place la covalidation (ré-)affirme la légitimité de l'enseignant dans ses fonctions. Il a fait preuve d'autorité.

Trois conditions président à la prise d'une décision (efficace). Premièrement, il a su s'adapter à la situation. Cette situation aurait très bien pu lui échapper s'il n'avait pas eu l'audace de proposer une covalidation.

Deuxièmement, il a pris un risque. Cela ne va pas de soi que de partager pleinement la validation des acquis de l'enseignement.

Traditionnellement, attribuer une note relève du seul exercice de l'enseignant. Souvent, on réduit son travail à la seule évaluation et à la sanction qu'elle infère. Or, dans le cadre de ce cours d'EPS, la notation est partagée.

Elle l'est parce que l'enseignant a confiance en ses élèves. L'expérience des heures passées, pleines de réussites, y contribuent fortement. Hors de toute tricherie, les échanges s'envisagent sereinement là où la validation des acquis sportifs s'inscrit dans une collaboration entre enseignant et élève(s). En fait, cette collaboration se construit sur trois accords sous-jacents. Le premier accord concerne les objectifs poursuivis. Élèves et enseignant partagent la valeur de la note, elle ne se donne pas à la légère (pas de tricheries).

Le second accord lie les élèves, les uns aux autres. Ils acceptent à la fois l'enseignant comme figure de l'autorité et acceptent de partager son pouvoir de validation.

Le dernier accord unit l'enseignant au groupe-classe. L'enseignant est l'autorité. Il se porte garant des enseignements tant dans leurs mises en œuvre que dans les résultats obtenus. Au cœur des mises en œuvre se trouve la notation, elle est dorénavant une pratique partagée. Néanmoins, aucune naïveté de l'enseignant n'accompagne cette démarche de responsabilisation des élèves. Le professeur sait la fragilité d'une pratique partagée ; tout accord pris à ce sujet peut être rompu, à tout moment.

Pour ce faire, nous l'avons déjà souligné, il est nécessaire de constater une fraude. Un acte malveillant entraîne une interdiction de noter et brise un lien de confiance. Les élèves évaluateurs peuvent être destitués de leur fonction de validant. Si l'enseignant était contraint d'en venir à une telle extrémité, il continuerait à exercer son autorité. Dans cette situation, estimant que de bonnes conditions d'apprentissage ne sont plus réunies, l'enseignant annule l'autorisation de valider. En quelque sorte, il reprend ce qu'il avait donné précédemment.

### 3. La note comme monnaie d'échange

Force est de constater que la note occupe une place de premier plan dans le dispositif d'apprentissage présenté par Imbert et Méard. D'aucuns avanceraient, sans fard, qu'il en était déjà ainsi dans des dispositifs plus classiques. Alors la chose semble entendue, il n'y a pas lieu de lui accorder un intérêt particulier.

Pourtant, à y regarder de plus près, on peut légitimement s'étonner du rapprochement fait entre note et monnaie. Et que dire d'un élève qui est « payé » d'une note en échange d'un exercice (ou figure gymnique) réussi ? Le système marchand aurait-il fini par essaimer dans tous les domaines, en y incluant celui de l'école ?

Les analyses d'Imbert et Méard empruntent un chemin qui conduit à interpréter la situation d'enseignement-apprentissage comme un vaste système d'échanges mêlant donner, recevoir et rendre.

C'est un système de dons (les développements précédents l'ont montré) ; est-ce, pour autant, un système marchand (fait de nombreux marchandages) ? La question ainsi posée mérite, pour le moins, une réponse nuancée, voir prudente.

Nous tentons une approche qui articule trois axes de réflexion. Le premier axe reprend la question de la covalidation sous l'angle de l'imitation. Donner des notes comme l'enseignant, est-ce être enseignant ? Le second axe touche la responsabilité. Lorsque les élèves notent leurs pairs, ils sont tout à la fois responsabilisés et responsables. Il convient de préciser ces deux aspects liés au droit de noter ses camarades. Le dernier axe s'attache aux corrélations entre les notes et la monnaie. Peut-être est-il réducteur de faire de la note une monnaie ?

#### a) Jeux de rôle

Induite par la situation d'apprentissage, la covalidation reste, toutefois, le fruit d'un choix de l'enseignant. En la matière, il aurait pu garder la validation dans le cercle de ses seules prérogatives.

Il choisit d'agir différemment. L'option privilégiée (la covalidation) relève essentiellement de l'autorité de l'enseignant. Et lorsqu'il autorise certains de ses élèves à valider les prouesses sportives des pairs, le professeur d'EPS « a permis d'initier un processus de don » (Imbert, Méard, 2006, p. 320).

## (1)     DONNEUR ET DONATAIRES

C'est l'enseignant, en tant qu'autorité (figure de l'autorité statutaire), qui conduit le premier don. Dans le même temps, l'initiative de donner implique que l'enseignant a de l'autorité : il sait prendre les décisions qui s'imposent eu égard à la situation "de travail" (le gymnase, son organisation matérielle et les élèves en action). Enfin, les enseignements que le professeur tire de sa pratique pédagogique, dans le cas présent (faire cours aux élèves en classe de 4ème au collège), l'amènent à se forger des compétences (transférables). En cela, l'enseignant fait (fera) autorité.

L'élève, à qui le don (enseignant) s'adresse, est autorisé à valider les gestes gymniques, en mettant *in fine* une note. L'enseignant lui fait un « sacré cadeau », car « la responsabilité de la notation est, à l'école, du ressort exclusif de l'enseignant » (Imbert, Méard, 2006, p. 320). Là, deux remarques s'imposent. D'une part, grâce à son professeur d'éducation physique, l'élève (récipiendaire du don) est en droit de s'exerce et d'exercer la validation.

D'autre part, l'élève a une responsabilité qui, en fait, recouvre, en interne, deux aspects (être responsabilisé par l'enseignant et être responsable de ses actes – de validation – aux yeux de ses camarades de classe). Nous reviendrons plus avant sur ce deuxième aspect.

## (2)     PARTAGER L'OUTIL D'ÉVALUATION

Le premier aspect mérite que l'on s'y attarde incessamment. Ainsi partager l'outil d'évaluation avec l'enseignant ne va pas de soi. Déjà, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, l'évaluation est une prérogative spécifiquement enseignante. Elle est, en cela, traditionnelle l'expression de l'autorité du professeur. Une autorité qui, d'ailleurs, n'est perçue que comme organe de contrôle (souvent réduit à un organe de répression).

Dans le cadre du cours d'EPS (qui nous occupe), le professeur assume une forme de transfert de cette autorité, comme validation des acquis gymniques. Autrement dit, l'enseignant d'EPS autorise l'élève (donataire) à pratiquer des validations. Le fait d'exercer cette validation après de pairs, engage l'élève dans un processus d'acquisition de l'outil de l'évaluation.

Il est alors amené à, comme le montrent Imbert et Méard, s'astreindre « (...) à intégrer, à manipuler, à faire sien l'objet de marchandage habituellement détenu par l'enseignant (« jamais donné ») pour l'exercer sur ses pairs » (Imbert, Méard, 2006, p. 320). Ainsi, en validant les exercices de gymnastique, l'élève évaluateur réalise un acte triple.

D'abord, il s'exerce à la validation. Il apprend à évaluer le travail des autres. Il se familiarise donc avec les exigences de la validation et les exigences de réussites conduisant à la validation (comme résultat). Parmi les exigences de la validation, on retrouve l'exigence essentielle qui est la justification de la note donnée. C'est un compte-rendu argumenté qui est attendu par l'élève évalué, compte-rendu d'autant plus (douloureusement) indispensable lorsqu'il s'adresse à un élève recalé à l'exercice. Les exigences de réussites reposent sur la connaissance (la maîtrise) des différents aspects de l'acte gymnique attendu : l'élève évaluateur sait quelles sont les figures et actes attendus (« l'escompté ») et il sait dire la conformité entre l'escompté et la présentation gymnique des camarades de classe. Dit de manière différente, l'élève évaluateur s'exerce en exerçant. En cela, l'activité est le lieu même de l'apprentissage. Mieux, de par les validations effectuées, l'élève évaluateur donne à voir à l'enseignant qu'il sait. L'élève donne la preuve de sa maîtrise complète de l'exercice aux différents plans que sont le faire, le savoir-faire et le savoir. Risquons encore deux remarques.

Première remarque, on constate que l'exercice plein et entier, honnête, de la validation est l'occasion offerte à l'élève évaluateur de rendre par un autre don (celui-ci étant formulé dans l'expression "donne à voir"). Les relations d'échanges sont à la fois réciproques et « fractales » (Imbert, Méard, 2006). L'aspect fractal se mesure à l'aune des relations de don unissant les élèves, dans le rapport évaluateur / évalué. En évaluant, l'élève donne une appréciation. S'ouvre de la sorte un nouvel espace d'échanges qui lie les deux personnes en présence dans l'instant de la rencontre, tout en les reliant à l'ensemble du groupe et à l'organisation dont elles sont des chevilles ouvrières.

Deuxième remarque, elle touche au pendant du « donner à voir », à savoir le « voir le don ». Il ne s'agit pas là simplement d'un jeu de mots. Il s'agit, bien plutôt, d'un « jeu » (d'une vacance) qui s'organise avec le don "inaugural" du professeur d'EPS, comme un espace de liberté du don. Par son acte, cet enseignant fait acte d'autorité tout en indiquant la manière d'exercer *in situ* l'autorité.



Ce faisant, il est le premier à donner à voir. C'est un « voir faire » visant à fournir une première initiation aux élèves. En retour, ces derniers donnent à voir ce qu'ils sont autorisés à faire. Ils sont donc dans une logique du « faire voir ». C'est aussi la deuxième partie de l'initiation.

Ensuite, l'élève évaluateur valide le travail des camarades. Il exerce l'autorité de faire qui lui a été accordé. En ce sens, l'élève évaluateur agissant est dans une continuation du processus de « donation ». Il perpétue et pérennise le cycle des dons. Il donne une note, apprécie ce qui lui est donné à voir. Il apprécie le travail de ses pairs (en termes de validation des acquisitions en matière de gestes gymnique).

Pratiquer une évaluation entre pairs ne va pas de soi. Des difficultés de deux ordres se font jour. En premier lieu, à l'image d'une relation (d'autorité) entre enseignant et apprenants, la relation entre élève évaluateur et élève évalué est momentanément de nature asymétrique. Lorsque l'élève évalué montre ce qu'il a appris à faire, il est en quelque sorte doublement élève. Il demeure, naturellement, l'élève de professeur d'EPS. Mais il est aussi, le temps de l'épreuve, l'élève de l'élève évaluateur.

On peut alors avancé qu'il y a là, une parité de nature, mais non de fonction. L'exercice de la validation clive la classe en évaluateurs et en évalués tout en préservant leur statut (premier d'élève.

### (3) DE L'ASYMETRIE RECIPROQUE

Cependant, avec le cycle des dons, l'asymétrie est de nature à changer de sens : l'élève évaluateur peut très bien, au détour d'une autre figure gymnique, devenir l'évalué. En ce sens, reste constante une parité de traitement.

En deuxième lieu, l'évaluation entre pairs achoppe sur l'échec possible de l'élève évalué. Un élève rate sa présentation de gymnastique. Il est déçu. Et la déception peut, avec certaines personnes, se doubler d'un déni. Dans ce cas, l'échec subi mène à rupture du cycle des dons (le tourbillon néfaste de la vengeance pointée, nous l'avons abordé cet aspect précédemment).

Néanmoins, on peut aussi considérer cet échec comme étant celui des deux autorités en présence. En cela, on a comme un « déplacement » de l'échec. L'origine de l'échec ne se situerait plus du côté de l'élève n'ayant pas atteint ses objectifs, elle se situerait davantage du côté de l'élève évaluateur et du professeur.

Et d'échec, il n'y en a plus que du côté de l'évaluation ; la prestation serait correctement réalisée. L'échec est alors le fruit d'une erreur de validation, erreur mettant en cause l'évaluateur (l'élève) et l'autorité qui l'a instituée.

L'élève évalué, refusant l'évaluation de son camarade, doute de la justesse de celle-là. De fait, il met en cause la légitimité de l'évaluateur ainsi que jugement de l'autorité « instituante » (le professeur d'EPS). Ainsi, le retour à un cycle des dons paraît durablement compromis.

Enfin, l'élève évaluateur est momentanément à la place de l'enseignant, de manière évidemment conditionnelle (tricheries et abus de pouvoir sont des limites fermes confinant à l'exclusion de tout droit à l'exercice de validation). Mais, c'est évident, on ne peut pas dire que l'élève, en tant qu'évaluateur, est, même un temps donné, un enseignant. L'élève évaluateur n'est pas l'égal du professeur.

Deux raisons essentielles président ce raisonnement. D'abord, rappelons que le professeur a institué l'élève dans sa charge d'évaluateur. De ce point de vue, l'élève est un « second » évaluateur. Entendons : il seconde l'enseignant.

Ensuite, on n'est pas autre quand on épouse ses fonctions, fût-ce brièvement. Car, en vérité, la question sous-jacente est celle de la singularité de celui qui agit. Et tout geste professionnel s'incarne de manière originale ; l'« agir » professionnel, bien que conforme aux attentes en matière d'efficacité et de performances, est surtout un agir singulier, c'est-à-dire unique. En cela, il laisse transparaître la personnalité de l'acteur (individu au travail).

Le professeur d'EPS incarne sa fonction de manière singulière. Vouloir être comme lui revient à incarner une pâle copie, proche de l'imposture. En revanche, dans l'agir (l'acte d'évaluer), l'apprenant s'exerce (il apprend à évaluer le travail des autres) en exerçant sa charge (évaluateur temporaire) tout en donnant à voir l'étendue de ce qu'il sait faire ou ce qu'il apprend à faire.

Dans l'évaluation, l'élève dispose d'une liberté d'action, garantie par l'autorité de l'enseignant. Sur un plan personnel, on peut même dire que l'élève évaluateur dispose d'une liberté qui cache une libération. C'est dans la mise en œuvre autorisée de l'évaluation que l'élève responsable met à nu des pans de sa personnalité. Il s'y découvre quelque peu. Surtout, il s'y affirme comme étant soi. Et, par-delà le droit d'exercer l'évaluation, l'élève apprend à forger son « soi » d'auteur.

## b) Responsabilité et reconnaissance

Dans la situation de classe EPS qui nous occupe, la responsabilité est directement associée à la fonction d'évaluation. Les élèves, qui en ont la charge, sont à la fois responsabilisés et responsables. Ils ont été responsabilisés par le professeur qui leur accorde le droit d'évaluer des camarades. Et les élèves évaluateurs sont responsables des évaluations qu'ils établissent.

Ainsi, les élèves évaluateurs ont à répondre de leurs actes devant l'enseignant comme devant les autres élèves. La responsabilité est à ce prix. Mais qu'est ce qui dans la responsabilité attire autant les élèves ? Après tout, il est plus facile de ne pas être un évaluateur. Car, un élève brillant, qui réussit en gymnastique, et qui n'est pas en position d'évaluateur, a plus de chance de conserver des liens de camaraderie, voire d'amitié.

Pourtant, Imbert et Méard ne cessent de souligner l'engouement croissant des élèves pour le nouveau dispositif (basé sur la collaboration), avec comme point d'orgue la connotation (Imbert, Méard, 2006, pp. 319-320). Pour expliquer ce phénomène, nous allons avancer des arguments qui ne se retrouvent pas dans l'analyse formulée dans l'article. Toutefois, ces arguments appartiennent à « l'appareil » conceptuel du don. Leur emploi garantit une compréhension des relations au sein du groupe-classe.

### (1) LA « CONNOTATION »

Dans ce cours d'EPS, la responsabilité de l'évaluation accordée à certains élèves est le symptôme d'une reconnaissance assumée. Il en va certainement de même pour toute espèce de responsabilité accordée aux élèves dans les classes. La « connotation » en reste paradigmatique.

Déplions plus avant cette idée. La fonction d'évaluateur est donnée par l'enseignant à certains élèves. Ce don initial, nous pourrions aussi dire « autoritaire », a un sens double. D'une part, avec le don, la direction de circulation ne fait pas de doute : tout part de l'enseignant pour aller aux élèves. De cette circulation, la réciproque n'est pas exclue, loin s'en faut. Force est de constater que l'impulsion première reste une initiative du professeur d'EPS.

D'autre part, le don a une signification spécifique pour le donataire (destinataire) : « le message transporté par le don sur ce que le donneur pense que le receveur est représente une dimension essentielle du don, une dimension qui échappe en partie à la notion de dette » (Godbout, 2007, p. 174). De là, la valeur du don s'attache conjointement à ce qui est donné et à ce que signifie ce donné. Il en va ainsi du don comme d'un miroir, il reflète ce que le donneur pense du receveur. Le destinataire peut y mesurer le degré d'estime que lui porte le donneur. Plus la valeur du don sera élevée, plus le respect mutuel entre donateur et donataire sera fort.

Dans la classe de collège, on imagine que cela se passe comme ça : l'élève devenu évaluateur mesure la valeur du « cadeau » que lui fait l'enseignant. Il y a là une « re-connaissance » partagée. Du côté de l'enseignant, on a une confiance appuyée dans les compétences des élèves. Du côté de l'élève, on a la volonté d'être à la hauteur de l'estime accordée. Plus encore, l'élève aura sans doute à cœur d'être meilleur qu'il était estimé être. Cette surenchère n'est pas anodine. En se montrant meilleur, l'élève donne à voir les compétences qui sont les siennes. Ce qui est une manière de conforter l'enseignant dans son choix (d'élève évaluateur).

## (2) AUTORITE DE L'ENSEIGNANT

La dynamique du donner, recevoir et rendre est, totalement, en œuvre dans cet exemple. L'autorité du professeur en est ainsi, à son tour, consolidée. Le crédit qu'il accorde à l'élève devenant évaluateur est en quelque sorte payé de retour lorsque ce dernier accomplit sa tâche au-delà de toute estimation. On est dans le cadre d'une hypothèse qui se confirme.

Se cristallisent autour de la co-notation, mais à n'en pas doute, autour de la question de la coévaluation de manière générale, non pas des difficultés identitaires (être le professeur ou prendre sa place), mais bien plutôt des problèmes de fonctions à assumer (avoir le droit d'évaluer son camarade et l'évaluer avec rectitude).

Lorsque dans le cours d'EPS, au fil des heures de gymnastique, le dispositif, de par son fonctionnement optimum, contraint l'enseignant à se « déposséder » momentanément d'une partie de sa fonction d'évaluateur, une décentration de l'autorité est possible. L'exercice de l'autorité ne repose plus entièrement sur les seules épaules de l'enseignant. Des formes de relation d'autorité s'organisent entre élèves, évaluateurs et évalués. Ce qui ne veut pas dire que l'enseignant ne reste pas maître de la situation.

### (3) UN DISPOSITIF SECURISANT

En fait, il en va tout autrement. Décharger d'une part de son travail, l'enseignant peut veiller davantage au bon fonctionnement de l'ensemble du dispositif. La sécurité des élèves s'en voit de la sorte confirmée. Nous retrouvons là un des aspects fondamentaux de l'autorité, préserver les élèves de tout danger. Le second aspect s'appréhende avec la liberté d'action.

Placé dans un environnement sécurisé, l'élève peut, en toute quiétude, s'essayer aux situations d'apprentissage proposées. Aides et encouragements y sont dispensés par l'enseignant, mais aussi par des élèves lors de situations de travail collectif. Le second dispositif gymnique mis en place pour les élèves de 4ème suit ces principes. L'usage des différents agrès est hors de danger, des élèves aident leurs camarades.

Ensembles, ils s'assurent que l'exercice se déroule sans douleurs ni heurts. Qui plus est, la coévaluation confirme les élèves dans leur droit de s'exercer à leur guise en vue de la note. Être évalué puis évaluateur selon un cycle régi par le don confère aux élèves une certaine liberté d'action, une liberté de mener les apprentissages de manière individuelle et personnelle.

L'évaluation concentre les questions d'initiation à la charge du professeur, de responsabilités assumées et de valeur de la note. Ce dernier aspect n'a pas encore été traité, Imbert et Méard en soulignent les enjeux dans leur article.

#### c) La note par-delà la monnaie

La note est associée à la monnaie.

Cette assertion ne va pas de soi, il convient d'en discuter les termes. Elle n'est valable qu'à la condition de saisir que la note (comme monnaie d'échange) cumule à son endroit la double caractéristique de la monnaie « archaïque » et de la monnaie « moderne ».

Précisons ces deux concepts. En l'occurrence, Godbout et Caillé explique que « (...) la monnaie primitive ne mesure pas d'abord la valeur des choses mais des personnes (Godbout, Caillé, 2000, p. 165) ». Ainsi, avec la monnaie archaïque, ce qui est visé, c'est la valeur de la personne que le don permet d'obtenir en échange. Précisément, c'est ce que cette personne « acquise » apporte qui est par le don, ce qui fait son originalité (qualités et compétences), ce qui la rend à nul autre pareil.

D'autre part, la monnaie moderne qui vient prendre la relève de la monnaie « précédente », « (...) ne naîtra qu'à partir du moment où la valeur des choses s'autonomisera par rapport à celle des personnes (idem) ». Cette fois-ci, la monnaie n'évalue plus les qualités particulières, humaines de quelqu'un, elle attribue une valeur à ce qu'une personne peut produire, détachant l'objet produit de son « auteur ». De plus, la monnaie moderne fait entrer la chose réalisée dans un système d'échange marchand au sein duquel seule la valeur des objets compte.

Dans ce cadre conceptuel, apparenter la note à une « monnaie d'échange » scolaire, c'est prendre un risque de mécompréhension de l'évaluation à l'école, et cela prête le flanc à des écueils. Notamment, si la note est davantage prise pour une monnaie au sens archaïque du terme, l'évaluation met l'accent plutôt sur des qualités, des compétences mises en œuvre dans le travail par l'apprenant.

En revanche, si la note est entendue au sens de la monnaie moderne, seule compte alors le travail fourni par l'élève, sans égards particuliers pour celui qui le « produit ». Dans cette situation, la note fait entrer la valeur de la copie ou de tout autre travail de l'apprenant dans un système d'évaluation où seuls les travaux scolaires se comparent les uns aux autres en oubliant totalement celui (ou celle) qui en est l'artisan. Par ailleurs, c'est dans ce second cas de figure que peuvent émerger des questions de « marchandage » de la note : comme monnaie « moderne », la note compare seulement le travail scolaire ; cette comparaison pousse certains apprenants mécontents des résultats à vouloir se faire augmenter la note, estimant être floué au vu des résultats obtenus par d'autres. Et très vite, les efforts réels fournis sont oubliés pour ne retenir que « le produit fini ».

Ainsi, on peut interpréter le sens de la note comme fonctionnant dans les échanges entre enseignant et élèves à l'image de l'argent régulant les échanges marchands. Cela est possible en prenant garde notamment de bien identifier la valeur de la note (monnaie archaïque ou moderne).

Les travaux de recherche d'Imbert et de Méard (2006) s'inscrivent dans une analyse de la note sur le mode de la monnaie : ce qui est en jeu c'est le potentiel de qualités et des compétences mis en œuvre dans le travail scolaire fourni. Pour autant, ce rapprochement analogique est, nous semble-t-il, quelque peu limitant. Le sens de la note est, dans les échanges scolaires, bien plus riche que ne l'est sa réduction à une fonction monétaire.

Pour étayer cette idée, nous choisissons de suivre trois pistes de réflexion. Dans un premier temps, il s'agit de partir du constat que la note fonctionne dans les échanges scolaires à l'image d'une monnaie, comme nous y invitent les auteurs de l'article. Dans un deuxième temps, nous tentons de mettre en évidence les limites d'une interprétation de la note fondée sur la métaphore de la monnaie. Dans un dernier temps, il convient de montrer que dans la note, à l'image de tout don, il y a un surplus de valeur qui conduit l'échange à se poursuivre.

#### (1) LA NOTE, UNE MONNAIE ?

Tout au long des cours d'EPS, réussites ou erreurs relèvent d'une estimation dont les modalités varient en fonction des réalités et des nécessités du dispositif d'apprentissage. Imbert et Méard insistent sur les transformations de cette estimation. Rappelons qu'avec le nouveau dispositif (plus de liberté d'agir et de collaboration pour les élèves) on passe d'une coévaluation à une covalidation, pour finir avec « quasiment une conotation » (Imbert, Méard, 2006, p. 320). Et, disons d'emblée qu'il n'y a rien de fortuit à ne pas dire, tout simplement : évaluation, validation et notation. Le préfixe (co-) ajouté à chacun de ces termes est, nous semble-t-il, la manière, pour les deux auteurs de l'article, de préciser que rien des évaluations (terme employé ici dans un sens plus général) ne s'affirme définitivement sans l'accord de l'enseignant.

Autrement dit, chaque évaluation dressée par un élève est entérinée par l'enseignant, garant à tout moment des apprentissages et des manières de les mener. C'est la « dé-monstration » de l'autorité de l'enseignant. Ce qui se modifie, en termes d'évaluation, séance après séance, ceux sont deux exigences se complétant. La première exigence est la confiance accordée aux élèves par leur professeur. Plus le dispositif fonctionne, plus la demande d'évaluation est grande. Et, de plus en plus, l'enseignant confie une part des évaluations aux élèves. Sa confiance en ses élèves croît avec l'accélération de la dynamique du dispositif. La seconde exigence est, somme toute, le degré d'expertise demandé aux élèves évaluateurs. Ce degré s'affine, comme le montrent Imbert et Méard ; les élèves évaluateurs justifient leurs décisions, investissent le champ de l'évaluation pour en maîtriser tous les rouages (Imbert, Méard, 2006, p. 320). Les élèves partagent l'évaluation, lieu d'exercice habituel de l'enseignant.

Cependant, ce qu'il est nécessaire de préciser, ce sont les termes utilisés par Imbert et Méard, pour parler de l'évaluation, plus précisément de l'emploi des notes. À dessein, les notes sont associées à la monnaie. Il en va de l'évaluation comme des transactions financières.

Pour Imbert et Méard, « (...) la note dans la transaction professeur-élèves, c'est l'obligation centrale à laquelle est soumis l'élève, c'est la monnaie d'échange, c'est l'unité de la valeur du marchandage constant entre professeur et élèves » (Imbert, Méard, 2006, p. 320). On comprend l'usage de la métaphore de l'argent pour parler de l'emploi de la note.

Il s'agit, sans conteste, pour les deux auteurs, de pointer la note comme le cœur des échanges entre le professeur et les élèves. Mieux, la note est ce qui circule entre eux, elle est aussi le résultat de cette circulation. La note fonctionne comme de la monnaie. À partir des échanges (donner, recevoir, rendre), la note est l'expression chiffrée de la valeur du travail scolaire. En échange d'un « bon » travail, l'élève reçoit une bonne note. L'inverse se produit avec la même fréquence.

Dans un cours fondé sur l'autonomie des élèves, les élèves collaborent et demandent à être évalué au moment opportun. Le cycle des dons organise les échanges nécessaires à la réussite scolaire attendue. La note en est, en quelque sorte, le point d'orgue. Elle est l'ultime don accordé aux élèves par l'enseignant. Pour Imbert et Méard, l'emploi de la métaphore de l'argent va de soi ; ou plutôt, elle est l'argument définitif attestant du fonctionnement de relations humaines comme une organisation de dons et de contre-dons.

Pourtant réduire la circulation des dons à un simple échange marchand pose des difficultés. Nous en soulevons deux essentiels : la négociation de la note et la note-monnaie. D'abord, ce qui relève de la négociation. Imbert et Méard expliquent qu'il y a autour de l'attribution d'une note une négociation habituelle entre enseignant et élèves. L'article ne dit rien des évaluations entre élèves, relèvent-elles également de telles négociations ?

Toutefois, il est communément admis que dans la négociation marchande, vendeur et acheteur discutent des prix des marchandises. Ils instaurent un marchandage. L'exercice recouvre une transaction au cours de laquelle le vendeur cherche à tirer le meilleur prix (prix optimum) de l'objet vendu, là où l'acheteur n'a de cesse que de vouloir en avoir un « bon » prix (un prix, le moins élevé possible).



En ce sens, dans la situation d'apprentissage, l'élève « vend » son travail pour acquérir la meilleure note. La transaction, mère d'une longue discussion, aboutit à une note (stable).

Qui plus est, comme dans les échanges marchands, la note n'est plus totalement le reflet de la valeur véritable du travail (scolaire), mais bien plutôt la valeur maximum que l'enseignant (« l'acheteur ») veut donner. Car comme l'écrit Godbout (2007), ce qui distingue le don de la marchandise, c'est que, dans le cas de cette dernière, la marque du donneur (fabriquant) disparaît au profit du seul désir de l'acheteur.

Dans la marchandise ne se reflète que l'image déformée (inversée, pour être précis) du désir d'acquérir. Qu'en est-il de la note ? Quel désir de l'enseignant est perçu dans cette note accordée ? Avec, la note, le professeur évalue-t-il sa propre réussite (avoir su faire apprendre ses élèves) ?

Il semble que comparer la note à la monnaie devient un exercice difficile à tenir jusqu'au bout. Qu'il y ait des élèves mécontents de la note obtenue, c'est là un phénomène communément observé dans les classes, à tous les niveaux du système scolaire. Dire pour autant que la note ne reflète pas le travail fourni, c'est aller un peu vite en besogne. Néanmoins, cela pose la question fondamentale, récurrente en pédagogie, de la quantification de la valeur. Peut-on quantifier (noter) la qualité (valeur du travail scolaire) ?

Sujet passionnant au demeurant, il nous éloigne de la question de l'autorité. Sauf à considérer que l'on peut tenter de stabiliser une note en multipliant les évaluateurs. Or c'est précisément ce qui devient possible dans les échanges fondés sur le don. Plus encore, dans ce dispositif (en cours de gymnastique) particulier, efficace aux dires d'Imbert et Méard, là où tout est fait pour responsabiliser et rendre autonome les élèves, l'alternance évaluateur/évalué, pour chacun des agrès, facilite une évaluation précise, faite de justifications, d'honnêteté et de regards croisés. L'ensemble se déroulant sous et avec l'autorité affirmée du professeur. Il n'est donc plus question de marchandage, mais d'affinement de la note.

On peut considérer les échanges comme lieu d'ajustements. Et la note est ce qui est rendu à l'élève par le professeur (ou un élève évaluateur). L'enseignant, donataire du travail de l'élève, donne une note en reprenant momentanément l'avantage. Là, le cycle des dons a pour vocation de se poursuivre.

Avec la note entendue comme monnaie, les échanges entre les différents partenaires sont condamnés à s'achever. En effet, à replacer la monnaie dans le contexte de la transaction financière, on constate que le client paie le prix demandé pour un article. L'article en poche, il cesse immédiatement toute relation avec le vendeur. Les échanges marchands ne sont pas faits pour entretenir durablement des relations entre clients et vendeurs. C'est d'ailleurs, dans ce contexte, que se posent les questions de fidélisation des clients et de jeux de concurrence entre les marchands. Une fois l'article payé, le consommateur satisfait est libre de tout engagement futur. Rien ne le rattache plus au vendeur, pas même la reconnaissance de la valeur du travail à l'origine de la production de l'objet à vendre.

La valeur marchande prend le pas sur la valeur de production (c'est toute la problématique du principe de fétichisme de la marchandise théorisée par Marx). Ce qui compte, nous l'avons déjà souligné, c'est le désir de l'acheteur d'entrer en possession de l'objet manufacturé.

Par conséquent, associer note et monnaie revient à dire que l'élève est "payé" (de retour) en obtenant un résultat chiffré. Cela signifie surtout qu'une fois noté, le travail de l'élève s'arrête. Toute relation entre enseignant et élèves est, de la sorte, rompue. Ils n'ont plus besoin de se retrouver sauf à devoir présenter un nouveau travail et d'en attendre une note.

### (3) LE SURPLUS DE LA NOTE

Il n'en est pas de même dans le cadre du don. Ce qui s'y échange a une valeur supérieure à ce qui a été donné précédemment. Autrement dit, le rendu (le retour) a une valeur supérieure à ce qui a été donné (l'aller). Et l'on pourrait croire que la circulation des dons n'est rien d'autre qu'une surenchère constante. Ce pourrait être le cas si la situation d'échanges se limitait à une relation strictement entre deux personnes.

En fait, il n'en est rien ; dans la situation de classe au collège précédemment analysées, comme dans l'ensemble des circulations du don, il y a des échanges multiples. L'immédiateté du retour de don en est exclue. Là où le paiement est dans une concomitance de temps avec l'obtention de l'objet convoité (donner et rendre sont quasiment simultanés), le retour du don peut s'opérer dans un temps plus ou moins long.

Surtout, celui qui rend peut ne pas être celui à qui l'on a donné : « dans l'échange indirect, il y a toujours circulation, mais celui à qui on donne n'est pas celui de qui on reçoit. Ainsi, sans que l'on donne à celui qui vient de donner, on donne bien à celui qui va donner » (Anspach, 2002, p. 26). Donneur et donataire ne sont pas dans une relation réciproque limitée. La relation est ouverte à d'autres échanges, à d'autres donneurs et donataires.

En classe de gymnastique, une illustration de ces échanges pourrait être la suivante. Lorsque le professeur évalue un des élèves de la classe, il peut, en fonction des résultats, valider le travail et bien le noter. La note obtenue, l'élève, loin de se désintéresser du travail ou des autres, poursuit ses activités. Deux possibilités s'offrent à lui : soit il se consacre à l'entraînement des autres figures gymniques (il prolonge son propre entraînement), soit il va faciliter l'entraînement des autres en menant des évaluations ou en donnant des conseils (il s'ouvre aux autres).

Dans les deux cas, les échanges s'enchaînent pour ne former qu'un vaste réseau où donner, recevoir et rendre lie les uns aux autres durablement enseignant et élèves. En outre, la note est, du point de vue symbolique, un surcroît de valeur. Comme tout don, la note est aussi, ne l'oublions pas, le reflet de la valeur de ce que représente le travail de l'élève. Mieux, elle reflète l'étendue des compétences que l'enseignant sait être celle de l'élève. Des compétences, encore, que l'enseignant a su valoriser. Cette valeur, perçue par l'élève, sert de moteur à toute initiative future.

En ce sens, on peut dire que l'élève est encouragé à poursuivre et à réussir. Par conséquent, la métaphore de la monnaie paraît bien étroite pour contenir l'étendue de la signification de la note et, au-delà, de tout don circulant entre les individus comme dans cette classe de 4ème.

Intrinsèquement, les transactions financières n'invitent pas à poursuivre les échanges. Les raisons des échanges se trouvent en dehors d'eux (appât du gain, enrichissement). À l'inverse, dans le cycle du don, les raisons de l'échange sont l'échange lui-même : on donne pour que l'autre donne à son tour. Et donner, c'est faire preuve d'autorité.

L'exemple de cette classe de collège montre la proximité réelle, existant entre autorité et circulation du don. La modification de l'organisation du travail scolaire facilite des apprentissages. Passifs et quelque peu réticents au début des cours, les élèves s'investissent davantage dans les exercices proposés, profitant de la sorte d'un gain d'autonomie et de responsabilité.

Du côté enseignant, on note le renforcement d'une autorité qui au début, d'après l'analyse d'Imbert et Méard, était pour le moins compromise. En faisant œuvre d'autorité, il a su la pérenniser. Qui plus est, l'autorité du professeur d'EPS se mesure à chaque moment tant sur le plan de l'organisation matérielle et fonctionnelle que sur le plan relationnel. Sur le plan de l'organisation matérielle et fonctionnelle, l'autorité de l'enseignant tend vers une exigence de sécurité. Il cherche à prévenir les accidents comme les heurts. Les modifications de fonctionnement en sont un exemple patent. Sur le plan relationnel, en offrant autonomie et responsabilité, le professeur met les élèves dans des conditions leur permettant d'être acteurs de leurs apprentissages.

D'un autre côté, Ces élèves s'essaient et apprennent. L'émergence de nouveaux « auteurs » est à ce prix. De par son travail, l'enseignant a montré qu'il a de l'autorité. S'il sait la mettre en œuvre dans de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage, il saura bientôt faire autorité en matière de pédagogie.

À travers la lecture et l'analyse du l'article d'Imbert et Méard, il résulte que, dans son effectivité, l'autorité est don – et réciproquement. Dans cette situation scolaire singulière, mais il en va certainement ainsi dans toutes les situations d'autorité, il y a à la fois autorité du don et don de l'autorité. L'autorité du don relève de toutes les situations dans lesquelles le don s'autorise. C'est le choix d'une ouverture sur autrui. Le choix d'échanger plutôt que l'indifférence est une volonté de rencontre. Il est là question d'initiative qui tend vers la liberté. Le don de l'autorité est, en revanche, l'expression d'une invitation, on y est « est autorisé à ». Ce sont des invitations à prendre des initiatives. Les deux cas révèlent l'exercice d'un « je » (un auteur), autonome ou en voie d'autonomie.

A ce titre, entendons l'autonomie comme suit : « il n'y a d'autonomie vraiment humaine que par la formulation d'une maxime qui, en même temps qu'elle promeut la personne singulière, inscrit cette promotion maintenant dans une solidarité qu'une frontière n'arrête et qu'une différence ne restreint. Elle n'est pas autre chose que l'inaliénable devoir des personnes de se reconnaître des droits, et que leur droit, tout aussi inaliénable, de se donner des devoirs (Hameline, 1999). De là, il résulte que l'autonomie de « l'auteur » (c'est-à-dire l'« auctor ») n'est aucunement une indépendance à l'égard des autres. Elle est bien davantage l'inscription de « l'auteur » dans un faisceau de relations humaines sans lequel l'autonomie ne saurait être.

L'autorité vise l'autonomie en ce sens que cette première est la capacité (l'obligation morale) à prendre des engagements, à entrer dans le cercle des échanges de dons et de contre-dons (Godbout, 2007) et à partager.

### III. Troisième partie : Autorité et activité, ou du professionnalisme enseignant

Dans cette dernière partie, l'objectif avéré est de mettre au jour les liens qui unissent l'autorité et le métier de l'enseignant. Dans son travail, l'enseignant est une autorité. Cette réalité cependant, dépasse de loin le seul cadre connu, celui de la classe.

De ce point de vue, faire la classe semble être la seule activité, activité visible voire lisible, au sein de laquelle apparaît le pouvoir de l'autorité. Pourtant, pour pouvoir exercer son autorité en faisant la classe, ou en faisant cours, l'enseignant doit mobiliser des ressources (des compétences professionnelles) pour tout à la fois répondre aux injonctions institutionnelles que lui dicte la fonction, et organiser le quotidien de son travail, à savoir mettre les apprenants en situation d'apprentissage.

Peut-être à la manière d'un manager, l'enseignant exerce-t-il son activité en étant à la fois engagé dans ses tâches ordinaires (faisant la classe au jour le jour, heures par heure) tout en gardant un œil exercé, avisé sur la ligne d'horizon de son métier : faire progresser ceux dont il a la charge ? Et l'autorité est dans sa capacité à composer, organiser et maintenir ces deux objectifs dans le double but de réussir et de faire réussir. Car les progrès faits au sein d'une classe ou d'un cours ne sont pas seulement ceux de l'élève mais aussi ceux de celui qui lui enseigne.

En d'autres termes, la réciprocité éducative est au cœur de l'autorité de l'enseignant comme son moteur alimenté par de nombreuses situations de dons. Et ces échanges ne se limitent pas à la seule sphère de la classe. Ils opèrent tant dans les relations que l'enseignant entretient avec ses pairs comme avec les membres de sa hiérarchie que dans ses relations avec les élèves qui lui sont confiés.

Ainsi, nous allons une dernière fois modifier la focale : observer l'autorité du seul point de vue du métier de l'enseignant. Après avoir mise à jour l'autorité, les réticences de la voir s'exercer d'un point de vue social (voire sociétal), après avoir vu l'autorité être nichée dans les relations même de l'apprendre, il reste à montrer l'autorité dans sa dimension professionnelle, sous des jours de compétences : l'exercice de l'autorité enseignante est compétence qu'il met en jeu tous les jours au risque d'être désavoué par ce qu'il vit.

Dans ce sens, nous allons tenter une approche triple de l'autorité professionnelle. La première approche s'inscrit dans la volonté de rapprocher l'autorité de l'activité professionnelle. Ici, l'objectif est de souligner les éléments constitutifs d'une autorité professionnelle, organisateurs du travail de l'enseignant.

L'autorité est ce qui lie (parfois délie) les injonctions institutionnelles (comme par exemple les programmes scolaires) au métier fait de gestes et de procédures techniques. La seconde approche est à associer à l'entrée dans le métier. Il s'agit au fond de répondre à la question, fort légitime des enseignants débutants (Gelin, 2012) : comment acquiert-on de l'autorité ? Question qui au demeurant en appelle une seconde, peut-être plus fondamentale : peut-on enseigner l'autorité ? Il y a là, comme sous-entendu, à mesurer également deux prérequis qui ne vont pas forcément de soi. Le premier préalable est de se demander s'il y a bien un quelconque intérêt à se préoccuper de l'autorité : aujourd'hui, l'autorité professionnelle a-t-elle encore un sens ? Notre conviction est de répondre par l'affirmative à cette interrogation légitime. Cela nous mène directement à au préalable suivant : existe-t-il un « matériau » de l'autorité qui puisse être transmis ? Ou autrement posé : peut-on mettre en lumière dans le travail de l'enseignant des gestes, des postures d'autorité qui, codifiés, peuvent être acquises dans le cadre d'une formation professionnelle ?

Dans ce « jeu » du donner et prendre (don et contre-don) qui nous semble être le vecteur fondamental de l'autorité, voire de l'autorité professionnelle, peut-on mettre au jour quelques éléments susceptibles d'être mis en acquisition ? Au plan professionnel, vont se poser, de manière renouvelée, les questions de transmission de l'autorité, ou du moins, les questions de l'émergence de l'autorité. Avec peut-être ce supplément : il ne s'agit plus seulement de faire advenir un auteur (c'est-à-dire une personne autonome capable de vivre en faisant face aux réalités sociales quotidiennes toujours en mouvement), il s'agit d'aider à la formation d'un auteur « professionnel », à savoir un individu exerçant un métier, capable de faire face aux aléas des situations de travail qu'il est amené à, à la fois, créer et résoudre. C'est cela le réel enjeu d'un enseignement de l'autorité professionnelle qu'il convient de mettre en lumière par le biais de la formation professionnelle des enseignants.

Enfin, la dernière approche est, peut-être, une entreprise risquée, voire même osée. Elle relève d'un rapprochement entre les fonctions de l'enseignant et celles du manager. Il ne va pas de soi de prétendre que l'enseignant dirige son groupe-classe comme on « manage » une équipe au sein d'une entreprise. Cependant, à la réflexion, il peut émerger quelque pertinence à comparer le rôle du manager à celui de l'enseignant ne serait-ce que pour faire apparaître les modalités d'une autorité professionnelle commune.



Une autorité capable, dans un même mouvement, de mesurer (d'évaluer) le potentiel de « travail » des membres de l'équipe (ou du groupe-classe) et de les faire se révéler dans les situations, dans les tâches de travail, scolaires pour les élèves, techniciennes pour les ouvriers.

Il est, peut-être, nécessaire à terme d'envisager l'autorité (professionnelle) comme la compétence à même de faire se manifester la valeur d'une personne dans des situations de travail. Avec comme corollaire, dans ce cas, l'aptitude à donner à comprendre cette valeur à la personne la possédant potentiellement. Autrement dit, l'autorité ne consiste pas seulement à faire émerger la valeur de quelqu'un, elle l'aide aussi à en faire un (« bon ») usage. Aussi, dans une situation d'enseignement-apprentissage, la valeur de la note excède la note même : ce qui est en jeu, c'est à la fois la compétence qui s'est révélée, et employée à bon escient. Tout cela est « récompensé » par le professeur-autorité. Et c'est, semble-t-il, cela : faire advenir un auteur (au sens d'un *auctor*).

## A. Etre enseignant, avoir une autorité professionnelle

Pour comprendre l'autorité professionnelle d'un enseignant, trois éléments sont à prendre en compte. Le premier élément s'inscrit dans la situation de travail de l'enseignant, il illustre de manière très claire les deux manifestations de l'autorité mises en évidence par De Munck, à savoir l'autorité de contrôle et l'autonomie de régulation. Dans les situations de travail enseignantes, l'autorité de contrôle se perçoit sous les traits des injonctions institutions (comme notamment les programmes de l'Education nationale). Et la régulation autonome se donne à saisir dans les activités, faits et gestes professionnels techniques, opérées quotidiennement dans et hors de la classe.

Le second élément nécessaire à la compréhension de l'autorité professionnelle enseignante est la maîtrise de l'ensemble de l'activité de travail, activité qui ne se borne pas seulement aux actions faites en classe ; loin s'en faut. Pour que le travail en classe, avec les élèves, puisse avoir une quelconque réalité, des préalables doivent être initiés, préalables au nombre desquels on compte notamment la « transformation » des injonctions prescriptifs en objectifs de travail efficaces voir efficients. Avec l'activité enseignante, (mais il faudrait dire les activités enseignantes), on déplace la focale du prescriptif institutionnel « extérieur » à une autonomie de travail « intérieure » : on passe de l'autorité de contrôle à la régulation autonome.

Et l'enseignant, d'abord autorisé à faire dans le cadre institutionnel, exerce pleinement ensuite son autorité. Du point de vue de l'échange, on peut dire également que l'enseignant ne peut pas ne pas recevoir et accepter les prescriptions que lui impose son employeur mais il est, du même coup, dans l'obligation de rendre en retour : tris d'informations, transformations en objectifs et création, *in fine*, d'outils de travail sont alors de mise. Il doit donc rendre. S'adressant d'abord à ses élèves, l'enseignant donne en retour, en classe, ou en cours ; mais il rend aussi à ses collègues et plus généralement à l'institution (au système éducatif) qui, *de facto*, perdure.

Reste un dernier élément à prendre en compte : il s'agit de la « dialectique » du don (donner, recevoir, rendre). Cette organisation du don s'exprime en articulant prescription et activité professionnelle. Elle combine donc autorité de contrôle et régulation autonome pour faire naître et exister l'autorité professionnelle de l'enseignant.

Pour donner corps à nos propos, nous choisissons de suivre trois pistes. La première piste précise ce qu'il faut entendre par des prescriptions institutionnelles. Ces prescriptions semblent commander le travail enseignant. La seconde piste consiste en une circonscription de l'activité professionnelle prise entre « reçu » et « à rendre ». La dernière piste prolonge la précédente. Là, il convient de mettre en lumière les trois formes de « rendus » en fonction de leur destinataire.

## 1. Prescriptions institutionnelles

Les prescriptions institutionnelles s'imposent à l'enseignant comme autant d'orientations et de contraintes de son travail. Elles représentent une autorité de contrôle. Et elles placent l'enseignant dans un rôle de destinataire.

Amigues en fournit une description. Elle est à ses yeux un « artefact culturel » modelé au fil du temps (Amigues, 2009). Outre sa nature, cet auteur pointe également la manière dont ces prescriptions sont perçues (reçues) par le corps enseignant et la manière dont ce dernier va s'en saisir pour organiser (modifier) son travail. En d'autres termes, les prescriptions institutionnelles ont une incidence majeure sur les activités professionnelles des enseignants et leur autorité.

#### a) Natures des prescriptions

En suivant les enseignements d'Amigues, les prescriptions institutionnelles présentes trois caractéristiques essentielles : elles sont le fruit d'une activité humaine, elles sont modifiées au fil du temps et elles portent la marque de l'éphémère, du moins du provisoire.

##### (1) DE NATURE HUMAINE

D'abord, Amigues écrit que « (...) les prescriptions éducatives sont considérées comme des artefacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumis à des transformations sociales (Amigues, 2009, p. 16) ». De là, on peut en déduire que les prescriptions sont un cadre de travail contraignant qui n'est aucunement absolu. Bien au contraire, elles sont vouées à subir de modifications qui, dans le même mouvement, modèleront les activités des enseignants.

##### (2) DE NATURE CHANGEANTE

Ensuite, Amigues livre deux éléments tendant à spécifier les modalités de transformation des prescriptions. Pour l'auteur, « L'artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée (Amigues, 2009, p. 16) ». Ainsi, les prescriptions augmentent au fil du temps et en fonction des groupes sociaux influents (qui détiennent les – des – pouvoirs).

D'abord, les augmentations sont envisagées sous forme d'accumulations et de renouvellements. Les prescriptions nouvelles viennent s'agglomérer aux plus anciennes, certainement selon une organisation se complexifiant. Ensuite, les orientations données aux prescriptions renouvelées sont fonction des groupes humains, des valeurs défendues par ces derniers. De ce point de vue, les prescriptions institutionnelles, décrites par Amigues, sont, dans le vocabulaire foucaldien, des dispositifs. Comme dispositifs, les prescriptions infléchissent les orientations professionnelles des enseignants en favorisant des valeurs au détriment d'autres. Les prescriptions institutionnelles sont historiques, vouées à des révisions successives au fil du temps.

### (3) DE NATURE PROVISOIRE

Dans ce sens, elles relèvent davantage de l'autorité que de la vérité, si l'on se réfère aux travaux de Leclerc (2001). Enfin, autorité (de contrôle) ou dispositif, les prescriptions s'inscrivent dans une tension car elles « (...) se présent[ent] souvent à la fois comme nouvelle[s] et ancrée[s] dans la tradition. Témoin historique d'un processus social, elle[s] [sont] le résultat – actuel et provisoire – de réformes successives (Amigues, 2009, p. 16) ». Amigues souligne la survie du passé dans les prescriptions : elles ont un ancrage ancien (peut-être faudrait-il parler de base ancienne et solide) tout en « tutoyant » la modernité dans ses orientations récentes. Il en souligne aussi une fragilité qui rend difficile, par moment, leur mise en œuvre professionnelle.

L'« actualité » des prescriptions (leur trop grande actualité, parfois) leur confère une dimension provisoire, dimension qui n'invite guère au sérieux. La crédibilité des prescriptions est alors en jeu : doit-on faire sien des prescriptions institutionnelles nouvelles, trop « jeunes » ?

Autrement dit, l'« actualité » des prescriptions institutionnelles risque de masquer l'impératif, voire l'injonction sous-entendue. Reste que les prescriptions institutionnelles sont autant d'injonctions que l'enseignant doit accepter (il accepte ce qui lui est « donné »). Voire, en tant que destinataire, l'enseignant ne peut refuser ce qui lui est « donné ». Il doit accepter les orientations du dispositif législatif qui lui est fourni. Comment va-t-il accepter ce « cadeau » ? Et, que va-t-il en faire ?

Pour Amigues, les prescriptions institutionnelles suscitent deux réactions professionnelles, deux réactions s'enchaînant l'une à l'autre : un questionnement et une reconceptualisation.

#### b) Le questionnement professionnel

La première réaction relève d'un questionnement professionnel. Les prescriptions institutionnelles ne sont pas acceptées sans provoquer des doutes et des inquiétudes. Faire siennes ces prescriptions ne va pas de soi, elles entraînent des (re-)mises en cause professionnelles, dans certains cas difficiles à vivre. Le questionnement professionnel que suscitent les prescriptions institutionnelles nouvelles, est de nature à remettre en cause des pratiques du métier d'enseignants.

Tout se passe comme si le travail des enseignants était frappé du soupçon de l'inefficacité, du moins nombre de professionnels de l'éducation le perçoivent dans ce sens.

#### (1) REMISE EN CAUSE

Dans ces moments, l'enseignant est en quête de réponses professionnelles lui permettant de faire face aux nouvelles injonctions. L'aide professionnelle attendue « est d'ailleurs souvent à l'origine de la demande des enseignants face à l'intensification du travail ressentie (faire plus, faire autrement...) » (Amigues, 2009, p. 16). La question posée est, peu ou prou : comment rendre la pratique professionnelle individuelle (au plan de chaque enseignant) en adéquation avec les prescriptions récemment imposées ?

Ainsi, la mise en cause supposée ou réelle des pratiques professionnelles appelle la formulation de nouvelles réponses. Pour ce faire, les enseignants tentent d'explorer deux pistes, comme le précise Amigues : « (...) le questionnement professionnel ainsi engendré est doublement adressé : à la prescription, d'un côté, qui dit *quoi faire*, mais pas *comment faire* et au métier, d'un autre côté, *qui ne dit pas comment faire*, parce qu'il est porteur de techniques incorporées ou de ressources potentielles, à partir desquelles un collectif tentera de systématiser une manière de faire (Amigues, 2009, idem) ». La première piste conduit les professionnels de l'éducation à vouloir extraire des prescriptions mêmes les voies d'une nouvelle façon d'enseigner. Cependant, à suivre Amigues, l'entreprise semble vouée à l'échec : les prescriptions renferment des injonctions de bonnes pratiques du métier sans contenir, cependant, un « mode d'emploi ». A l'instar des connaissances, les prescriptions institutionnelles, pour être appliquées, doivent faire, au préalable, l'objet d'une « transposition didactique ». Les prescriptions ne peuvent être appliquées sans subir des transformations. En cela, la question : « comment faire ? », reste ouverte.

#### (2) AIDES

La seconde piste s'éloigne de la prescription pour se tourner résolument vers le métier de l'enseignement. Cette entreprise s'annonce tout aussi périlleuse que la première, mais elle garde, selon l'auteur, des chances de réussite.

En effet, la formule d'Amigues (ci-dessus) donne à comprendre que c'est, certainement, du domaine des pratiques professionnelles que proviendront les réponses à la mise en œuvre des prescriptions.

Cependant, l'auteur laisse entendre, dans le même mouvement, qu'il n'existe aucune réponse (aucune pratique professionnelle) déjà constituée, prête à l'emploi. Certes, le mode d'application des prescriptions relève de la pratique professionnelle des enseignants (ils ont à s'appuyer sur ce qu'ils savent faire), mais, pour chaque nouvelle prescription institutionnelle, des gestes techniques nouveaux devront être trouvés (devront être, le cas échéant, inventés) facilitant ainsi sa mise en œuvre.

A bien comprendre Amigues, on peut dire que le métier ne suffit pas, les gestes professionnels établis ne suffisent pas à donner forme et consistance aux prescriptions. Il en faut donc d'autres (inédits) que les enseignants se doivent de produire collégialement. La coopération entre collègue est, de toute évidence, la seconde originalité de ce processus qui doit faire des injonctions institutionnelles de nouvelles « bonnes » pratiques d'enseignement. La première ayant été celle d'affirmer, au grand dam de nombre de pédagogues (des moins expérimentés sans doute) que de transpositions des prescriptions, il n'y en a pas de toutes faites et elles sont encore à inventer.

Ainsi, replacer dans une perspective de don et de contre-don, les prescriptions, données dans le champ institutionnel, ne peuvent être refusées par les enseignants. Dans un premier temps, Ces derniers les reçoivent en interrogeant leurs pratiques (le questionnement). C'est une (re-)mise en cause professionnelle qui, si elle ne vise pas à sanctionner la mise en œuvre du métier (même si cela peut être vécu comme tel), implique, pour le moins, une réorientation du travail des enseignants, réorientations nécessitant de nouvelles manières de faire cours ou de faire la classe.

### c) La « re-conceptualisation »

De plus, ce questionnement s'accompagne d'une nécessaire « re-conceptualisation ». Elle est, sans aucun doute, à penser comme une réappropriation.

## (1) REAPPROPRIATION

Le moment du questionnement (des doutes, des mises en cause et, de manière générale, des incertitudes) fait place, dans un second temps, à de nouvelles certitudes dans un travail de réappropriation, de re-conceptualisation.

Amigues en délivre les clés de compréhension dans le passage qui suit : « En somme, plutôt que du prêt à agir, la prescription déclenche, à travers un dialogue entre la prescription et les ressources disponibles, une activité de re-conceptualisation, non seulement des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre (...) (Amigues, 2009, p. 18) ».

Fruit d'une confrontation des prescriptions et des pratiques professionnelles, la re-conceptualisation est une nouvelle manière d'envisager le travail éducatif, d'en repenser les cadres et les codes. Elle est non seulement une nouvelle manière d'envisager le travail, mais elle est aussi le travail renouvelé (l'un n'allant pas sans l'autre).

## (2) INSTILLER LA NOUVEAUTE

A le prendre à la lettre, les prescriptions institutionnelles ont pour vocation de faire advenir de la nouveauté dans les pratiques professionnelles, nouveautés, par ailleurs, souvent justifiées par et dans

la société (les rapports de pouvoirs qui s'y jouent), leur émettrice.

Pourtant force est de constater que les prescriptions peinent à être appliquée malgré les bonnes volontés et le travail de coopération. Les pratiques au quotidien ne subissent pas de révolutions radicales. Des modifications sont, cependant, perceptibles. En ce sens, il convient de modifier la focale, de quitter le plan des prescriptions institutionnelles et de leurs conséquences pour se concentrer davantage sur l'activité des enseignants. Il s'agit, en fait, d'abandonner provisoirement le domaine de l'autorité de contrôle pour occuper celui de la régulation autonome.

## 2. L'activité professionnelle : du reçu au rendu...avec autorité

Nous l'avons vu, questionnement professionnel et re-conceptualisation sont les deux réponses apportées par les enseignants aux injonctions institutionnelles (extérieures) formulée pour réguler et orienter les pratiques éducatives. Du point de vue de la sociologie du don, le système éducatif, comme institution, donne (délivre) des prescriptions aux différents enseignants : ils en sont les destinataires, mis dans l'obligation de les accepter et de formuler un (ou plusieurs) contre-don (-s) (un ou des « rendu (-s) »).

Dans cette nouvelle perspective, il est urgent de mettre en lumière ce que représente et ce que recouvre l'activité de l'enseignants. D'emblée, il faut remarquer avec Amigues, qu'elle est, en réalité, multiple. Le cadre de travail qui est le nôtre ici, est celui que fixe Amigues. Ce dernier soulève trois pistes permettant de sonder plus avant les activités de l'enseignant. Déjà donnée comme plurielle, l'activité enseignante doit être distinguée, dans un premier temps, de ses actions. Elle doit être envisagée, dans un second temps, comme un écart entre prescription et gestes professionnelle. Notons que c'est dans cet écart, dans ce « jeu » que prend forme, nous semble-t-il, l'autorité de l'enseignant. Dans un troisième temps, il devient nécessaire de comprendre la force du lien unissant les activités hors de la classe (ou de la salle de cours) et celles s'y déroulant.

### a) Des activités et des actions

Pour comprendre l'articulation de l'activité à l'action enseignante, il est utile de se référer à cette première définition que l'on retrouve sous la plume d'Amigues.

L'auteur écrit : « L'action réalisée en classe n'épuise pas l'activité, ou cette dernière ne se réduit pas à la réalisation de la première (Amigues, 2009, p. 14) ». Et, de là, on comprend aisément que l'action s'inscrit dans l'activité sans pour autant l'épuiser. L'action est une composante de l'activité. Unies mais distinctes, les différences entre activité et action courent selon trois axes.

### (1) CE QUI SEPARÉ L'ACTIVITE DE L'ACTION

Premièrement, elles diffèrent du point de vue de leur nature : l'action est unique là où l'activité est, toujours déjà, multiple.



Pour le dire en ce sens, les mots d'Amigues sont les suivants : « L'une réalise un but sans un temps donné, la seconde doit composer avec plusieurs logiques et plusieurs temporalités (Amigues, 2009, p. 14) ».

D'une part, le fonctionnement interne à l'action repose sur le principe de l'unité, principe qui lui donne son aspect unique. Sans être isolée, l'action n'en est pas moins le fruit, entier et particulier, d'un processus de mise en acte de gestes professionnels précis. D'autre part, le fonctionnement interne à l'activité s'appuie sur un foisonnement, une multiplicité. L'activité est de nature plurielle, intimement polymorphe. Ainsi, l'action est « simple », là où l'activité se révèle être complexe.

Deuxièmement, action et activité divergent sur un second point : leur rapport à la limite. Pour René Amigues, « une est circonscrite à la réalisation de la tâche, l'autre en déborde toujours, même si elle peut être empêchée, contrariée, suspendue (...) (Amigues, 2009, p. 14) ». En ce sens, l'action s'arrête, elle est bornée, sans doute programmée pour être stoppée et pour disparaître. En revanche, l'activité semble ne pas s'arrêter. Ses limites sont plus que floues. Elle peut déborder du cadre fixé comme elle peut ne jamais l'épuiser.

Troisièmement, on peut envisager l'action comme un passage du virtuel au réel ; elle « n'est que l'actualisation d'une des activités réalisables dans une situation particulière (...) (Amigues, 2009, p. 12) ». Autrement dit, on passe des possibilités (l'activité) à la réalité (l'action) en faisant un choix. L'action est la manière dont on choisit de donner corps à l'activité. L'action choisie est, en fait, une expression de l'activité s'inscrivant dans un lieu et un temps donnés.

C'est parce que l'activité est polymorphe, avec des limites floues et virtuelles, qu'elle a besoin de s'accomplir dans des actions à vocation unique, arrêtées et réelles. L'action, comme trace, signifie que l'activité existe ou a existé. Reste à contextualiser plus avant ces définitions de l'action et de l'activité.

## (2) TRAVAIL D'ENSEIGNANT / TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT

Un premier pas dans cette direction est fourni par Amigues, ce dernier énonce de manière synthétique : « En d'autres termes le travail enseignant ne se réduit pas au travail d'enseignement, pas plus que les pratiques de la classe n'épuisent l'ensemble des pratiques enseignantes (Amigues, 2009, 14) ».

De là, il est permis de déduire que le travail enseignant et ses pratiques dont du côté de l'activité alors que l'on retrouve le travail d'enseignement et les pratiques de classe du côté de l'action.

Par conséquent, ce qui se passe en classe (ou en cours) n'est qu'une partie du travail enseignant, la partie perceptible, celle qui se voit et dont on éprouve la réalité à travers l'ensemble des traces qu'elle laisse : faire cours (notamment la présence et les échanges [souvent oraux en premier lieu] en classe de l'enseignant et des élèves), toutes les formes de traces écrites (leçons, exercices). Et, sans être vraiment dans l'ombre, il y a les activités qui débordent ces actions, le travail enseignant et sa cohorte de pratiques. Ce travail-là, ignoré ou négligé par bon nombre de personnes (essentiellement des personnes qui n'enseignent pas), forme le milieu professionnel des enseignants, milieu au sein duquel il évolue au quotidien, milieu encore qui apparaît être à géométrie variable comme toutes les activités (polymorphes).

#### b) De l'écart à l'autorité professionnelle

C'est au cœur de cette activité enseignante que pointe, nous semble-t-il, l'autorité. Pour en faire la démonstration, nous choisissons de faire nôtre le raisonnement déployé par René Amigues. Trois étapes y sont perceptibles, trois étapes facilitant la compréhension de l'activité (le travail) enseignant. La première étape met en perspective l'activité enseignante avec, d'un côté, la prescription institutionnelle et, de l'autre côté, le métier d'enseignant accompagné de ses multiples ressources. La seconde étape fait émerger le travail enseignant à proprement parlé, il naît d'un écart, un « jeu » entre métier et injonctions de régulation. C'est le lieu de « production » de pratiques professionnelles particulières, voire singulières. C'est aussi le lieu d'émergence de l'autorité. La dernière étape montre la réalité d'une activité enseignante efficace.

##### (1) AUTORITE ENSEIGNANTE

D'abord, Amigues localise l'activité enseignante : « Tournée vers la prescription, l'activité mobilise les ressources du métier et se tourne vers le milieu de travail pour trouver les moyens disponibles ou à inventer pour pouvoir y répondre (Amigues, 2009, p. 20) ». Elle se situe dans un espace (Amigues parle d'« écart », nous y reviendrons) créé par, d'une part, les prescriptions institutionnelles et, d'autre part, les pratiques révélées du métier d'enseignant.

Elle est un lieu de d'invention, de production de pratiques inédites. Ce qui s'y fabrique de manière inédite est à comprendre comme la réponse nécessaire aux injonctions (officielles) institutionnelles.

C'est surtout, dans une optique d'échange (don/contre-don), la formulation, la conceptualisation de ce que l'enseignant (débiteur de l'institution) va (devoir) rendre. Son travail renouvelé, réactualisé, voire original, est à entendre comme son moyen de payer sa « dette ».

L'espace du travail enseignant est donc un lieu de fabrication, de production de de gestes inédits, essentiellement originaux et singuliers. En résultent des réponses, sous formes de pratiques de travail, qui vont satisfaire directement les élèves au sein de la classe. Mais ces réponses ont aussi pour vocation de satisfaire les demandes institutionnelles en attente d'orientation nouvelle du travail enseignant.

## (2) « JEU » ENTRE METIER ET INSTITUTION

Ensuite, il convient d'explorer plus avant l'espace (l'« écart ») de travail. Rappelons que c'est, comme le laissait déjà entendre Amigues ci-avant, un lieu de production.

Précisément, l'auteur affirme : « il est plein d'une activité professionnelle saturée par des dimensions collectives et une forte mobilisation individuelle (Amigues, 2009, p. 20). Ainsi, l'écart comme espace de production d'activités professionnelles, est alimentée par des apports de deux ordres : des dimensions collectives et une dimension individuelle (personnelles, et même, peut-être singulière).

Les dimensions collectives sont, au moins, à bien lire Amigues, à chercher sur deux plans : la coopération et le métier. Sont collectives toutes les coopérations entre pairs que peut susciter la mise en application des prescriptions institutionnelles. Ces coopérations, fruits d'une nécessité de faire face à la nouveauté, s'établissent de manière formelle lorsqu'elles sont organisées par l'institution qui commande le changement. Voire, elles peuvent être informelles : on pense là à des échanges autour d'un café ou même d'un repas – des conseils circulent.

Les autres formes d'activités collectives sont comprises dans l'ensemble des gestes techniques d'enseignements connues, reconnues et mises en œuvre dans les salles de cours.

Cette dimension collective, c'est le métier. Ce dernier représente toutes les habilités professionnelles des enseignants qui ont fait leur preuve, qui sont peu ou prou reproduites en classe (le métier peut être mis en cause par les prescriptions au même titre que des programmes).

Le métier, entendu comme gestes techniques d'enseignement relève d'une constitution (de contributions) collective, s'étoffant au fil des années de pratiques professionnelles. Tous les « pratiquants » y contribuent. De plus, comme les prescriptions, le métier s'inscrit dans une tradition tout en gardant au creux de son actualité, des innovations.

Par conséquent, l'écart, sorte de matrice de la pratique pédagogique, est l'endroit où se mêlent des contributions collectives (on pourrait dire aussi: influences [confère Jullien, 2012] ou rapports de pouvoirs [confère le dispositif, Agamben, 2007]). Et, à en rester là, on pourrait croire que l'activité enseignante résulte uniquement de ce que les autres lui apportent. Autrement dit, on pourrait croire qu'un enseignant reproduit dans sa pratique ce que d'autres ont fait avant lui (reproduction de ce qui a été fait) ou ce que d'autres lui « re-commande » de faire (partage de l'expérience des plus anciens).

### (3) DE L'EFFICACITE

En vérité, l'affaire est plus complexe que cela : dans cet écart, lieu d'une « vacance » opportune, non seulement s'y joue le mélange des apports collectifs, mais s'y joue également la singularité de l'activité enseignante.

Comme le montre Amigues dans ses développements, il en va aussi dans cet écart de mettre ensemble, avec des contributions collectives, l'activité propre de l'enseignant organisant ses tâches. S'en suit alors que cette activité professionnelle se forme (se forge) dans le creuset de l'écart elle s'y construit en ayant comme aliments les dimensions collectives (prescriptions, coopérations et « l'art du métier ») et la dimension individuelle (la personne qui enseigne ne peut (ne doit ?) pas faire abstraction de ce qu'elle est, de ce qui la constitue en propre.

La pratique enseignante n'est donc pas seulement une activité particulière, elle est également singulière. Particulière, l'activité enseignante l'est parce qu'elle reflète au plan individuel des injonctions institutionnelles et des pratiques du métier. A son niveau, un enseignant pratique (aussi) son activité professionnelle en fonction de ce qui lui est « donné ».

Singulière ensuite, l'activité enseignante le reste parce qu'elle est la mise en œuvre originale d'une pratique qui est chevillée au corps de celui qui agit (c'est sa pratique). Et René Amigues d'ajouter sur ce point : « C'est dans cet écart que le professeur conçoit des outils, des dispositifs nouveaux, dont ils assurent le développement en transformant leur milieu de travail (Amigues, 2009, p. 20).

Cette citation permet de toucher le cœur de l'activité enseignante. Amigues décrit avec soin les éléments la composant au plan de l'investissement personnel et singulier. L'auteur met en avant deux éléments : concevoir les outils d'activité (les « outils de travail ») et organiser la mutation du lieu de travail.

D'abord, l'idée d'une conception des outils de l'activité engage que l'enseignant soit maître de ce qu'il va mettre en œuvre dans ses cours. Comme concepteur des outils et des dispositifs enseignants, le professeur (quelque puisse être l'âge des élèves) est considéré comme auteur de son activité, en l'occurrence des modalités de son intervention enseignante. Il est, dans un même mouvement, autorisé à concevoir ses outils et il a autorité pour les mettre en pratique. Premièrement, il est autorisé à exercer son métier car il intègre dans son activité ce qui lui est imposé du dehors (les prescriptions institutionnelles et certains gestes techniques, incontournables, de son métier). Il accepte ce qui lui est donné. Deuxièmement, il rend après avoir reçu en faisant son travail. En cela, il fait œuvre d'autorité.

Ensuite, organiser les mutations du milieu, dont se font écho les propos du chercheur en Sciences de l'éducation, signifie que l'enseignant, appliquant ses outils et ses dispositifs, (dé)montre son autorité. La description de l'activité enseignante, prise au plan de sa conception, permet de convoquer à nouveau les définitions de l'autorité fournies par Robbes (confère ci-avant). En effet, l'enseignant est l'auteur (l'*auctor*) de sa pratique. Dans ce sens, les mutations du milieu de travail peuvent être comprises comme des « augmentations », contenant améliorations et renouvellements. Encore, par des outils ou des dispositifs nouveaux, l'enseignant augmente sa capacité à réaliser une activité efficace, à savoir apprenante. Et puis, comme auteur, l'enseignant quitte (provisoirement) son statut de donataire pour (re-)devenir un donneur.

Au fond, les mutations visibles du milieu de travail sont le signe d'un contre-don que l'enseignant adresse de manière indirecte à l'institution qui l'emploie, tout en donnant aux apprenants (dont il a la charge) les moyens d'exercer leur propre autorité. C'est assurément cela, avoir de l'autorité.

### c) Dedans, dehors : soi et les autres

A l'image de l'activité, l'autorité enseignante ne se contente pas d'un exercice borné aux limites d'une salle de classe. Elle est présente dès lors que s'exprime une activité enseignante. Autorité et activité enseignantes « débordent » de leurs lieux d'exercice. Ce faisant, elles indiquent que deux pans topologiques sont à considérer conjointement : il y a un dehors qui répond à un dedans. L'analyse de ces deux espaces concomitants se fait en deux temps.

Premier temps, il est impératif de saisir la continuité de l'activité enseignante (de l'autorité) comme espace de travail professionnel dans tous les lieux et dans toutes les missions qui font advenir l'activité en classe.

Second temps, l'activité et l'autorité, comme garant de mutations dans le travail, touchent autant soi que les autres (entendons, dans ce cas, les acteurs de la relation éducative en présence).

#### (1) DEDANS DEHORS

D'abord, l'activité enseignante se fait jour tant dans la salle de cours que, plus largement, entre les murs de l'établissement (voire même, cela peut arriver, que des débordements conduisent à mener son activité dans des lieux privés). Il y a donc, comme un « dehors », hors de la classe, qui vient appuyer, renforcer un « dedans de l'activité » en classe.

Et puis, pour que l'activité enseignante prenne tout son sens, il est nécessaire, explique Amigues, de tenir compte de tout ce que fait le professeur dans et hors de la classe (ou du cours) : de prendre l'activité dans son ensemble. Ces arguments de l'auteur en attestent : « Il faut entendre ici le milieu de travail comme la solidarité entre deux milieux – l'établissement et la classe – parce que le travail réel de l'enseignant consiste à organiser collectivement un milieu externe à la classe pour pouvoir développer sa propre activité dans la classe » (Amigues, 2009). Effet, activités hors de la classe et dans la classe sont couplées.

Mais l'auteur va plus loin dans son analyse, il montre que la conjonction des activités suit un ordre. L'activité hors de la classe prépare celle de la classe. L'efficacité, l'acuité de cette dernière est tributaire de l'activité faite en dehors de la classe.

Le second élément d'analyse à mettre en exergue est le fait que l'activité hors de la classe est collective, que l'activité dans la classe est individuelle, voire singulière. En cela, on peut dire que l'activité collective (certainement coopérative), du dehors, oriente l'activité individuelle en classe.

Encore, une autorité extérieure, collégiale pilote la capacité à faire œuvre d'autorité au plan individuel, personnel en vue d'activités en classe. Tout du moins, il semble nécessaire que l'autorité de l'enseignant soit confrontée mais aussi associée à celle de pairs pour qu'elle puisse se révéler avec davantage de pertinence et d'efficacité.

## (2) « EN SOI » / « HORS DE SOI »

Ensuite, cette double dimension spatiale (hors et dans la classe) de l'activité s'accompagne d'une sorte de topologie humaine que caractérisent l'« en soi » et le « hors de soi ». Maintenant, la focale de l'analyse concentre toute l'attention sur ce qui se déroule exclusivement dans la salle de classe.

L'activité enseignante est, de par les mutations qu'elle génère, une entreprise d'« augmentation du capital savoir » des apprenants ; on peut parler là, légitimement de « travail » de l'autorité. Ainsi, l'activité enseignante guide les transformations « internes » aux apprenants : leur « en soi » est touché, parfois même bouleversé (on est dans le cadre du conflit sociocognitif). Mais, à bien le prendre, ce ne sont pas les seules personnes touchées par les mutations, l'enseignant en est également destinataire.

## (3) ENSEIGNANT ET AUTORITE : AU DEBUT ET A LA FIN

L'auteur (concepteur et réalisateur) des activités (en l'occurrence, l'enseignant) est touché, en retour, par ses propres réalisations, par la mise en actes de son travail. Et, avec la sociologie du don, on peut dire que le donneur est aussi un des destinataires.

En conséquence, dans le but de confirmer nos propos, entendons ce que René Amigues exprime : « Cette activité de conception et d'organisation du milieu de travail est certes orientée vers l'action des élèves, mais elle est d'abord tournée vers le professeur qui va devenir « l'exécutant » de sa propre conception. (...). La seconde [mise à l'épreuve] sera celle de la classe où elle connaîtra une nouvelle transformation avec les tâches prescrites aux élèves. Les effets sur ces derniers et sur le professeur, dans sa manière de « prendre », « faire » et « tenir » la classe permettra de re-concevoir son fonctionnement pour la fois suivante. Travailler c'est faire vivre la prescription ; c'est la transformer et la renouveler avec le développement de l'expérience professionnelle (Amigues, 2009, p. 21) ». De là, on comprend que l'activité enseignante s'organise selon trois niveaux.

Le premier niveau rend compte des destinataires de l'activité enseignante, ils sont au nombre de deux. Les destinataires attendus dans ce type de situations sont les apprenants. Ils sont *a priori* les personnes visées par les apprentissages. Cependant, il y a une seconde cible des activités enseignantes, une cible pour le moins inattendue : l'enseignant même. Cela s'explique, dit l'auteur, par le double statut de l'enseignant. En effet, ce dernier est à la fois le concepteur de l'activité et la « main d'œuvre » employée à l'exécuter. Les effets de l'activité sur l'enseignant se font sentir dès lors que ce dernier passe à la réalisation de ses objectifs. L'enseignant est contraint de « fonctionner » dans son milieu de travail, devant, pour ce faire, s'adapter à la réalité faite de limites physiques et des personnes aux profils intellectuels polymorphes.

Le second niveau s'attache à montrer le poids des situations vécues. Elles ont tendance à fournir à l'enseignant des mobiles commandant un cisellement des activités enseignantes planifiées et exécutées. En effet, René Amigues montre que l'enseignant ne peut se contenter d'appliquer sans discernement ses projets.

Dans chaque situation nouvelle, l'activité enseignante amène dans son sillon des réussites et des échecs. Les résultats obtenus conduisent l'enseignant à réévaluer ses actions et activités, avec pour volonté de les rendre plus efficaces la fois suivante. Tout se passe, explique la chercheur en Sciences de l'éducation, comme si les élèves et l'ensemble de la situation d'apprentissage, apprenait à l'enseignant à améliorer le travail à venir.



Nous touchons là à la question de la réciprocité : il apparaît que, notamment, l'élève retourne (rend), de par l'ensemble des réponses qu'il donne, quelque contre-don au don initial de l'enseignant (l'activité [donnée] mise en œuvre en classe). De par ces retours, l'enseignant ajuste ses activités futures, il aiguisé sa pédagogie, cherche à la rendre plus efficiente.

Dans l'échange, l'activité enseignante trouve des modifications, elle va subir des transformations. Dans ce « jeu » des allers-retours, l'enseignant fait preuve d'autorité. L'autorité se manifeste à plusieurs endroits marquant la continuité d'une œuvre personnelle et singulière de l'enseignant (son activité).

Rappelons ces endroits. Il y a d'abord, le moment de l'imprégnation collective faite, comme nous l'avons vu, de l'ouverture aux autres dans des activités de coopérations se déroulant hors des lieux d'enseignement. A cette occasion, se s'agrègent les prescriptions institutionnelles, les gestes de la tradition professionnelles (le métier) et l'expérience de chaque professionnel.

On peut penser que faire preuve d'autorité, c'est précisément être ouvert sur ce qui se donne dans la rencontre avec les autres, et qui mérite d'être entendu (voire « com-pris »). C'est peut-être aussi le moment de la disponibilité (décrite ci-avant), empruntée aux travaux de François Jullien (2012).

Ajoutons une remarque digressive. Des trois « ingrédients » (prescriptions, tradition, expérience) évoqués, seule l'expérience n'a pas été traitée avec autant de vigueur que les deux autres. Nous en parlerons davantage lorsqu'il sera question de la formation des enseignants débutants et de la quête implicite d'autorité.

Ensuite, passant d'une activité collective à un travail individuel, l'enseignant-auteur conçoit son travail, son activité : il intègre à ce qu'il sait, sait faire, ce qu'il a « com-pris ». La marque de son autorité est alors à appréhender dans l'originalité (particularité et singularité) de ce qu'il crée. Il fait sien tout ce qui lui donné (il a accepté le don, se prépare à rendre) ; et l'activité réalisée, qui en est le fruit, porte le « sceau » de son concepteur. Encore, l'activité est le propre de l'auteur agissant, de l'enseignant (le produit de son travail).

Enfin, l'activité est le gage de l'autorité de l'enseignant. Et, par suite, les apprenants en sont les premiers destinataires et bénéficiaires. Ils profitent de l'autorité de l'enseignant. Ce dernier a de l'autorité parce qu'il donne en partage l'activité (les activités) qu'il a imaginé, pensé. Les apprenants, destinataires, s'efforceront à de venir auteur à leur tour en acceptant ce qui leur est donné.

De plus, l'enseignant fait autorité car il est en mesure d'« évaluer » le degré d'autorité atteint par l'apprenant à travers les différents « exercices » demandés, effectué et rendus. Pour s'en convaincre, il suffit de reprendre les arguments d'Imbert et de Méard (2006) (arguments dont nous avons faits état).

Le dernier point soulevé par René Amigues (dans la citation que nous commentons, voir ci-avant) relie la prescription institutionnelle au travail et à l'expérience professionnelle. Le but du chercheur est d'éclairer l'idée suivante : la prescription, bien qu'injonctive, est un des moteur du travail enseignant et de son renouvellement. Elle est à l'origine de l'expérience professionnelle et de son « augmentation ». Faut-il en déduire que la prescription oriente l'autorité enseignante ?

Tout du moins, la prescription contraint l'enseignant à se renouveler ses activités, à les modifier ou à en concevoir d'autres. Ce faisant, elle place l'enseignant dans l'obligation de faire preuve d'autorité en lui donnant corps au travers d'activités. De surcroît, en employant des termes issus de la sociologie du don, on peut dire que l'expérience, forgée (« augmentée ») au fil des « réalisés » de l'activité enseignante, est une manière de payer, pour le professionnel de l'éducation, la dette symbolique qu'il a contracté auprès de son institution de tutelle, celle-là même qui l'autorise à exercer son métier, à enseigner.

Ainsi, nous appuyant dans un premier temps sur les travaux de René Amigues, pour, dans un second moment, nous en détacher, il apparaît que l'activité enseignante est marquée par son auteur, celui qui la conçoit et la met en œuvre. Cette activité résulte d'une association originale, nouvelle et pensée, de contraintes extérieures (prescriptions institutionnelles et gestes techniques) et des connaissances « intimes » (savoir et savoir-faire professionnels personnels). En ce sens, l'activité enseignante est aussi le fruit d'une autorité personnelle et professionnelle de l'individu qui lui donne corps et réalité.

En fait, autorité et activité enseignantes sont intimement liées. L'activité enseignante qui se réalise, c'est l'autorité qui se manifeste et fait dire, ensuite, de l'enseignant qu'il a de l'autorité. Autrement dit, penser et exécuter son activité dans une classe, en ayant pris soin de requérir à tous les éléments (externes comme internes) dans le but d'être professionnellement efficace (d'enseigner et d'éduquer), c'est monter que l'on est un « auteur », à savoir une personne capable de décider de ce qu'il faut faire (fera), de l'incarner, par la suite, en l'assumant et, le cas échéant, de le repenser pour mieux agir à l'avenir.

A ce stade du raisonnement demeurent des questions cruciales, au nombre desquelles figurent une, impérieuse : l'autorité enseignante s'apprend-elle ? Les enseignants débutants, mais peut-être aussi les moins débutants, peuvent-ils acquérir cette autorité ?

## B. Débuter dans le métier ou comment construire son autorité

Pour un professionnel de l'éducation, l'autorité se réalise dans une foule d'activités enseignantes quotidiennes.

Et, avoir de l'autorité signifie que l'enseignant est capable de mettre les élèves dans des situations d'apprentissages leur permettant d'accroître leurs compétences et leurs connaissances : bref, de devenir, à leur tour, des auteurs (des êtres autonomes, capables de réflexion et d'actions sensées).

De là, on peut dire que les enseignants confirmés sont en capacité de garantir des conditions d'apprentissage optimum aux apprenants dont ils ont la charge : ces premiers font preuve d'autorité. Mais, qu'en est-il des enseignants débutants ? Comment ces derniers apprennent-ils à exercer leur métier ? Et, plus encore, comment apprennent-ils à exercer une autorité professionnelle ? Est-ce seulement possible d'exercer une quelconque autorité ?

A nos yeux, ces questions sont loin d'être mineures. Elles le sont d'autant moins que subsistent, au cœur des préoccupations des jeunes enseignants, de fortes interrogations liées à l'autorité professionnelle, à la manière de l'incarner, de l'exercer (Gelin, 2012). En ce sens, il n'est pas possible de faire l'économie d'une réflexion portant sur la pratique des enseignants débutants. La manière dont les débutants agissent en situation d'enseignement témoigne à la fois des difficultés qu'ils rencontrent et des stratégies auxquelles ils ont recours pour y faire face. Chemins faisant, les enseignants débutants cisellent leurs pratiques, leurs activités enseignantes, en gagnant en autonomie et en assurance. Encore, en situation, ils apprennent à avoir de l'autorité en montrant qu'ils sont auteurs de leur travail.

Ainsi, la situation des jeunes enseignants mérite un examen à triple orientation. Dans un premier temps, on oriente les recherches vers les obstacles à l'enseignement. Les enseignants débutants rencontrent des difficultés à exercer leur métier dès lorsqu'ils sont en nécessité de mettre en pratique ce qu'ils savent : ils ont du mal à réaliser l'activité enseignante.

L'opération qui consiste à passer du savoir au savoir-faire, s'avère être plus périlleuse, plus complexe et plus déroutante qu'il n'y paraissait au premier abord. Des difficultés ont été identifiées, il convient de rendre compte de leurs spécificités.

Dans un second temps, ce sont les dispositifs de formation des jeunes professeurs qui sont analysés. Là, il s'agit de montrer qu'une formation efficace des enseignants débutants repose sur des confrontations différentes en fonction des situations vécues et des personnes « rencontrées ». Les difficultés identifiées appellent des réponses en termes de formation des jeunes enseignants ; le but poursuivi est de faciliter la « jeune » pratique professionnelle grâce à un accompagnement (voire un encadrement) qui n'est pas sans rappeler les échanges du don. Dans ce cadre, font autorité les formateurs mandatés par l'institution de formation. Le font également tous les jeunes professeurs qui mettent en pratique des situations d'enseignement-apprentissage efficaces, situations à même de servir d'exemples aux autres, les pairs.

Dans un troisième temps, une attention singulière est apportée aux différents apprentissages accomplis par les jeunes enseignants. En effet, les situations enseignantes sont aussi des situations apprenantes. Comme la montre Amigues (2009), la mise en actions de l'activité enseignante se heurte à des contraintes (organisationnelles, humaines) conduisant le professeur à « réorienter » son travail dans un souci d'accroître son efficacité future. Il n'en va pas différemment du jeune enseignant : la somme de ses expériences de travail représente autant d'occasions d'ajuster l'activité enseignante, de la transformer ou même d'en changer. En cela, il affirme son « être auteur » d'enseignements efficaces, il montre qu'il a de l'autorité.

## 1. Les pôles de difficultés

Il en va de l'éducation comme de toutes les activités professionnelles : l'entrée dans le métier d'enseignant se trouve freinée par des difficultés qui s'organisent autour de la capacité de « faire » le travail, en l'occurrence de « faire classe ». Par ignorance des impératifs du « terrain » (de la classe), les débutants ont bien du mal à faire leur travail : conception et planification des différentes actions sont, de ce point de vue, des tâches ardues. Il en résulte que seule « l'épreuve du terrain » est susceptible de fournir des repères et des indices facilitant les conceptualisations et les réalisations d'activités à venir. Reste que les premières fois, les premières prises de fonction génèrent des craintes et des appréhensions que seules des pratiques répétées sont en mesure d'amenuiser au fil des cours donnés.

Ainsi, à suivre les chercheurs en Sciences de l'éducation (Ria, 2004 ; Saujat, 2004 ; Gelin, 2012), spécialistes de cette question, trois types d'obstacles majeurs se dressent sur « la route » qui mène à l'efficacité enseignante.

La première série d'obstacles compliquant la tâche des jeunes enseignants est celle qui se cristallise autour des incertitudes autant au plan des manières d'enchaîner les activités qu'au niveau de l'espace de réaction qui peut être accordé aux apprenants (aux élèves) en situation d'exercices ou de phase de compréhension.

La seconde série d'obstacles touche davantage les difficultés des enseignants débutants, à prendre des décisions ou à prévoir les réactions des élèves : le tout se soldant généralement, comme le signale Luc Ria (2004), par une « course contre la montre ». Et, quand des décisions sont, finalement, prises, elles peuvent s'avérer inefficaces ou contreproductives.

La dernière série d'obstacles se décèle dans une incapacité (temporaire) de certains jeunes enseignants à faire preuve de modération. Par réaction à l'indéterminé et à l'indécision, ils en viennent à déployer des activités laissant peu de place à la participation des apprenants.

#### a) « Les passages à risque »

Le déroulement des activités de classe comporte des moments charnières. Pour mener son travail efficacement, l'enseignant doit pouvoir passer d'une activité à une autre. Il doit aussi, au sein même d'une activité, pouvoir modifier le rythme ou les modalités de travail, alternant, par exemple, travail oral et travail écrit, cours magistral et travail en groupes. Encore, l'enseignant doit être capable d'entrer (rapidement) dans le « vif » de l'activité sous peine de perdre rapidement son auditoire. Tous ces éléments constitutifs du « faire classe » posent problèmes aux enseignants néophytes.

En effet, Dominique Gelin note que « les situations observées chez les débutants suivies par les chercheurs (entrée en classe, mise au travail, changement d'activité, prise de parole des élèves, interrogations individuelles, aide au travail, corrections d'exercices, fin de cours) les mettent particulièrement en difficulté. Ces « passages à risque » ressentis par les débutants comme une mise à l'épreuve de l'installation de leur autorité (...) » (Gelin, 2012, p. 44). De ce constat, il est possible de mettre en lumière deux aspects de la difficulté à « être et rester maître de sa classe » pour les jeunes enseignants.

## (1) FAIRE CLASSE ET PERTE DE CONTROLE

Le premier aspect s'enracine dans la crainte d'une perte de contrôle du groupe-classe. Les changements nécessaires, inévitables s'effectuant en classe sont vécues par les néophytes comme autant d'occasion de ne plus maîtriser la situation, de ne plus être en capacité de garantir la calme et la sérénité nécessaire à la poursuite des apprentissages. Ils craignent surtout que les élèves se démobilisent, se désintéressent de la tâche scolaire pour se livrer à d'autres actions par ennui (Confère ce qui nous avons pu en dire précédemment) ou par provocation.

Là, on touche déjà du doigt le second aspect des difficultés que distille l'activité enseignante, à savoir la question de l'autorité. Cette dernière apparaît dans les préoccupations des jeunes professeurs aux détours des « ruptures » du travail scolaire engagé, elle apparaît lorsque le « formel » de la leçon laisse place à « l'informel » de la transition, du changement. Voire, l'autorité est pensée comme la garantie d'une continuité dans le travail de la classe que rien ne doit venir ébranler.

## (2) RISQUES DE DEBORDEMENT

Et, dans ce cadre, la crainte des néophytes intègre l'idée qu'ils risquent de manquer d'autorité ou tout bonnement d'en être dépourvus. En fait, ils craignent de ne pas être capables de répondre aux sollicitations des élèves lors du passage d'une activité à une autre. En d'autres termes, les jeunes professeurs appréhendent les débordements comportementaux que facilitent les moments charnières du cours, parce qu'ils estiment ne pas pouvoir fournir, à ce moment-là, les réponses éducatives adéquates.

Ici, ce qui est retenue de l'autorité suscite deux remarques. D'abord, observons que l'autorité est comprise comme étant la compétence permettant de maintenir les élèves dans le cadre des lois et règles de la classe. Pour les jeunes professeurs, l'autorité semble se réduire à la seule application de la discipline comme réactions aux éventuels manquements à l'ordre scolaire établi. Ce qui manque d'être avéré dans l'esprit des débutants, c'est que l'autorité est présente tout au long de l'activité enseignante, de sa conception à sa réalisation et, même, aux conséquences qu'elles engagent pour les enseignements à venir.

Car enfin, avoir de l'autorité signifie que le professionnel de l'éducation s'approprie l'activité enseignante (qu'il la fasse sienne) tout en continuant de la développer et de l'accroître (comme nous avons essayé de le montrer en nous appuyant sur les travaux de René Amigues). L'autorité, c'est donc aussi l'originalité de l'activité enseignante, source et singularité.

Ensuite, la seconde remarque s'attache à rendre compte des significations possibles des moments de « flottement » où les élèves se dissipent parfois, moments redoutés par les enseignants novices.

Deux cas peuvent être envisagés. Premier cas, des élèves se dissipent parce que l'effort au travail a été intense et qu'il est temps, pour les apprenants, d'aborder des sujets plus légers, des sujets extrascolaires. Dans cette situation, on peut comprendre que le changement d'activité est, pour les élèves, synonyme de pause. La reprise du travail se fera sans problème.

Deuxième cas, les apprenants se dissipent car ce qui vient de leur être donné en matière d'activité leur paraît inaccessible. Dans cette seconde situation, le fait que l'élève ne soit pas en capacité de comprendre ce qui lui est donné risque d'avoir pour conséquence que soit rompu le consensus premier accordant à l'enseignant son rôle d'autorité en sein du groupe-classe.

Si l'élève ne comprend pas une leçon ou un exercice, il a le sentiment d'être exclus de l'activité. Sa réaction sera alors de rendre l'auteur de l'activité, responsable de son échec. De cette manière, l'apprenant peut ôter toute crédibilité à l'enseignant, il peut lui ôter toute autorité.

On peut encore analyser cette situation en arguant que l'élève n'est pas en mesure de « recevoir » l'activité enseignante et qu'il se trouve frustrer de son droit de rendre au professeur-donneur. Tout se passe donc comme si l'activité scolaire avait été donnée, mal reçue et aucunement acceptée. L'apprenant sent confusément qu'il a, malgré tout, contracté une « dette » qu'il ne peut absolument pas honorée. Le fait de ne pas avoir d'intelligence de l'activité met l'apprenant dans une situation difficile : il s'est qu'elle lui est adressée mais ne peut rien en faire. Il en résulte, en retour, une rébellion de l'apprenant qui rejette l'ensemble des dispositifs de l'activité enseignante, qui réduit aussi l'enseignant à un adulte autoritaire et l'élève à un enfant turbulent, parfois frondeur, car les raisons de leur relation ont disparu.

On quitte les difficultés inhérentes aux mécanismes de mise en œuvre d'un cours pour s'intéresser à la manière dont l'enseignant débutant vit ces situations, s'en débrouille : on peut dire que nous opérons le passage de la réalité « physique » de la classe à la réalité psychologique du jeune professeur.

## b) « Expérience indéterminée » et « expérience conflictuelle »

Face aux contraintes de la conduite du cours, et des exigences qu'appelle la mise en œuvre de l'activité enseignante (dans son ensemble), les professeurs débutants se heurtent à leurs émotions ou à des dilemmes aux effets paralysant. Peurs et choix se conjuguent laissant la place à l'incertain comme à la nécessité d'épouser sans réserve le rôle d'enseignant. Sur un plan psychologique, certaines situations d'enseignement-apprentissage revêtent alors des aspects paradoxaux. Luc Ria souligne la portée de ces deux phénomènes psychologiques, phénomènes qu'il nomme successivement : « expérience indéterminée » et « expérience conflictuelle » (Ria, 2004, pp.67-69).

### (1) INDETERMINATION

Pour cet auteur, l'expérience indéterminée « se caractéris[e] en début de leçon par des états affectifs anxiogènes, par des sentiments de crainte, de doute, d'indécision. Leurs états affectifs sont constitués d'émotions résiduelles éprouvées lors d'expériences précédentes. D'autre part, même s'ils ont préparé scrupuleusement un plan de leçon, ils ne parviennent pas à anticiper les agissements des élèves, la durée de leur mise en action, la durée de leur exercices, et finalement à savoir s'ils parviendront au terme de leur plan (qu'il s'agisse d'une évaluation ou d'une succession d'exercices) » (Ria, 2004, 67).

De là, on comprend que l'entrée dans le cours fait peur. Les enseignants débutants ont une appréhension de ce qui va se produire dès lors que s'engage le nouveau cours. Cette peur est, selon Ria, le résultat d'expériences d'enseignements passés. On peut dire que le jeune passé professionnel de l'enseignant débutant vient, tel un fantôme malveillant, le hanter, voire le tourmenter. Les réminiscences d'expériences récentes passées, chargées d'images peut-être douloureuses, viennent compromettre, ou du moins fortement handicaper, une nouvelle prise en charge d'un groupe-classe.

De plus, à l'incertitude psychologique s'ajoute une autre « inconnue », une seconde variable ignorée. Il s'agit de la « ré-action » des élèves. En effet, manquant de pratique et de repères professionnels, l'enseignant débutant n'est pas en mesure de prévoir les modalités de saisie (préhension et compréhension) de l'activité choisies par les apprenants. A contrario, l'expérience aidant, l'enseignant chevronné est capable de faire des hypothèses pertinentes au sujet des demandes et des attendus de travail scolaire des élèves.



En ce sens, on peut dire que le jeune professeur est déstabilisé autant par son vécu professionnel passé que par ce qu'il va vivre avec les élèves dans les instants à venir : la pratique du métier des néophytes est cernée par des incertitudes passée et futures.

Ces incertitudes fragilisent la construction de l'activité enseignant et, dans le même mouvement, hypothèquent sérieusement les occasions de faire montre d'autorité.

Les incertitudes psychologiques ne sont pas les seuls freins à la pratique des enseignants novices. A côté des expériences indéterminées, Luc Ria note l'existence d'une autre série d'expériences pénibles auxquelles sont confrontés les débutants. Ce sont, écrit le chercheur, des « expériences conflictuelles ».

## (2) CONFLICTUEL

Il les décrit comme suit : « Les débutant évoquent très fréquemment le caractère conflictuel de leur expérience en classe, notamment lors de l'émergence simultanée de préoccupations concurrentes qu'ils ne parviennent pas à concrétiser dans une même action. (...). Par exemple, lorsqu'ils se sentent dans l'incapacité de s'occuper d'un élève ou d'un groupe d'élèves et de la classe simultanément. (...) ils réduisent, (...), leur dilemme en se focalisant uniquement sur l'une des attentes jugées prioritaires (...), l'autre attente (...) est momentanément abandonnée. Leur action concrétise alors une seule préoccupation et non le partage de préoccupations conflictuelles comme tenteraient de le faire des enseignants plus chevronnés » (Ria, 2004, p.68). Cet exemple met en lumière les choix erronés que peuvent opérer les enseignants inexpérimentés.

Pour Ria, confronté à des choix d'actions, l'enseignant néophyte est davantage du côté de la césure et de la cécité partielle ; là où l'enseignant expérimenté est plutôt dans une tentative de synthèse. En aucun cas, l'enseignant confirmé ne quitte ses élèves des yeux. Responsable de ces derniers, le professeur aguerri ne prendra pas le risque de laisser des apprenants sans surveillance, surtout s'il a affaire à de jeunes enfants.

Reste que l'enseignant expérimenté est également amené à exécuter des choix. Simplement, ses choix engageront bien davantage de baisser le niveau des exigences en termes d'objectif ciblé et d'organisation du travail, plutôt que de laisser certains élèves être livrés à eux-mêmes. Pour ce professionnel confirmé, l'expérience des situations passées commande de privilégier tous les élèves au détriment des ambitions forgées pour réussir des activités planifiées.

De ce point de vue, l'enseignant expérimenté ne rencontre plus les conflits qui bercent la prise de fonction des jeunes professeurs. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'est plus confronté à des dilemmes qu'il devra résoudre pour mener à bien son activité.

Les expériences indéterminées ou conflictuelles montrent combien il est difficile, pour un enseignant novice, de donner une réalité aux activités qu'il a planifiées. Les ignorances et les choix (« à l'aveugle ») alimentent les doutes en ouvrant sur un large éventail d'erreurs possibles. Difficile est, dans ce cadre, d'avoir de l'autorité. La fragilité des activités enseignantes rejaillie sur l'autorité pour indiquer, semble-t-il, que le professeur néophyte se situe encore (toujours) du côté des « auteurs en devenir ». Leur manque d'expérience et de maturité diminueront avec l'augmentation croissante de la confiance en soi et de l'aisance à pratiquer son métier, pour finalement se stabiliser en autorité. Il n'en demeure pas moins que l'entreprise s'annonce périlleuse.

Mais, loin des découragements, des défaites attendues et des choix laborieux, certains débutants redoublent d'efforts pour préserver, coûte que coûte, la maîtrise de leurs cours.

### c) « La surcompensation »

Conscients des écueils et des dérives que peut engendrer une conduite de classe malhabile, mal assurée ou tronquée, certains jeunes enseignants font le choix de mettre en place un dispositif de travail à la planification ambitieuse et à la réalisation complexe confinant à l'excès. Ces activités enseignantes excessives sont, pour Frédéric Saujat, des formes de « surcompensation ». L'auteur emprunte ce concept à l'œuvre du psychologue russe Vygotski.

Il en donne une définition en ces termes : « Ces jeunes enseignants cherchent à «surcompenser» (Vygotski, 1994) leur difficulté provisoire à gérer des situations complexes par le développement de ressources intermédiaires. Ainsi la très forte accentuation des techniques vouées à « prendre » et à « tenir » la classe, et la dépendance de celles qui permettent de la « faire » à l'égard des premières, semble renvoyer à l'activité par laquelle ces débutants s'efforcent d'instaurer un cadre qui rend possible l'apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage » (Saujât, 2004, p.98).

À suivre Frédéric Saujat, la surcompensation est une manière d'anticiper toutes les difficultés que pourrait rencontrer un enseignant débutant.

C'est une anticipation d'une telle ampleur qu'elle ne laisse aucune place aux actions spontanées et inédites qui pourraient se faire jour dans le camp de apprenants, ni même à des improvisations occasionnelles des enseignants. La surcompensation se veut être une planification totale qui ne laisse rien au hasard.

La mettre en œuvre et la maintenir effective, voire efficace, demandent, de la part des professeurs novices, un travail de préparation colossal et une organisation rigoureuse, minutieuse.

Dans l'esprit des enseignants néophytes, explique Saujat, « faire » la classe implique que « prendre » et « tenir » la classe relève d'une maîtrise totale. Dans ce cadre rigoureux et ferme, donner en partage une activité enseignante appelle incontestablement une réponse (un contre-don) attendue de la part des élèves. Par conséquent, une réponse quelque peu originale d'un élève ne saurait être prise en compte et approuvée. Ou pire encore, elle risquerait d'être perçue par le débutant rigoriste comme une tentative de fronde.

#### (1) OPPRESSANT

Cette conception de l'activité enseignante, trop pleine de normes immuables, extrêmement rassurante pour le professeur, présente toute de même un revers gros de frustrations et d'actes manqués. La surcompensation comprend des aspects oppressants. Ainsi évoquant le cas d'un jeune professeur (Pascal), Saujat souligne les inconvénients de la surcompensation, et l'on peut lire sous sa plume les commentaires suivants : « en effet, parce qu'il s'agit de surcompensation qu'il se trouve trop « pointu », qu'il a le sentiment d'avoir trop dit et trop montré qu'il était le maître. La « peur d'être débordé » la conduit à faire preuve de discipline au-delà de ce qu'il aurait souhaité. Mais au moment où il en prend conscience de ce qu'il a fait, c'est pour s'en défaire : il sent ce qu'il pourrait être - « au moins ... oui, plus souple, plus rond »- » (Saujat, 2004, p.104).

L'exemple de Pascal est éclairant à trois titres au moins. Premièrement, on comprend (s'il est encore besoin) que l'enjeu de la surcompensation est la volonté, quasi obsessionnelle, de garder le contrôle de la classe : organisation, fonctionnement et régulation des comportements. La dimension excessive de ce procédé d'enseignement fait craindre que le degré de maîtrise atteint déborde largement l'autorité escomptée.

Par la surcompensation, l'autorité est tirée du côté d'une violence, certes, différente des violences « disciplinaires » mais proche de violences institutionnelles : le dispositif organisé et organisant l'activité enseignante devient, de par sa rigidité et sa précision, source de violences faites aux apprenants. C'est donc une autre forme d'autoritarisme qui les contraint.

Deuxièmement, la surcompensation s'apparente aux principes d'une restauration, comme en ont connu certains régimes politiques. Dans les exemples historiques, la restauration politique repose sur une tentative, souvent « musclée », de revenir à un ordre politique passé. Dans ces cas, la restauration est une action a posteriori de retour vers un « état » politique (un Etat) antérieur. En pédagogie, la surcompensation est une restauration par anticipation : on prévoit déjà de revenir à un état antérieur alors même qu'il n'existe pas (encore) de modifications notables de l'état présent. En fait, on peut avancer que la restauration par anticipation fonctionne à vide car les raisons de son utilité ne sont pas avérées. Ce qui, par ailleurs, la rend encore plus redoutable.

## (2) OMNIPRESENT

La surcompensation se traduit par un quasi omniprésence de l'enseignant qui empêche les apprenants de s'exprimer selon leur originalité propre. Dans la classe, tout se passe comme l'échange entre enseignant et apprenants devenait impossible ; l'enseignant donne de manière inflexible (il s'active beaucoup) mais ne fournit pas les conditions de réalisation d'un don retour organisé par les apprenants ; tout du moins, le premier, figé dans ses postures et ses attendus, n'imagine pas que l'apprenant puisse faire œuvre de singularité et apporter une réponse autre que celles anticipées.

## (3) RIGIDITE DANS LE TRAVAIL

Dernière remarque. À lire Saujat, il apparaît que Pascal est bien conscient des implications pédagogiques de sa « sur-maîtrise ». Sans conteste, ce dernier a fait le choix d'une pédagogie de l'excessive « bienveillance » qui vise un contrôle total de la situation d'enseignement. Si Pascal a des regrets, ils sont « compensés » par le confort et la tranquillité intellectuelle que procure la surcompensation.

L'entrée dans le métier d'enseignant s'accompagne de difficultés. L'enseignant débutant a du mal à maîtriser et à « rester maître » de son groupe-classe. Des obstacles réels ou supposés lui rendent la tâche mal aisée.

Peu expérimenté, le néophyte concentre ses efforts sur le déploiement d'activités enseignantes capables de juguler les « passages à risques » lors de moments charnières tout au long des cours.

Pris dans ce processus de maîtrise à tout prix, certains débutants ont une tendance à faire preuve d'excès, ils en font trop en termes d'encadrement et d'organisation du travail scolaire des apprenants : ils « surcompensent » pour éviter des débordements comportementaux des élèves.

Pourtant, à bien le prendre, surcompensation et évitement des passages à risques ne mettent pas le professeur novice à l'abri de décision erronées : l'incertitude et les doutes habitent (hantent) le novice à chacun des pas qu'il entreprend en direction d'une maîtrise expérimentée de la conduite de classe.

Au milieu de la contingence pédagogique, au carrefour de la planification et de la réalisation des activités enseignantes, l'autorité des professeurs débutants se construit petit à petit. Trop ou trop peu selon les situations et les personnes, l'autorité grandit accroissant la maîtrise du métier, conceptions et gestes articulés.

Et comme réponses institutionnelles aux difficultés et aux tourments générés par le travail d'enseignement, des dispositifs de formation sont mis en place dans le but avéré de guider et de faciliter l'entrée dans le métier.

## 2. Des dispositifs de formations pour les jeunes professeurs

Au vu des épreuves que le jeune enseignant est dans l'obligation de surmonter pour finalement être en mesure d'exercer son métier avec rigueur et précision, il est des plus pertinent de l'accompagner, de le former à être un professeur accompli. Reste cependant que les modalités de cette formation nécessaire recouvrent certains antagonismes, au pour le moins, certaines interrogations auxquelles il convient de faire face.

Pour rendre compte des interrogations, un examen en trois étapes s'avère nécessaire. La première étape sert à poser un constat : la légitimité des formations pour enseignants est mise à mal. La deuxième étape vise l'exposé de dispositifs de formation efficaces.

La dernière étape, conclusive, met en exergue l'existence d'une disjonction entre enseignants néophytes et enseignants chevronnés.

Cette séparation nette repose sur l'idée que, du point de vue professionnel, ces deux publics évoluent dans des univers et avec des préoccupations, distincts. En ce sens, vouloir se servir des uns pour former les autres, c'est prendre le risque de faire coopérer des personnes ne partageant pas les mêmes problèmes, visions et objectifs d'une réalité professionnelle commune.

#### a) Légitimité ou non

Dans ce contexte, une des questions, et non des moindres, prend racine dans un besoin de légitimité, de crédibilité. Comment rendre crédible la parole du formateur ? Ou encore, comment peut-on faire accepter son autorité ?

Les difficultés affaissant aux questions de légitimité et d'autorité sont clairement exposées dans une remarque de Rayou et Ria. Les deux chercheurs écrivent dans ce long passage de leurs travaux de recherche : « (...) le reproche fait aux formateurs de ne pas donner les ficelles du métier se heurte très vite à l'objection du faible transfert de recettes entre les personnes et entre les situations.

De fait, la nature des formations reçues interfère avec une catégorisation des formateurs : ceux du haut, les formateurs à plein-temps présentés comme trop éloignés du terrain, ceux du bas, les conseillers pédagogiques et formateurs en temps partagé qui, connaissant des conditions de travail identiques et donnant à voir ce qu'ils font, seraient beaucoup plus fiables.

La question de la légitimité à former, (...), recoupe des préoccupations identitaires fortes chez de jeunes professionnels qui, découvrant souvent que leur excellence disciplinaire ne suffit pas à faire la classe, acceptent mal d'être alternativement professeurs auprès d'élèves et élèves à l'IUFM et se disent, de manière récurrente, infantilisés » (Rayou, Ria, 2009, p.83).

Les deux chercheurs en Sciences de l'éducation pointent trois causes ébranlant la légitimité des formations d'enseignants en général, et celle de certains formateurs en particulier. La première cause est technique alors que les deux autres sont statutaires.

## (1) PREMIERE CAUSE : TRANSMISSION DES SAVOIR-FAIRE

La première cause du manque de légitimité se retrouve du côté de la transmission de savoir-faire (dite « donner les ficelles du métier » ou « transfert de recettes »), une transmission qui se révèle être peu efficace. Pour un formateur, il ne suffit de distiller des « recettes », des savoir-faire pragmatiques pour espérer faire autorité. Il semble même que le partage de « recettes » soit une entreprise contre-productive que éloignent plus qu'elle ne rapproche les formés de leur formateur.

Une explication de ce phénomène peut être fournie par l'anthropologie du don. En effet, dans la circulation des dons, la valeur du donataire se mesure à la valeur du don offert : plus le donneur a de l'estime pour le donataire et, plus l'objet donné, transmis, a de la valeur. Par conséquent, on peut avancer qu'aux yeux des formés (les donataires de l'échange), les « recettes » et autres ficelles du métier ne sont pas des « cadeaux » à la hauteur des attentes (à la hauteur des difficultés rencontrées par les professeurs débutants).

Plus encore, perçues comme peu valorisantes, ces « recettes » peuvent être entendues comme la marque d'un mépris que les formateurs adresseraient aux formés. Il est difficile d'accorder quelque crédit, quelque légitimité à des personnes qui vous méprisent. Dit différemment, les formateurs peuvent difficilement être crédités d'autorité s'ils apportent, pour seules réponses aux obstacles et complications rencontrées par les jeunes enseignants, des « bouts de ficelles » et des « recettes ».

## (2) SECONDE CAUSE : STATUT DES FORMATEURS

La seconde cause rejoint le statut des formateurs. Les auteurs Rayou et Ria soulignent l'existence de deux catégories de formateurs. Une hiérarchie, fondée sur leur proximité avec le « terrain » (c'est-à-dire, avec la pratique professionnelle quotidienne), les départage. Aux yeux des formés (les enseignants novices, s'entend), les formateurs proches du terrain jouissent de plus de légitimité que ceux qui en semblent plus détachés. Autrement dit, les formateurs proches du terrain sont perçus comme plus expérimentés et font, dans l'esprit des formés, autorité. A contrario, pour semer le doute ou, à moindre frais, le trouble, on pourrait dire que « voir faire », même régulièrement, n'est peut-être pas forcément suffisant pour être un expert en matière d'enseignement. Il faut aussi, et surtout, avoir pratiqué, c'est-à-dire avoir su faire preuve d'autorité (planification et réalisation d'activités enseignantes).

### (3) TROISIEME CAUSE : STATUT DES FORMES

La dernière cause du déficit de légitimité est associée au statut même des formés. En vérité, force est de constater que ce statut est double. Le jeune professeur en formation est tout à la fois apprenant et enseignant. Et, c'est précisément ce double statut qui, en matière de légitimité, ouvre sur des difficultés de crédibilité et d'autorité. En vérité, ce qui gêne les enseignants en formation, c'est qu'ils sont, au sein de leur situation de travail, tour à tour donneur et donataire. Or, en tant que néotitulaires, les jeunes professeurs estiment n'être que des donneurs, se rêvant en maître incontesté de leur classe. Ils occultent sciemment l'aspect « donataire » de leur rôle professionnel. Ce faisant, ils souffrent de n'être pas reconnus par les formateurs à la hauteur de la tâche ardue

Ce constat d'échec effectué, il n'en demeure pas moins que se pose toujours la question de la légitimité des formations d'enseignants. Deux procédés efficaces peuvent être employés à ces desseins : l'instruction au sosie ou des co-observations corrélées à des co-interventions.

#### b) Des procédés efficaces

A l'image d'un mot d'ordre éducatif, déjà ancien, qui commandait de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, il apparaît essentiel de placer l'enseignant inexpérimenté dans des conditions lui permettant d'être l'acteur principal de sa formation professionnelle. Deux dispositifs, au minimum, répondent à cette injonction principielle : l'instruction au sosie et l'articulation d'une co-observation à une co-intervention.

#### (1) INSTRUCTION AUX SOSIES

Considérons dans un premier temps l'instruction au sosie. Ce dispositif de formation s'apparente de jeu de rôle. Il s'agit en quelque sorte, pour l'enseignant débutant de former son remplaçant, plus vraisemblablement sa doublure.



Le chercheur Frédéric Saujat s'est servi de cet exercice de formation, il en détaille le fonctionnement : « il s'agit d'une méthode de co-analyse du travail, impliquant un chercheur et un professionnel dans un entretien au cours duquel le professionnel reçoit la consigne suivante : suppose que je sois ton sosie et que demain je doive te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'aperçoive de la substitution » (Saujat, 2004, note de bas de page, p. 98).

Ainsi, dans un cadre restreint, somme toute, de facture classique, deux personnes (un chercheur et un professionnel) se font face pour entamer un entretien. La particularité de cet échange verbal tient plus du fond que de la forme. En effet, les deux protagonistes s'adonnent à un jeu de rôle à la règle explicite. L'enseignant débutant (en formation) a pour objectif de transformer son interlocuteur en un sosie (une doublure) professionnel crédible de sa personne. Pour ce faire, le professeur en formation doit décrire avec précision et force détails une activité enseignante à mettre en œuvre. Ses explications devront être les plus claires mais aussi les plus complètes pour qu'une substitution des sosies soit possible.

En d'autres termes, l'enseignant novice doit détailler, expliquer et justifier ses choix pédagogiques pour que le chercheur, son interlocuteur, comprenne l'activité enseignante qu'il a planifiée et qui est en passe d'être réalisée. Du point de vue du chercheur-formateur, le « jeu » consiste à poser des questions obligeant le formé à dévoiler (à mettre en mots) l'organisation totale de l'activité enseignante dont il est l'auteur.

Ce dispositif de formation comprend au moins trois avantages. D'abord, cette manière de former les enseignants néophytes s'inscrit dans une réalité virtuelle. Le formé peut, sans crainte, mettre en scène une activité enseignante. Toute erreur ou mauvais choix ne portent pas « réellement » à conséquence. Certes, ils permettent d'améliorer le projet d'enseignement (et c'est de première importance) mais il n'y a pas, en cas de fourvoiement, de dommages affectant la conduite de classe.

Ensuite, l'instruction au sosie partage des analogies avec le principe de la maïeutique socratique. Les deux procédés font advenir à la conscience des réalités (des vérités) enfouies.

En ce sens, le témoignage de Sandrine (enseignante novice), rapporté par Saujat, est particulièrement éclairant : « Mais en cherchant à agir sur le sosie pour qu'il puisse effectivement la remplacer, elle découvre du neuf sur elle-même. Elle « réalise » (au double sens du terme), par l'intermédiaire de l'activité du sosie, les choix qu'elle a faits, mais aussi ceux qu'elle aurait pu faire ou qu'elle pourrait faire » (Saujat, 2004, p.102).

L'exercice du sosie a tout du catalyseur : il facilite, accélère même les réactions « psychiques ». Par « jeu », le professeur en formation est dans l'obligation de sonder l'activité enseignante dont il est l'auteur, d'en estimer les potentialités autant que les limites. Comme Sandrine, il « réalise » son travail. Cette réalisation représente, d'une part, une prise de conscience et, d'autre part, elle rend réelle ce qui, pour le formé, n'était que virtuel. Au fond, en prolongeant la pensée de Saujat, on pourrait que, grâce à l'instruction au sosie, le jeune enseignant se réalise car il prend conscience de ce qu'il est capable de produire au plan professionnel mesurant, parallèlement, l'étendue des possibilités qu'il ouvre par son travail (du virtuel au concret).

Le troisième avantage de l'instruction au sosie est que, désormais, la question de la légitimité s'aborde de biais. Avec l'exercice du sosie, ce qui compte, ce n'est plus tant de savoir si le formateur a eu une longue carrière d'enseignant (même si c'est un élément qui ne peut être négligé) mais s'il est capable de guider le novice, de poser des questions pertinentes lors de l'entretien. Le retour sur expérience opéré lors de l'instruction ne s'établit plus sur l'expérience passée du formateur qui, par les « recettes », tente maladroitement de la raviver pour la livrer en partage, il s'organise bien plus sur le vécu récent du formé et sur ce qu'il est susceptible de mettre en œuvre face à des élèves.

Dans cet esprit, on préserve l'autorité du formateur et du formé. D'un côté, le formateur fait autorité en matière de conduite d'entretien, il est légitime dans cette fonction. D'un autre côté, le formé est considéré pour ses compétences réelles ou supposées, ses capacités d'être une autorité dans la classe n'entrent plus en concurrence avec celles dont pouvait se prévaloir le formateur.

## (2) CO-OBSERVATION / CO-INTERVENTION

Portons dans un second temps la lumière sur le dispositif de formation qui allie en son sein, co-observation et co-intervention.

Ces deux actions de formation se distinguent sur le fond (voir ou faire) mais présentent des similitudes dans la forme. Elles se réalisent toutes les deux en tandem en faisant fi, momentanément, des statuts de chacun.

D'abord, écrivent Rayou et Ria, « (...) le dispositif de co-observation entre pairs fait (...) entrevoir quelques bougés. Les néo-titulaires y abordent des questions vives de leur enseignement. Elles concernent généralement la gestion de classe, mais leur reprise réflexive entre soi, puis avec les formateurs IUFM, est pourvoyeuse de réponses qui allie la pertinence en situation et la consistance épistémologique. De la même manière, la mise en commun de problèmes proches rencontrés sur les mêmes terrains d'exercice et de tentatives de solution crée un espace de confrontation qui leur paraît légitime et qui libère le désir de formation » (Rayou, Ria, 2009, p. 85). De là, comme on peut le comprendre, cette observation en tandem associe pour une même tâche deux débutants. Ils ont des vécus professionnels semblables. Ensembles, ils analysent des séances de travail *in situ* (dans la classe) revenant sur ce qu'ils ont vu.

Le tandem entreprend cet examen sous l'œil expert de formateurs, capables de guider, le cas échéant, les commentaires dans le sens du respect de la déontologie professionnelle. Tout au long des séances de « double observation », les formateurs sont les garants de la bonne tenue des commentaires comme de leur pertinence ; leur expérience passée les impose comme expert (ils font autorité). De là, on peut conclure que la co-observation s'appuie sur un tandem de pairs guidé, voire encadré.

Nonobstant, l'intérêt majeur de cette action de formation réside dans la manière de tirer profit du couple (de la « paire » de pairs). Effectivement, on constate, avec Rayou et Ria, que l'efficacité et la réussite de la formation se joue grâce et à partir de ce tandem.

Ajoutons au constat des deux chercheurs que la pertinence de l'emploi du tandem se constate sur deux plans au minimum. Sur le fond d'abord, l'examen à deux d'une situation de travail peut mener à des commentaires partagés ou à des commentaires divergents. En cas d'accord, les commentaires partagés sont perçus comme une confirmation : les membres du duo trouvent dans les propos de leur pair une preuve de la justesse de leur propre analyse. Les commentaires partagés ont un effet rassurant.

En cas de désaccord, les commentaires divergent. Les membres du duo s'opposent, les discussions sont âpres.

Dans ce cas, il est plus facile de se rendre aux arguments de l'autre car il est quelqu'un qui, professionnellement, m'est semblable. Cette proximité (cette « parité ») est gage d'honnêteté et de droiture.

Sur la forme ensuite, la constitution du tandem implique une égalité de statut de ces membres. En situation d'examen des vécus professionnels, l'autorité des jeunes enseignants repose, non plus sur une longue expérience passée (comme avec des formateurs), mais bien plutôt sur la pertinence et la finesse des arguments mis en avant.

Précisons : n'ayant aucune expérience individuelle qui leur prévaudrait un droit de citer, chaque membre du duo ne peut, pour faire rendre raison et pour asseoir son autorité (sa légitimité), s'appuyer que sur la force de son argumentation. En d'autres termes, dans le duo, les jeunes enseignants ne peuvent apparaître comme légitimes dans leur fonction qu'à la condition de marquer de manière singulière leurs interventions (accords ou critiques). Il est nécessaire, pour que le duo soit utile, que chaque enseignant novice fasse la démonstration de leur capacité à fournir (en tant qu'auteur) une pensée professionnelle originale et congruente.

L'efficacité de la formation est à ce prix, la légitimité professionnelle de chacun des intervenants aussi.

### (3) CO-INTERVENTION

Ensuite, il convient de porter une attention toute particulière à la co-intervention. Rayou et Ria en proposent une description en usant d'un exemple, une co-intervention en mathématiques.

Pour ces chercheurs, les co-interventions « (...) lorsqu'elles vont plus loin que la co-présence rassurante et se veulent à la fois efficaces et formatrices, supposent que les aspects statutaires s'effacent derrière les impératifs fonctionnels. Dans le cas d'une heure de co-intervention en mathématiques, nous avons ainsi vu un professeur référent et un néo-titulaire habitués à échanger leurs rôles, l'un et l'autre étant alternativement celui qui prend en charge l'activité principale du cours et celui qui passe de table en table pour prévenir les décrochages d'élèves » (Rayou, Ria, 2009, p. 86). D'emblée, avec la co-intervention, on remarque un changement dans les modalités de formation.

En utilisant le dispositif de co-observation comme référence, on note un point commun et deux différences essentielles.

Premièrement, le point commun réside dans l'emploi d'un tandem. La co-intervention n'a de sens que la condition d'être conduite à deux.

Deuxièmement, une différence de nature se constate au plan de la constitution du tandem. Dans une même intervention, sont associés un jeune enseignant et un enseignant aguerri ; l'égalité qui unissait les pairs fait place à une neutralité des statuts. Ce nouveau duo fonctionne sur la base d'une mise entre parenthèses du passé professionnel des « duettistes ».

Troisièmement, une autre différence s'inscrit dans un changement de « décor ». Là où la co-observation se limitait à une analyse a posteriori des situations d'enseignements-apprentissages en dehors de l'école, la co-intervention prend effet dans la classe. Cette dernière en est même une des pièces maîtresses.

De plus, la co-intervention se construit sur une alternance. Jeune enseignant et enseignant chevronné échangent leur rôle au cours de la séance. Pour un membre du tandem, une observation active prend le relai d'une activité enseignante ; lorsque, pour le second membre, les situations s'inversent. Les enseignants sont, tour à tour, présents puis en retrait de l'activité principale de classe. Etre en retrait ne signifie aucune inactivité de l'enseignant. Au contraire, il en profite pour intervenir ponctuellement auprès d'apprenants ayant des besoins spécifiques.

La co-intervention est une « co-opération » au cœur de laquelle les deux enseignants apprennent, non pas l'un de l'autre (comme dans une action de formation classique), mais l'un avec l'autre à la faveur de l'alternance. Ce qui ne va pas sans quelques ajustements préparatoires ou conclusifs, comme le rapportent Rayou et Ria : « Ce partage subtil des moments et des lieux de la classe suppose, en amont et en aval, des régulations très rigoureuses. Elles mettent en jeu tous les aspects de l'activité professionnelle et deviennent un habitus professionnel chez ces enseignants qui, comme ils le disent, ne « calculent plus » pendant toute la séquence de cours » (idem).

L'exemple de la séance de mathématiques menée en tandem révèle la nécessité, pour les enseignants acteurs, de développer des temps de concertation. La préparation de l'activité enseignante (sa conception) ainsi que son bilan se font en commun : ce sont des temps de régulation, gros de projets et d'ajustements. L'exemple révèle aussi le comportement peu commun des enseignants. Au fond, bien que formant un duo, ils agissent dans la classe de manière très individuelle.

Ces attitudes aux allures paradoxales peuvent, de prime abord, déroutées. Elles sont pourtant profondément saines car empreintes de sérénité. En effet, si chaque membre du tandem peut travailler en faisant abstraction momentanément de son partenaire, cela veut dire qu'il ne craint pas le regard de l'autre. Il ne vit pas sa situation de travail dans la peur d'être jugé à tout moment. De manière surprenante, l'indifférence à la présence de l'autre est ici un gage de confiance.

Du point de vue de la formation, la co-intervention met la lumière sur une « co-opération » qui n'est pas seulement une alternance fonctionnelle (action principale, action seconde), mais aussi une alternance organisationnelle. En témoignent les phases de concertation périphériques à l'activité enseignante (dont la valeur et l'utilité ont été soulignés par René Amigues [2009]) que concurrencent les phases de travail en classe, jugées plus solitaires.

Encore, la co-intervention est une organisation apprenante. Elle offre la possibilité aux enseignants du tandem de se former conjointement. Ils n'apprennent pas directement l'un de l'autre. Mais ils apprennent tous les deux des situations de travail qu'ils conçoivent et dans lesquelles ils sont investis. C'est un double apprentissage qui comprend deux moments. Il y a la phase de travail en parallèle en classe. Puis, il y a la seconde phase qui relève de la conception et des ajustements de l'activité enseignante (le temps des concertations). Cette phase s'organise à deux, elle a deux buts. Le premier objectif est, bien évidemment, de réaliser le travail, c'est-à-dire d'en penser chaque aspect et de produire les outils nécessaires à son effectuation en présence des élèves. Le second objectif est permettre à chaque professeur de « se réaliser » au travers de sa tâche, d'augmenter ses compétences au travail et, de la sorte, d'accroître son autorité professionnelle.

Remarquons (en toute digression) que la co-intervention est un dispositif qui n'est pas sans rappeler le co-enseignement. Ce dispositif-ci s'érige sur la volonté de faire intervenir conjointement deux enseignants dans une classe afin de prévenir des situations d'échec scolaire. Le co-enseignement peut être entendu comme une intervention alternée (à l'image de la co-intervention formatrice). Il peut aussi être envisagé comme des interventions parallèles où deux groupes d'élèves travaillent les mêmes objectifs avec des supports aménagés. Dans ce cas, le co-enseignement s'apparente à une différenciation pédagogique.

Et peut-être, pourrions-nous avancer de manière totalement hypothétique que le co-enseignement pourrait être une suite favorable à la co-intervention. De la sorte, l'enseignant débutant quitterait le cadre institutionnel de la formation professionnelle mais resterait, de fait, un apprenant. Ainsi, son autorité professionnelle ne cesserait de s'accroître.

De l'instruction au sosie jusqu'à la co-intervention en passant par la co-observation, la formation des enseignants débutants glisse de la virtualité du jeu de rôle à la réalité de l'activité enseignante en classe. Et, la légitimité des acteurs de la formation quitte les terres inégales de la hiérarchie (l'expérience contre l'inexpérience) pour, finalement, s'établir sur le terrain neutre de la « co-opération ». L'autorité oppressive de la relation hiérarchique s'efface au profit d'une relation d'autorité respectueuse de la construction des « auteurs », c'est-à-dire de leur identité professionnelle à la fois particulière et singulière.

Les dispositifs de formation, ainsi décrits, privilégient la construction de « l'auteur » enseignant, un enseignant capable de « s'installer » dans son métier en apprenant de ses diverses prises de fonctions comme de celles (visionnées) de ses pairs. Aiguillé dans ce travail d'appropriation professionnelle, l'enseignant débutant est autorisé à exercer son métier (on lui donne le droit de le faire). Il accepte les charges de sa fonction (des charges parfois difficiles à assumer, pleines d'indétermination, de conflits ou de surcompensation) : il accepte ce qu'on lui donne (obligation de recevoir). Enfin, face au groupe-classe, le débutant autorise à son tour d'autres apprenants (les élèves, en l'occurrence) à construire leur propre autorité « d'auteur ». De par ses savoir-faire, l'enseignant remet en circulation (« rend ») une forme d'autorisation à l'image de celle que l'on lui crédite.

Dans ce sens particulier, on peut dire que, pour construire ses compétences professionnelles, le professeur novice est autorisé à autoriser. Il construit son autorité professionnelle personnelle en favorisant la construction de l'autorité des apprenants.

### c) Enseignants néophytes et enseignants expérimentés

Le point commun de ces trois formations (sosie, co-observation et co-intervention) est la volonté des formateurs de faire des enseignants débutants, des acteurs efficaces et pertinents de leurs moments d'apprentissage professionnel. Dans cet esprit, on peut dire que le débutant apprend son métier par lui-même et pour lui-même : il est à la fois sujet et objet de la formation.

Reste cependant une ombre au tableau, de celles qui rendent impossible de mettre ces formations sur le même plan.

Des trois, la co-intervention s'inscrit dans une démarche la distinguant des deux autres modes d'apprentissage professionnel. L'élément qui invite à la disjonction est la participation, au cœur de ce dispositif, d'un enseignant expérimenté. Ce dernier n'est pas, à lire Rayou et Ria (2009), un formateur, au sens où il occuperait cette fonction de manière institutionnelle. L'enseignant expérimenté n'est pas extérieur à l'action de formation, il en est une cheville ouvrière. Cela ne va pas sans soulever des difficultés au nombre desquelles figure cette césure mise en lumière par Luc Ria (2004).

En effet, ce dernier décrit un schisme au cœur des préoccupations professionnelles des enseignants. Le chercheur distingue nettement les difficultés lardant la pratique des jeunes professeurs de celles emplissant le travail des enseignants aguerris. Dans les faits, une ligne de fracture sépare le jeune professeur (inexpérimenté) du professeur confirmé (à l'expérience professionnelle prolifique). Et une formation les réunissant se divise sur les attendus des protagonistes en fonction de leur degré d'expérience. Encore, comme l'écrit Ria, la formation professionnelle des enseignants fait surgir « deux mondes » (2004).

#### (1) DEUX MONDES DISTINCTS ?

La description de ces « mondes distincts », Ria la formule comme suit : « (...) la faible utilité d'une comparaison systématique entre l'expérience des débutants et celle des enseignants chevronnés (...). Les uns et les autres ne perçoivent pas les situations d'enseignement de la même façon. Ils vivent dans des mondes différents : les uns tentent de s'adapter en permanence à des situations nouvelles fortement imprévisibles en masquant leurs surprises ou leurs émotions ; les autres agissent dans un environnement plus familier en mobilisant à tout instant des connaissances d'expérience acquises dans des situations similaires » (Ria, 2004, p.69).

Là, ce que souligne Ria, ce sont deux temps de l'évolution de l'activité professionnelle. Les enseignants débutants incarnent le moment de l'entrée (de l'installation) dans la fonction, les expérimentés représentent le prolongement dans cette même fonction. Les deux temporalités sont inégales. Le moment de l'entrée dans la fonction, moment supposé court, doit, expériences faites, se transformer et se prolonger en une activité professionnelle durable et efficace.



Surtout, la distinction sur la forme est relayée par une distinction sur le fond : l'entrée dans le métier vise à surmonter « l'inconnu » (s'adapter à l'imprévisible) quand l'expérience cherche à prolonger et à renforcer « le connu » (préserver un environnement familier). Et, à bien le prendre, les enseignants débutants ne sont-ils pas en quête de ce que les professeurs expérimentés ne veulent pas perdre : des compétences professionnelles adaptées ? N'est-on pas, en réalité, en présence d'un même mouvement, à des degrés d'évolution différents ?

## (2) LA COOPERATION

Par suite, on peut dire qu'aux questions que pose « le diagnostic » des « deux mondes », établi par Ria en 2004, des réponses sont fournies par Rayou et Ria en 2009.

La coopération de deux enseignants dans une même classe favorise la construction mutuelle, en parallèle, de deux identités, autorités professionnelles. La coopération fait émerger deux phases de travail enseignant. La première est le moment de la mutualisation des savoir-faire professionnels lors des préparations ou des bilans des activités de travail.

La seconde phase est le moment de travail en parallèle où chacun des deux enseignants dans la classe observe ses fonctions, sans pour autant interférer avec celles de son binôme, quand les personnes ne « se calculent » pas.

Dans cette situation, l'autorité professionnelle des deux professeurs se construit dans un double échange : la dialectique du don fonctionne entre les enseignants et entre les enseignants et le groupe-classe. On donne, reçoit et rend entre enseignants et, on donne, reçoit et rend entre l'enseignant et la classe.

Les « deux mondes » sont, dans le cadre de la co-intervention, plus poreux qu'ils n'y paraissent. Du moins, ce qui sépare l'enseignant débutant de l'enseignant confirmé, à savoir l'expérience du travail enseignant, se révèle être, au final, un atout plus qu'un frein. Des années d'expériences en plus ou en moins, une autorité professionnelle en formation, un enseignant néophyte et un enseignant confirmé sont en mesure de partager des activités d'enseignement pour en tirer profit chacun (en fonction de ses « besoins » professionnels).

Ainsi une formation professionnelle qui s'attacherait à répondre aux préoccupations des uns et des autres, des enseignants débutants comme des enseignants expérimentés, se permet à chacun de constituer ou de renforcer son autorité professionnelle.

### 3. Les apprentissages et l'autorité des enseignants débutants

L'instruction au sosie, la co-observation et la co-intervention sont des dispositifs de formation au sein desquels légitimité et autorité sont préservées. La raison essentielle de ces réussites affichées, est que les enseignants débutants sont en mesure d'apprendre leur métier en analysant et en améliorant leur propre pratique de classe. En ce sens, ils constituent leur activité professionnelle au même titre que leur autorité.

En effet, grâce à ces dispositifs originaux de formation des enseignants, il est possible de mettre en lumière, avec minutie, ce que les débutants apprennent.

Les chercheurs en Sciences de l'éducation consultés (Rayou, Ria ou Saujat) insistent sur trois avantages spécifiques que de tels dispositifs peuvent « engendrer ». Ils mettent l'accent sur trois types d'apprentissages réussis : la pratique du compromis, l'expérience exploratoire et la mise en activité effective des formés.

#### a) Le « compromis »

Lorsque l'intérêt est porté à l'instruction au sosie, on découvre une compétence que développent les enseignants débutants : il s'agit d'une capacité à faire des compromis. Investi dans des situations enseignantes, visant une efficacité optimum du dispositif mis en place, l'enseignant néophyte se retrouve dans l'obligation de pondérer ses convictions. L'épreuve de réel (mettre en œuvre une activité enseignante) est susceptible de mettre en cause certaines conceptions acquises antérieurement.

#### (1) ENTRE LE SAVOIR ET LE FAIRE

A travers le témoignage de Sandrine, professeur en classe de terminale, Frédéric Saujat souligne la nature des compromis qu'engage d'enseigner.

Sandrine se trouve dans l'obligation de résoudre une difficulté intellectuelle, comment concilier des connaissances établis au cours d'un travail (scolaire) précédent avec les faits (le réel qui se donne dans la classe) ?

Le conflit cognitif auquel Sandrine est soumise, Saujat le présente de la manière suivante : « En effet, [son mémoire professionnel] s'appuyait (...) sur une conception socio-constructiviste de l'enseignement, dont elle sent bien que c'est celle à laquelle plusieurs questions du sosie font référence. On a là une sorte de positionnement pragmatique à l'égard de cette conception, dont elle semble partager le sens et l'intérêt, mais dont elle n'a pas pu réunir les conditions d'efficience, d'où son insistance sur les contraintes objectives de son enseignement » (Saujat, 2004, p.101).

Dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants débutants, le cas qu'incarne Sandrine, n'est certainement pas isolé. Il met en avant les difficultés qui peuvent exister lorsque l'on cherche à faire coïncider une conception et une réalité.

Sandrine semble être tiraillée entre deux injonctions opposées. La première induite par le jeu du sosie voudrait que Sandrine engage son activité sur la voie du socio-constructivisme, voie familière qu'elle est, par ailleurs, prête à emprunter.

La seconde injonction est commandée par la réalité de la situation de classe. Sandrine estime qu'elle ne peut entamer une démarche d'apprentissage socio-constructiviste dans la classe ; les conditions de réussite de cette démarche n'y sont pas rassemblées. Reste que cette enseignante débutante doit prendre une décision : elle doit agir, faire son métier. La situation commande qu'une décision soit prise dans des délais brefs.

## (2) RESOUDRE LES DIFFICULTES

Elle opte donc pour une action à l'efficacité optimum dans l'instant au détriment des principes pédagogiques qui pourraient porter plus de fruits à long terme. Saujat décrit le choix de la jeune femme en ces mots : « Sandrine doit composer avec des contraintes qui pèsent sur son activité et procéder à des délibérations la conduisant à se fixer des buts et à faire des choix qu'elle sait discutables sur le plan didactique mais qui renvoient pour elle à une sorte d'efficacité malgré tout » (Saujat, 2004, p.102).

La jeune enseignante résout les difficultés de la situation professionnelle dans laquelle elle est engagée en usant d'une démarche aux aspects pédagogiques discutables aux yeux des formateurs (des « autorités » en la matière). Elle a fait le choix du « pragmatique » au détriment du « théorique ». Plus encore, elle a empruntée une voie pour laquelle elle n'avait aucune inclinaison particulière, une voie que ses connaissances ne l'invitaient pas à suivre.

L'art du « compromis » est, par conséquent, une manière de s'adapter aux contingences d'une situation professionnelle en prenant soin de mesurer tous les paramètres connus et les exigences attendues. L'exemple du choix opéré par Sandrine montre qu'il importe de faire fi, le cas échéant, de ses propres croyances ou connaissances, et de ne chercher à réaliser que ce que la situation rend possible, de rendre l'action efficace. L'activité enseignante ne peut pas, forcément, se dérouler comme sa planification l'exigeait à l'origine.

Le compromis est la capacité, voire la compétence, à s'adapter à la situation de travail et à ses impondérables. La situation d'enseignement-apprentissage, par les obstacles qu'elle génère, oblige à des modifications de « stratégie » de mise en œuvre de l'activité enseignante.

Ainsi, le compromis est un des transformations que peut subir l'activité enseignante tel que l'énonce Amigues (2009).

### (3) AUTORITE ENSEIGNANTE

L'autorité de l'enseignante (débutante, de Sandrine, est dans sa capacité à choisir, assumant par-là les solutions réalisées, fussent-elles pédagogiquement discutables et pragmatiquement « rentables ». En ce sens, le compromis est une expression de l'autorité de la débutante. Il témoigne aussi de la compétence à « entendre » le groupe-classe : l'activité enseignante se donne, se pose et s'impose à la classe. Le groupe réagit ; l'enseignante, en retour, s'adapte. Le compromis apparaît comme le fruit du « jeu : donner, recevoir, rendre ».

Au final, l'activité menée par l'enseignante débutante est efficace sur deux plans. Au plan de l'immédiat, la situation d'enseignement trouve une issue satisfaite. Au plan du « médiate », la débutante construit son autorité en restant « maîtresse » de la situation, en assumant ses choix de travail.

Au compromis, et à l'art de s'adapter aux situations de travail nouvelles, peut être associée une autre faculté, celle de transformer les vécus professionnels en expériences. L'autorité professionnelle se construit aussi à travers et à partir des expériences de travail vécues.

## b) « L'expérience exploratoire »

Luc Ria souligne la place prépondérante de la phase d'« expérience exploratoire » dans la formation des jeunes enseignants. Elle est un moment d'apprentissage professionnel sur trois plans : sur le plan du travail avec les autres (au savoir les élèves), sur le plan des connaissances et sur le plan de la connaissance de soi en situation de travail.

Ces enseignements, Ria en rend compte comme suit : « (...) les situations déstabilisant les enseignants débutants constituent pour eux des moments privilégiés « d'apprentissage sur le tas ». Ils enquêtent sur l'action des élèves, recherchent des solutions nouvelles. Cette forte composante exploratoire caractérise leur expérience en classe, et favorise la construction de nouvelles connaissances qui ont pour eux une validité pragmatique dans la situation présente. Elle leur permet de valider ou d'invalidier des connaissances anciennes. Les enseignants débutants apprennent ainsi autant des dispositifs pédagogiques, des agissements des élèves, que sur eux-mêmes, notamment sur leur émotions : l'anxiété des débuts de leçon, l'incertitude des transitions entre les exercices, la difficulté à mettre en action les élèves, mais aussi le plaisir éprouvé lorsque leur élèves sont calmes ou lorsque leurs comportements répondent à leur intentions éducatives » (Ria, 2004, p.69).

Dans son analyse, l'auteur part d'un constat rassurant : les enseignants débutants s'enrichissent de leurs vécus professionnels. L'incertitude ou l'indétermination des premières heures de cours font rapidement place à des prises de position réfléchies et assumées.

Au fil des temps de travail, l'attitude des enseignants débutant se modifie. Trois facteurs liés à l'expérience du travail sont, selon Luc Ria, à l'origine de ces transformations.

### (1) LES AUTRES

Le premier facteur de la modifications du comportement de l'enseignant est le rapport aux élèves. Dans un souci d'efficacité, les jeunes enseignants tentent de cerner les compétences des élèves qui leur font face, ainsi que leur personnalité (dans la mesure du possible). Le but poursuivi est, dans ce cadre, de comprendre l'apprenant de manière à être capable de réagir promptement et de faciliter les apprentissages de ce dernier.

De cette aptitude à prendre en compte l'élève dans sa complexité découle le second facteur.

## (2) LE SAVOIR

En effet, en apprendre davantage sur les apprenants et leur capacité à « devenir auteur », les enseignants novices développent de connaissances nouvelles, sur un plan restreint, au sujet des élèves et, en sur un plan élargi, au sujet du fonctionnement du groupe-classe, donc de la mise en œuvre de l'activité enseignante. Ria prend soin de préciser que ces connaissances prennent racine dans ces expériences de classe, dans la réalité de travail. Cette précision n'a rien d'anodine, elle permet de mettre au jour une seconde facette du facteur « construction des connaissances ». Les connaissances issues du travail « sur le terrain », de par leur caractère inédit, peuvent confirmer ou infirmer des connaissances anciennes acquises et développées par le néophyte.

A l'aune des savoirs d'expériences peuvent être mesurés, évalués les savoirs acquis antérieurement dans des cadres d'apprentissage différents, éloignés des lieux de travail. L'enseignant débutant peut, en fonction son expérience, consolider ses acquis, faire sien des acquis nouveaux et se débarrasser, le cas échéant, de savoirs qui s'avèrent inopérant, voire faux. Cette démarche d'évaluation des connaissances n'est pas sans rappeler le compromis.

Et, il est, peut-être, permis d'avancer, en guise d'hypothèse, que le compromis, employé comme critère de sélection, se retrouvera à l'origine de diverses évaluations de connaissances, évaluations tendant à rendre caduques des savoirs pensés comme pertinents.

## (3) SOI

Le dernier facteur, porté par l'expérience professionnelle, précisé par Ria, est la connaissance de soi que livre l'activité enseignante.

Comme l'avait déjà révélée les travaux d'Amigues (voir ci-avant), la mise en œuvre de l'activité enseignante révèle le professeur à lui-même, c'est en quelque sorte un « rendu » de l'expérience. Il en va de même dans l'apprentissage du métier d'enseignant, on apprend aussi à se connaître (mieux), voire à se « re-connaître ». C'est le sens des propos de Ria.

Ce dernier explique la place prise par les émotions dans la formation professionnelles. De l'anxiété à la satisfaction des autres et de soi, l'enseignant débutant passe de l'insécurité des premiers moments, seul face à la classe au sentiment de plénitude qui accompagne la tâche accomplie avec brio.

Les attitudes des apprenants, entre calme et réactions adaptées attendues, sont des indicateurs d'une activité enseignante réussie. Le néophyte aux commandes du groupe-classe, a su mettre à profit ce qu'il savait, ce qu'il a su grâce à la situation de travail et ce qu'il savait devoir faire en fonction de impératifs institutionnels connus.

La réussite de l'activité enseignante est aussi la démonstration de l'existence d'un « auteur » – acteur qui a su marquer de son empreinte le travail à exécuter. Quand l'enseignant débutant sait s'approprier le travail en mêlant réussite et contentement des apprenants, il augmente son autorité. Cette dernière est dans ce va-et-vient incessant entre l'enseignant et les différents autres membres de la classe. Il y a ce que l'enseignant donne en partage, ce que les apprenants prennent (et apprennent), et ce qu'ils donnent à voir et à comprendre en retour. Retour qui vient soit conforter l'enseignant dans la poursuite de son travail, soit qui vient l'alerter sur la nécessaire adaptation d'une activité qui, en l'état, perd de son efficacité.

L'expérience exploratoire analysée par Ria, comme le compromis étudié par Saujat, sont le fruit d'un cheminement de pensée, somme toute, solitaire. Il s'agit, dans les deux cas, d'enseignants novices qui se rendent compte individuellement de ce qu'ils ont appris en état en situation réelle de travail. Il n'en va pas de même pour les acquisitions de connaissances dans le dernier dispositif de formation, axé davantage sur la coopération entre pairs. Il est question, dans ce cas, d'analyser les connaissances acquises lors de co-interventions.

### c) Des formés actifs

La force du dispositif de co-intervention repose, pour l'essentiel, sur le principe de coopération entre pairs, en insistant sur celle qui associe deux enseignants débutants. Comme le travail en équipe est une manière de travailler qui demeure « extra-ordinaire » (de nombreuses heures de réunions n'y changent pas grand-chose), une formation qui en fait une de ses caractéristiques mérite que l'on s'y attarde

De ce travail en équipe imposé par le dispositif de formation, Rayou et Ria (2009) tirent trois modalités d'apprentissage du métier d'enseignant.

Le premier mode repose sur la possibilité de voir faire par le binôme des actions qui manquent à sa propre activité enseignante. Le second mode d'apprentissage suppose une analyse conjointe des pratiques professionnelles mise en œuvre dans la classe, analyse qui au-delà du simple constat des conditions de réalisation évalue la pertinence même du geste technique en situation. Le dernier mode d'apprentissage se centre davantage sur l'acquisition d'un état d'esprit neuf. La coopération garantit l'autonomie (l'intégrité professionnelle) des membres de l'équipe tout en gagnant des moyens de résoudre des difficultés pédagogiques qu'un enseignant « isolé » ne saurait dépasser.

#### (1) BINOME

D'abord, « voir faire » un collègue donne des idées d'actions d'enseignement.

Plus encore, en voyant un autre faire, ce qui se donne à observer permet de fixer les procédés réels de mise en pratique d'une idée. Ainsi, coopérer en formation facilite « l'adoption d'un geste professionnel observé chez l'autre en fonction d'une préoccupation liée à sa propre activité (Rayou, Ria, 2009) ».

De là, il faut comprendre que la pratique professionnelle d'un autre nourrit sa propre pratique. « Voir faire », l'observation est l'occasion de trouver des solutions à des problèmes auxquels on avait soi-même pas pu (pas su) répondre. Remarquons que l'observation en formation n'est pas guidée par celui qui montre son travail, encore moins par ce travail réalisé, mais bien davantage par l'observateur qui va prendre dans le déroulement de ce qui est présenté, ce qu'il souhaite retenir. L'observation est autonome.

Le second intérêt de l'observation est qu'elle donne une réalité à certaines idées ou principes. Lors de la préparation de son activité, l'enseignant débutant peut être gêné par son incapacité à imaginer les conditions d'exécution de son activité : il ne sait pas quels supports privilégiés ni quelle modalité de travail du groupe il doit choisir. Dans ce cas, « voir faire » aide à fixer une procédure de mise en application de différentes actions. L'observation autonome répond à la question : comment faire ce que je dois faire ? Car, « (...) les gestes professionnels sont pris sur le vif. [Et] la proximité des expériences vécues (mêmes élèves, mêmes difficultés récurrentes ...) confère à cette adoption une viabilité potentielle (Rayou, Ria, 2009) ».



Ainsi, observer un autre engager une activité enseignante, c'est voir prendre corps une idée ou un principe pédagogique. L'observation donne accès à la méthode de mise en réalité, c'est-à-dire de visualiser l'expression physique d'une « conception ». Elle rend possible également les limites et les freins à la mise en œuvre. Cet aspect plus critique conduit à la seconde modalité d'apprentissage.

## (2) ANALYSES CONJOINTES

Ensuite, coopérer, c'est mener conjointement un exercice d'évaluation de l'activité enseignante proposée et réalisée. On passe d'une observation autonome pendant la séance de travail à une évaluation *a posteriori* du même travail.

C'est le moment de la « (...) confrontation de[s] points de vue sans complaisance mais sans affrontement non plus. Les néotitulaires ont exprimé lors des séquences de débriefing des controverses relatives aux différences dans leur façon de percevoir les ambiances de classe et d'interpréter les comportements des élèves (Rayou, Ria, 2009) ». Le travail en équipe relève cette fois d'une « réflexion », au double sens du terme. Car, il s'agit de prendre en compte ce qui s'est donné à voir dans la pratique, sur le vif. L'analyse *a posteriori* met en perspective ce qui était conçu avec ce qui a été fait et avec la manière dont cela a été fait. Ainsi, est évalué la pertinence de la conception (initiale), de la réalisation (le terrain) et les effets produits (s'ils ont été « visibles » ou rendu « visibles »).

A ces éléments factuels s'ajoute aussi le ressenti des acteurs, celui de l'observateur autant que celui de l'enseignant « en activité ». L'interprétation de l'observateur peut diverger de celle de « l'actif », et mener au conflit. Par conséquent, si la confrontation des points de vue peut être l'occasion de tensions, elles ne se résorberont qu'à la condition de mesurer l'efficacité des actions pédagogiques qu'à l'aune des réactions des élèves.

La réponse des élèves aux sollicitations des actions proposées servent de repères à l'analyse : « (...) l'observation du point de vue des élèves [est nécessaire] pour faire la preuve qu'un geste professionnel ou une activité est adapté (e) ou non à la situation scolaire (Rayou, Ria, 2009) ». Ce critère d'analyse doit pouvoir réconcilier les membres de l'équipe, ou du moins éviter que des tensions (possibles) ne se soldent par des batailles rangées qui freineront, voire stopperont toute analyse, et futures analyses en binôme.

Et l'on retiendra que les analyse concertées, pour vives ou cinglantes qu'elles puissent être, n'ont de sens que si elles s'appuient, autant que faire se peut, sur les réactions des apprenants. Cette dernière se donne comme un critère objectif auprès de quoi s'y évalue l'efficacité de l'activité enseignante.

### (3) NOUVEL ETAT D'ESPRIT

Enfin, le dernier mode d'apprentissage a pour objectif de surmonter les conflits que pourraient générer des moments d'analyse tendus. Il s'agit, plus globalement de saisir, la valeur de la coopération dans le travail de l'enseignant.

En fait, ce qui est en jeu, c'est la construction collective de pratiques (gestes et techniques) normées, utiles pour les enseignants débutants : dans la coopération, s'enracine « (...) un processus de construction de nouvelles normes collectives à partir de l'identification, au fil de l'observation, des mêmes points noirs de l'activité (Rayou, Ria, 2009) ».

En ce sens, la coopération, cœur de ce dispositif de formation, doit être entendue sur deux plans. Sur un plan pragmatique d'abord, la coopération est le vecteur de la collaboration des enseignants débutants. Ils s'aident l'un l'autre pour produire une activité enseignante efficace leur permettant de faire cours en limitant les indéterminations et les craintes que suppose la conduite de classe. Pour ce faire, la coopération est l'occasion de se forger des « (...) gestes professionnels pragmatiques choisis en fonction de leur conditions d'enseignement » (Rayou, Ria, 2009) ».

Sur le plan de l'exercice du métier ensuite, la coopération est sensée devenir un point cardinal de la pratique professionnelle. Etre enseignant doit signifier également : coopérer avec ses collègues. Mais que l'on ne s'y trompe pas : le travail en équipe ne vise pas à déprécier certains enseignants au détriment des autres pour marquer une frontière entre les bons professeurs qui savent enseigner (qui ont de l'autorité) et ceux, moins bons, qui ne saurait être à la hauteur de la tâche qui leur incombe (faute de ne pas savoir « tenir » le groupe-classe).

Au contraire, la coopération offre la possibilité d'une « sortie de soi » pour aller vers les autres, et affronter ensemble les obstacles qui freinent l'activité enseignante.

Le dispositif de co-intervention a pour but essentiel d'apprendre aux enseignants débutants à travailler en équipe, à coopérer. Cette manière de travailler, peu commune dans le monde enseignant, repose nécessairement sur l'obligation pour les « coopérants » d'accepter ce que l'autre a à dire, à proposer, à donner en partage en matière de conception d'activité, de mise en œuvre et d'efficacité dans le travail. Autrement dit, dans l'esprit de ces « dons », la coopération implique qu'il puisse y avoir un ou plusieurs « donneurs », comme il pourra y avoir plusieurs donataires. Ainsi, chacun est à même de faire de propositions de travail nouvelles fondées sur sa pratique ou, dans le sens inverse, faire sien des pratiques qu'il ignorait. Tous les coopérants en sortent enrichis, leur autorité d'enseignant en est renforcée.

On peut donc interpréter la co-intervention comme un échange de dons et de contre-dons, où les enseignants débutants acceptent de donner, de recevoir ou de rendre.

La coopération suppose que les professionnels engagés acceptent un temps d'être dépositaires d'une dette (symbolique), dette qui, loin de réduire leur autonomie, œuvre dans le sens d'un accroissement de leur potentiel de travail. Comme les rôles de donneurs et de donataires ne sont pas fixés définitivement, chaque coopérant peut proposer des manières inédites de concevoir l'activité enseignante ou sa réalisation, ou encore des manières de contourner les obstacles. De cette mutualisation des savoirs et savoir-faire professionnels, émergent des gestes et techniques de travail normés, utiles à chacun.

Pour un enseignant, l'autorité s'acquiert. Les trois dispositifs de formation (instruction à un sosie, observation de terrain ou co-intervention) ont pour objectif de faire comprendre aux enseignants débutants ce qui relève d'une pratique efficace du métier et ce qu'il faut en exclure. En ce sens, tout élément (gestes, techniques ou savoirs nouveaux) venant consolider une pratique du métier d'enseignement augmente l'autorité du professeur, fut-il novice.

Car, l'autorité accompagne, encadre l'activité enseignante. L'autorité est la marque d'une activité enseignante personnelle (à la fois particulière et singulière), et réfléchie. Et l'on peut dire que l'enseignant a de l'autorité dès lors qu'il est auteur de son travail, c'est-à-dire penser l'activité (ses contenus formels en termes de connaissances à transmettre), anticiper sa mise en œuvre (planification et forme attendues du travail) et la finaliser en la réalisant. De plus, on trouve une expression de son autorité quand le professeur répond aux élèves, à leurs sollicitations parfois nombreuses.

Les réponses peuvent être courtes (un échange de regard ou de paroles), elles peuvent être précises (des rappels clairs au respect de règles de vie en classe), ou elles peuvent être différées avec la mise en route, une fois suivante, d'une nouvelle activité enseignante.

Cette autonomie dans le travail, articulant conception et réalisation, montre que l'enseignant maîtrise entièrement l'exercice de son métier. Pour conduire son groupe-classe sur les chemins de l'apprentissage, il doit avoir une vision claire des objectifs pédagogiques qu'il poursuit, il doit connaître les élèves qui l'entourent, comme il doit être en possession de gestes techniques nécessaires à l'effectuation de son travail.

De là, se fait jour un profil professionnel de l'enseignant qui n'est pas sans rappeler celui du manager qui conduit des équipes d'employés ou d'ouvriers dans les entreprises.

### C. Autorité et management, les deux faces d'une même activité ?

Opérer un rapprochement entre, d'une part, les enseignants œuvrant dans sa classe ou prodiguant un cours et, d'autre part, les managers pilotant des équipes d'employés en entreprise, cela ne va pas de soi.

En effet, il est aisé de dénoncer cette comparaison et la juger abusive. L'argument principal que l'on avance alors, insiste sur la différence de nature existant entre objectifs et employeurs des uns et des autres. On oppose à la rentabilité accrue poursuivie par l'entreprise, la formation des apprenants : le profit contre l'éducation. Et, il est vrai qu'un premier examen, quelque peu rapide, ne laisse paraître aucune équivalence entre le système éducatif et l'entreprise.

Cependant, il nous semble nécessaire d'établir une analogie entre la fonction de l'enseignant à l'école et celle du manager sur son lieu de travail. Un tel rapprochement vise, pour l'essentiel, une connaissance renouvelée et approfondie du métier d'enseignant. Souligner les ressemblances qu'offre la fonction d'enseignement et de management, rend possible une approche différente de la profession d'enseignant.

De ce point de vue, nous pouvons établir au moins trois points de convergence. Le premier point pose un constat : manager et enseignant, chacun dans leur domaine, sont amenés à progresser dans des « univers » pleins d'incertitudes, des « univers » qui proposent de moins en moins de repères facilitant la conduite de leur activité.

Le second point de convergence s'articule autour de l'exercice d'un pouvoir. Tous les deux, le manager comme l'enseignant, exercent un pouvoir sur les autres : le premier pilote des équipes d'employés ou d'ouvriers quand le second conduit des groupe-classe. Le pouvoir exercé par ces deux professionnels se décline notamment en autorité et en évaluation.

Le dernier point de convergence à noter fait apparaître des similitudes entre le travail des personnels en entreprise et le travail des apprenants. On demande à ces deux catégories de personnes un engagement, investissement considérable dans leur travail. Et, en retour, ces personnes estiment avoir droit à d'être « reconnues » à la juste valeur des compétences dont elles font preuve.

## 1. Pertes de repères et incertitudes

Ce qui rend la tâche difficile pour le manager comme pour l'enseignant, mais qui la rend, par ailleurs, passionnante, c'est qu'ils sont amenés à travailler dans des domaines faits, de plus en plus, d'incertitudes. Les risques d'erreurs et de fourvoiements y sont augmentés car les repères ordinaires à même de guider la pratique professionnelle ont disparu. Le manager et l'enseignant sont dans l'obligation d'agir sans garantie de réussite.

Pour le moins, trois bouleversements expliquent l'accroissement de leur incertitude professionnelle. D'abord, au niveau sociétal, on constate que les progrès, notamment techniques, modifient le rapport au monde, un monde qui va plus vite, qui multiplie les sollicitations de tous ordres. Ensuite, par une volonté « démocratique » d'en finir avec les hiérarchies pesantes, se font jour des hésitations, des errances mêmes, quand à la manière d'exercer le pouvoir et de prendre des décisions. Enfin, on assiste à un changement de paradigme. Il n'est plus vraiment question de contrôle et de vérification mais, plutôt, de l'aide à l'autonomie.

### a) Vitesse et choix multipliés

Des crises traversent la société contemporaine (cf. première partie : crise de l'individu). Elles touchent le domaine de l'éducation, mais aussi celui de l'entreprise.

Ces crises, les bouleversements qui les accompagnent, ont pour l'essentiel une origine technologique : avec les technologies de communication, tout va, aujourd'hui, très vite.

#### (1) ACCELERATION

Tout est désormais très proche, dans le temps comme dans l'espace : « l'accélération de la transmission d'informations permet dans des raccourcis saisissants plus d'échanges et de comparaisons sociales et culturelles, par exemples sur les façons de se désigner, de penser l'action et ses finalités. Par conséquent, les rapports à soi, au travail, aux savoirs, aux groupes d'appartenance, aux organisations, au monde induisent l'ouverture à des références multiples (Cristol, 2011, p. 332) ».

#### (2) REPERES ABSENTS

Le rapport au monde est modifié, les manières de le comprendre et d'y vivre sont modifiées. Dans ce contexte, la manière d'envisager le travail et l'autorité qui lui garantit une certaine pérennité s'en trouve transformer. C'est le cas dans le domaine éducatif (cf. première partie : crise de l'éducation, point de vue social), c'est également le cas dans le domaine de l'entreprise. S'en suit directement une perte de repères qui tend à laisser les personnes dans un certain flou quand à ce qu'elles ont à faire : les objectifs à atteindre ne sont plus clairement définis, car il s'est produit « (...) un bouleversement des idéaux et des repères et des repères types, une relativisation des croyances (Cristol, 2011, p. 333) ».

Vitesse et communication accrue ébranlent durablement les certitudes. Les vérités et les nécessités d'hier sont mises en cause, elles sont remplacées par une multitude de réalités toutes pleines de vérités, parfois contradictoires (Fabre, 2011). Ces réalités laissent perplexes ceux qui, pour avancer, ont besoin d'assurances indubitables et incontournables.

Dans l'éducation, on trouve des zones d'indétermination (cf. première partie : crise de l'éducation, point de vue social) rendant la pratique professionnelle malaisée. Par exemple, il devient difficile de savoir ce que l'on cible lorsque l'on forme des apprenants, vise-t-on prioritairement une insertion professionnelle ou plus globalement une insertion sociale ?

De même, dans le mode de l'entreprise, les employés sont quelque pris au dépourvus : « (...) dans des secteurs innovants, les points de comparaison font souvent défaut, dans les secteurs stables règnent l'incertitude sur l'importance stratégique, dans le cadre de la stratégie globale de l'entreprise, du processus dans lequel on est impliqué (Kocyba, 2007, p. 113) ». Le relativisme ambiant handicape considérablement la mise en œuvre de projets.

Les incertitudes augmentent les risques dans le travail. Les employés hésitent à s'engager dans les tâches qui leur incombent, alors même qu'ils ne cessent d'être sollicités dans ce sens.

#### b) Absence de hiérarchie

Ce désarroi professionnel s'accompagne d'une volonté « managériale » de réduire le contrôle et les vérifications nombreuses. Les autorités de contrôle (la hiérarchie) se fait discrète (Hubault, 2013).

#### (1) DANS L'ENTREPRISE

Une conséquence de cette mise à distance volontaire de la hiérarchie, c'est que « l'absence de hiérarchies claires et perceptibles entraîne des sentiments d'insécurité et même de discrimination » (Kocyba, 2007, p. 114) ». C'est la peur qui domine les sentiments des employés : ils ne savent plus de quelle manière conduire leur activité car les consignes de travail sont floues, manquant de précision.

Ainsi, cette posture qui semble au premier regard plein d'« altruisme », n'a d'autre effet que de renforcer le trouble émotionnel qui gagne et enserre les employés. Et, il s'en suit que « l'un des reproches qui apparaît fréquemment dans le cas de hiérarchies réduites, c'est la difficulté croissante de parvenir à une décision. (...). Le fait que, (...) on ne puisse demander à un supérieur de trancher, est souvent ressenti comme irritant (Kocyba, 2007, p. 114) ». On peut dire que l'employé est, dans son travail, livré à lui-même sans avoir, nécessairement, les moyens (matériels ou immatériels) lui permettant de faire face aux obstacles rencontrés au cours de la réalisation de son activité. Peut-être, peut-on avancer là qu'il manque d'autorité pour mener à bien son travail ? Peut-être n'a-t-il pas les moyens de concevoir et de réaliser son travail ?

## (2) DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Dans le cas du système éducative, la présence discrète de la hiérarchie y prend un sens différent pour, tout de même, se solder par des difficultés à travailler ensemble et à obtenir des arbitrages clairs, voire définitifs.

## (3) DE LA COOPERATION ENSEIGNANTE

A l'image du monde de l'entreprise, le système éducatif a changé de paradigme au cours de ces vingt dernières années. En effet, comme l'écrivent Sembel et Gesson, « deux processus, de spécialisation dans le premier degré et de dé-spécialisation dans le second degré et le supérieur, sont à l'œuvre dans le monde du travail enseignant depuis la fin des années quatre-vingts (Sembel et Gesson, 2011, p. 253) ». Ces modifications profondes de la formation des enseignants influent sur leur mode de travail.

Dans cette perspective, ce qui est visé, c'est une transformation des conditions de coopérations entre pairs (Sembel et Gesson, idem). La volonté institutionnelle souhaite promouvoir plus de coopération entre les nouveaux professeurs des écoles et leurs collègues du primaire mais aussi avec les professeurs du secondaire et le supérieur. Dans le mouvement inverse, les professeurs du secondaire et le supérieur sont enjoins à pratiquer plus de « polyvalence » (Sembel et Gesson, 2011).

Ces nouvelles manières de concevoir le travail enseignant rompent avec les méthodes de travail traditionnelles, faites d'activités généralistes mais « solitaires » au primaire et d'activités « mono-disciplinaires » aux niveaux supérieurs (Sembel et Gesson, 2011). Dans ces deux situations solidaires, la question même du travail en équipe, de la coopération vont poser des problèmes.

Surtout, le degré d'engagement coopératif est déterminant, il induit une nouvelle manière d'être au travail : les enseignants qui sauront tirer profit du travail en groupe auront plus d'aisance à dépasser les obstacles qui freinent ou empêchent leur travail au quotidien, les autres seront pris dans la contingence des événements ordinaires sans les maîtriser.

Faisant ce constat, Sembel et Gesson (2011) élaborent une typologie des enseignants. Les auteurs distinguent le professeur, « homme d'action », peu coopérant (et peu coopératif) au professeur autonome, sachant profiter de la coopération (car sachant donner et recevoir).



Le comportement professionnel du premier s'apparente à une volonté de s'adapter pour répondre aux difficultés du métier. Le second comportement professionnel, l'autonomie, est pleine d'engagements volontaires dans des travaux en équipe : « le travailleur [entendons l'enseignant] (et, par extension, l'individu) autonome accède à un environnement qui le dépasse (...) ; il s'ouvre ainsi une perspective qu'il n'aurait jamais atteinte de façon isolée (...) » (Sembel, Gesson, 2011, p. 264) ».

De l'aveu de ces deux chercheurs, la coopération, et l'autonomie qu'elle suscite, sont plus à même de venir à bout des obstacles qui viennent compliquer les tâches de travail. Cette nouvelle manière de faire le métier d'enseignant, voulue par les « instances politiques » (Sembel, Gesson, 2011), déroute plus d'un professeur qui n'aurait pas été formé à partir des années quatre-vingt-dix, moment où la coopération fut considérée comme un objet d'apprentissage à la professionnalisation des enseignants (voir Rayou, Ria, 2009).

La coopération déroute d'autant plus qu'elle se fait, dans la plupart des cas, en l'absence de l'autorité de la hiérarchie (les inspecteurs n'étant pas présents à chaque réunion de travail). A cela s'ajoute des apprenants et des parents qui ont des attentes scolaires différentes de celles des enseignants (Blais M. Cl., Gauchet M., Ottavi D., (2010), du moins différentes de celles que peuvent véhiculer les injonctions institutionnelles (Amigues, 2009).

Par conséquent, à l'image du manager, l'enseignant est touché de plein fouet par la perte des repères (nouvelle manière de travailler, nouvelles attentes scolaires des « usagers » de l'école) et par l'absence de la hiérarchie.

Reste que l'enseignant comme le manager sont eux-mêmes perçus comme des repères au sens d'une société « hyperconsommatrice » dont « simplement [le travail salarié] n'est plus le centre de gravité de la vie ; à ses côtés s'affirment maintenant les idéaux de la vie privée, les exigences du loisir et de l'épanouissement intime (Lipovetsky, 2006, p. 300) ». Les objets du bonheur ont changé de nature.

### c) Fixer le cap

Ces mutations de la société touchent directement l'organisation du travail dans les entreprises. En leur sein, on a clairement changé de paradigme, l'organisation du travail passe d'une gestion guidée par l'ingénieur (comme dans le modèle de Taylor) à celle du manager.

## (1) MANAGER, ENTRE EMPLOYES ET EMPLOYEUR

Dans cette nouvelle organisation, le manager « (...) a un rôle central : contribuer à identifier la direction, permettre de s'orienter (Hubault, 2013, p. 84) ». Ce rôle présente deux caractéristiques. Premièrement, le manager est entendu étant l'interface entre les employeurs et les employés. Tout en représentant la direction auprès des employés (mais l'inverse est vrai également), le manager se retrouve au côté des employés pour mener à bien le travail quotidien.

Ensuite la seconde caractéristique du travail managérial est d'« (...) affronter un univers indéterminé et variant où le risque constitue, alors, la matière même du travail (Hubault, 2013, p. 83) ». Dans cette perspective, le manager est le professionnel à qui les employés (ses subordonnés) comme la direction (son employeur) font confiance. Lui sont accordées des compétences à même de faire face à l'indétermination ambiante, de s'en « débrouiller ». Le manager a la confiance de l'employeur et des employés pour mener les équipes qu'il pilote à la réussite des tâches fixées en facilitant, du même coup, la prospérité de l'entreprise.

Dans ce cadre, aux yeux de la hiérarchie comme dans les rangs des subordonnés, le manager fait autorité. Ses compétences d'encadrement des groupes (équipes) et ses aptitudes à respecter les objectifs de rendement confèrent au manager un crédit professionnel qui lui vaut la reconnaissance d'une autorité dans le travail. Pour reprendre le vocabulaire de De Munck (2003), le manager est le rouage qui articule en son sein à l'autorité de contrôle, la régulation autonome dans l'entreprise.

## (2) ENSEIGNANT, ENTRE ELEVES ET ECOLE

De la même manière, l'enseignant peut être perçu comme étant l'interface entre le système éducatif et les apprenants. Les travaux d'Amigues (2009) sur l'activité enseignante en dessinent les contours : le chercheur insiste notamment sur le rôle (le poids surtout) des impératifs institutionnels qui sont autant d'instructions données à l'enseignant. A charge pour ce dernier de les respecter, d'incarner ainsi les objectifs voulus par L'Etat dans sa politique éducative.

De plus, face aux difficultés croissantes de mener un groupe-classe reste, peu ou prou, le professionnel auquel, dans la plupart des cas, les parents, leur enfants et le système éducatif font confiance pour mener à terme les apprentissages de tous les formés.

Car, l'enseignant expérimenté sait circonscrire, voire réduire l'indétermination et l'inconnu qui causent tant de maux aux professeurs débutants (Ria, 2004). Comme interface et comme « pilote » d'un groupe-classe, l'enseignant expérimenté fait autorité lorsqu'il sait mettre les apprenants dans des conditions nécessaires et suffisantes à un apprentissage réussi.

Le poids, la valeur du manager, comme de l'enseignant sont d'autant plus forts qu'à eux deux, ils représentent, dans leur domaine respectif, des repères indéniables concourant à la réussite du travail escompté.

Leur rôle est d'autant plus apprécié que dans les équipes d'employés ou dans les classes, les membres (travailleurs ou apprenants) éprouvent parfois des difficultés à évaluer leur travail, les progrès qu'ils ont pu y faire (Hubault, 2013 ; Imbert, Méard, 2006). C'est donc aux managers comme aux enseignants de mener des opérations d'évaluation.

## 2. Autorité et évaluation

Dans leur environnement respectif (entreprise, école), manager et enseignant ont acquis une certaine autorité leur permettant de faire advenir (de permettre que se réalise) la subjectivité de ceux dont ils ont la charge (travailleurs/apprenants).

Pour ce faire, manager et enseignant doivent être en mesure de développer des compétences à l'évaluation du degré d'implication dans le travail des subordonnés pour l'un, et des élèves pour l'autre. Ce faisant, pour rendre compte de ces compétences managériales ou enseignantes que sont l'autorité et l'évaluation, un examen en trois phases est retenu.

Dans la première phase, nous revenons sur la notion de pouvoir qui sous-tend l'autorité comme l'évaluation. Dans la seconde phase requiert de poser la définition de l'autorité du manager, d'en mesurer les limites et de la comparer à l'autorité enseignante. La dernière phase relève d'une définition de l'évaluation. A l'école, pour y parvenir, on y emploie pour l'essentiel des notes : qu'en est-il de l'entreprise ?

## a) Le pouvoir

Cristol constate que le pouvoir est une caractéristique intrinsèque à l'activité managériale : « le management est un vecteur de relation de pouvoir entre et à l'intérieur de tous les champs, entreprise, associations, partis, universités, hôpitaux distillant des valeurs de performances, d'efficacité, de conquête de l'individu sur lui-même, jusqu'à l'extrême fatigue (...) (Cristol, 2011, p. 333) ». Notons d'emblée que le pouvoir du manager s'exprime dans tous les secteurs d'activité, qu'il s'agisse du secteur privé (entreprise) ou du secteur public.

### (1) LE POUVOIR MANAGERIAL

Mis en œuvre, ce pouvoir suscite de la part des personnes auxquelles il s'adresse des « réactions » engageant fortement leur subjectivité. Le pouvoir managérial appelle des efforts faits dans le travail, efforts nécessaires à l'augmentation des rendements.

Il n'est alors plus question, comme jadis dans le Taylorisme, d'augmentation des cadences (faire des efforts physiques) mais bien d'un accroissement « (...) des manifestations de la subjectivité humaine (...) en vue d'une optimisation des processus et d'un rendement accru (Kocyba, 2007, p. 107) ». Le pouvoir du manager est d'augmenter le pouvoir dans le travail de ses subordonnés : ces derniers sont sollicités à s'investir pleinement dans les activités, à ne pas hésiter à utiliser toutes les ressources qui sont à leur disposition pour mener à bien leur travail.

### (2) LE POUVOIR DE L'ENSEIGNANT

A l'école, les activités proposées aux apprenants ont un motif identique : faire que la subjectivité originale et individuelle de l'élève soit totalement investie dans les apprentissages proposés (Robbes, 2010). Le pouvoir de l'enseignant est celui qui cherche à mettre l'apprenant au travail, de lui faire faire quelque chose qui développe ses compétences (Michaud, Clerc, 2010). Cette tâche n'est pas toujours aisée à honorer : en témoignent, par exemples, la situation conflictuelle rapportée par Imbert et Méard (2006) ou la peur que certains enseignants débutants éprouvent lors qu'ils sont confrontés au groupe-classe (Ria, 2009 ; Saujat, 2004).

Toutefois, pour arriver à ses fins, l'enseignant doit nécessairement pouvoir mettre en place une activité enseignante (Amigues, 2009) qui ne néglige pas l'organisation matérielle de ce travail (Meirieu, 2005). Recevant cette activité comme l'expression de la volonté de l'enseignant de le faire travailler, l'apprenant ne peut se contenter de l'accepter. Il doit en retour s'y investir pour montrer qu'il est reconnaissant de la confiance et de la valeur qui lui est accordée (donner, recevoir, rendre). L'intelligence déployée par l'apprenant est le signe de son investissement dans la tâche scolaire, le signe de sa capacité à résoudre des « problèmes ».

Le pouvoir se mue en autorité dès lors que l'activité proposée aux élèves n'est pas contrainte forcée (Michaud, Clerc, 2010). Le pouvoir du manager se transforme en autorité quand le subordonné travaille de manière autonome.

#### b) L'autorité en situation de travail

Autorité du manager ou autorité de l'enseignant, elles présentent chacune dans leur domaine d'exercice un objectif double : faire émerger la valeur (les compétences) des personnes au « travail » et de respecter des objectifs « institutionnels » (entreprise ou système éducatif).

##### (1) AUTORITE MANAGERIALE

Au plan managérial, l'autorité se décline en trois caractéristiques. Hubault en énonce les deux premières comme suit : « (...) l'autorité du management se joue dans sa capacité de comprendre que la puissance de la subjectivité ne procède pas seulement de l'utilité économique, mais aussi du pouvoir que le sujet développe à cette occasion pour son propre compte » (Hubault, 2013, p. 90).

Pour être autorité, le pouvoir managérial poursuit deux buts. D'abord, le pouvoir du manager doit faire travailler ses équipes au mieux de leurs compétences. Par-là, il vise la rentabilité dans le travail. Plus le travail des équipes est de qualité, plus ce qui est fabriqué est également de qualité et aura de la valeur sur le marché des échanges commerciaux.

Ensuite, ce que ce travail de qualité donne à voir, c'est la capacité de tous les « travailleurs » (employés comme managers) de mener brillamment un projet à son terme ; ce que révèle un travail de qualité, ce sont les compétences des travailleurs qu'ils ont su employer à bon escient. Le pouvoir de manager est aussi d'augmenter le pouvoir de ses subordonnés.

Ainsi le pouvoir du manager est autorité lorsque tout le monde tire profit de la situation de travail : l'entreprise en termes de rendement, les ouvriers (ou employés) en termes d'accroissement des compétences du travail et le manager en termes de compétences et de crédibilité. Une réussite professionnelle rejaillit sur tous les acteurs qui ont travaillé à son aboutissement. Ils en retirent de la crédibilité professionnelle qui augmente leur autorité dans le travail.

La troisième caractéristique vient de l'autorité en entreprise se cristalliser autour de l'expérience professionnelle. La crédibilité acquise en menant à bien une tâche confère aux professionnels de l'autorité tout en accroissant leur domaine d'expertise : « L'autorité tient son magistère (...) du rapport au monde dont l'activité de travail de ce sujet est précisément l'expérience » (Hubault, 2013, p. 91). En fait, l'expérience est l'expression de l'autorité du professionnel qui a gagné de la crédibilité en sachant mener son travail à bien, en optimisant ses compétences.

## (2) AUTORITE DE L'ENSEIGNANT

Au plan scolaire, l'autorité de l'enseignant relève de caractéristiques similaires. En effet, l'intention professionnelle de l'enseignant est de faire surgir la subjectivité de l'apprenant, de lui fournir un espace d'expression et, au final, de lui octroyer le droit de se déterminer lui-même. L'enseignant veut pouvoir faire travailler l'apprenant. Pour ce faire, il doit veiller à l'organisation matérielle de la classe (Meirieu, 2005), comme de l'activité enseignante à mettre en œuvre. S'appuyant sur la trilogie de don (Godbout, Caillé, 2000) et sur la disponibilité (Jullien, 2009), l'enseignant montre qu'il est attentif aux différentes réactions des apprenants, apprenants qui en retour lui apprennent à enseigner (Labelle, 1996). En y parvenant, il a de l'autorité.

Ainsi, le cœur de l'activité enseignante est de déclencher chez l'apprenant une compétence à devenir « un auteur » (un « auctor ») à part entière (Robbes, 2010).

L'autorité de l'enseignant agit dans le but de permettre que l'apprenant se révèle à lui-même comme une subjectivité douée de raison, capable d'agir en toute connaissance de cause (une complétude assumée [Meirieu, 2002]).

De plus, par le jeu de la réciprocité éducative (Labelle, 1996), dans les situations d'enseignement-apprentissage, enseignant et apprenant tirent conjointement profit de l'activité enseignante (Amigues, 2009). D'abord, l'apprenant accroît son autonomie dans le travail : il montre qu'il est capable de mener à son terme le travail qui lui est confié. Ensuite, l'enseignant affine, modifie contenu et forme de son activité tout au long des séances qu'il organise avec les apprenants. Le tout, autonomie accrue et activité efficace, concourt à honorer les engagements « politiques » pris par l'Etat : former des individus éclairés, capables de devenir des citoyens réfléchis (Amigues, 2009).

Dans ce cadre, l'évaluation est pensée comme l'outil de mesure des compétences professionnelles ou scolaires.

### c) L'évaluation ou de la valeur humaine

Dans leur métier respectif, manager et enseignant sont des évaluateurs. La marque de l'évaluation scolaire est bien connue, c'est la note. Dans l'entreprise, la marque de l'évaluation managériale se distingue plus difficilement.

#### (1) LES CRITERES D'EVALUATION MANAGERIALE

En effet, l'évaluation managériale s'opère en observant deux critères, « (...) le rapport à la règle dans l'ordre du fonctionnement, mais tout autant le rapport aux valeurs dans l'ordre de la subjectivité » (Hubault, 2013, p. 90). En ce sens, l'évaluation est tendue entre deux logiques : la logique collective (plan de l'entreprise) et la logique individuelle (plan de la subjectivité des travailleurs).

La logique collective entend donner de la valeur au travail fourni par les travailleurs à l'aune de la rentabilité : seul compte le rapport entre le coût de production et le prix de vente de l'objet fabriqué.

En revanche, la logique individuelle met l'accent sur l'investissement personnel de l'ouvrier qui a su mobiliser des ressources matérielles et immatérielles de manière optimum à fin de fabriquer la marchandise. Dans ce cas, ce qui compte dans l'évaluation managériale, c'est d'être en mesure de saisir et de reconnaître le degré d'implication du travailleur dans son activité, de mesure l'usage fait des compétences et des ressources dans une activité autonome.

Par conséquent, évaluer en tenant compte de ces deux logiques rend l'opération « sensible » (Hubault, 2013). De plus, l'opération est d'autant plus délicate qu'il est nécessaire pour le manager de se projeter, de penser aux conséquences de son évaluation.

## (2) CONSEQUENCES DE L'ÉVALUATION EN ENTREPRISE

Les conséquences peuvent être de trois ordres : elles peuvent être immédiate, différée et impactée les ressources immatérielles (Hubault, 2013). D'abord, immédiates, les conséquences sont « (...) captées par un bénéficiaire direct dans une temporalité et un espace borné par le temps et le lieu de l'intervention du producteur (...) » (Hubault, 2013, p. 92). Et l'évaluation peut rapidement corriger une « erreur » ou confirmer une bonne procédure qui se prolongera.

Ensuite, différées, les conséquences « (...) peuvent se réaliser dans des décalages dans le temps et dans l'espace avec l'action du prestataire » (idem). Là, les résultats de l'évaluation managériale sont entendus comme autant de critères pour ajuster une activité à venir.

Enfin, écrit Hubault, « l'évaluation affecte les ressources immatérielles elles-mêmes (la confiance, la compétence, la coopération ...), qui relèvent principalement de la dimension humaine des organisations et encore plus particulièrement de dimensions qui sont toujours engagées dans l'activité de travail » (Hubault, 2013, p. 92).

De là, on comprend que ce ne sont pas seulement les « méthodes » de travail qu'une évaluation peut remettre en cause. En fait, l'évaluation d'une activité de travail peut être perçue comme une remise en cause du travailleur même : l'investissement subjectif intense demandé au travailleur a pour pendant que toute évaluation, négative ou positive, se répercute immédiatement dans les comportements des personnes. Cela peut, dans certaines circonstances, nuire aux relations humaines dans l'entreprise jusqu'à impacter sa rentabilité.



Ce dernier argument conduit Hubault (2013) à conclure que l'évaluation managériale doit veiller à « la pertinence de [ses] jugements de valeur »

### (3) L'EVALUATION A L'ECOLE

De la pertinence des jugements de valeur à celle des notes, il n'y a qu'un pas.

Dans le système éducatif, la note symbolise la valeur de l'engagement de l'apprenant dans son travail scolaire (cf. analyse de la note comme monnaie ; Imbert et Méard, 2006). Lorsque l'enseignant évalue le travail qui lui est présenté, lui attribue une note, il exprime une reconnaissance. L'enseignant reconnaît la valeur des efforts fournis par l'apprenant à l'aune de la situation de travail comme à l'aune des objectifs pédagogiques fixés (voir activité enseignante : Amigues 2009).

On peut dire là que deux logiques servent de référence à l'évaluation enseignante : une logique centrée sur les objectifs institutionnels à respecter et une autre dont le cœur se cristallise autour des compétences scolaires mobilisées par l'apprenant pour réussir son exercice.

Dans les deux cas, évaluation managériale ou évaluation enseignante, l'autorité de l'évaluateur se mesure à la pertinence de son jugement, un jugement qui sait apprécier ce qui relève réellement de l'investissement personnel et du respect des règles.

Or, précisément, il convient de mettre en lumière cet investissement personnel, de comprendre ce qui motive le travailleur dans son emploi et l'apprenant à l'école.

### 3. Reconnaissance et engagement du sujet

La pierre angulaire de l'organisation scolaire, c'est l'apprenant. De même, celle de l'entreprise, c'est le travailleur. Dans ces deux contextes de travail, ce qui compte, c'est la valeur de la personne qui est engagée dans l'activité.

Le signe d'une autorité se perçoit à l'aune du résultat obtenu par un tiers engagé dans une activité.

Dans ce dernier moment de l'analyse, l'accent est mis sur l'engagement subjectif dans l'activité. Pour ce faire, trois pistes sont suivies. D'abord, il est nécessaire de porter la focale sur les raisons qui motivent cet engagement. Ensuite, il apparaît que l'engagement subjectif relève de rapports humains mettant en jeu la logique du don (donner, recevoir, rendre). Et, dernier point, en échange de leur engagement fort, les personnes veulent être reconnues pour leur originalité dont elles font preuve dans l'activité.

#### a) Investissement subjective dans le travail

Le manager a besoin de faire travailler ses équipes, il a besoin que chaque « coéquipier » fasse sa part de l'activité de production. Surtout le manager doit pouvoir compter sur ses subordonnés, des subordonnés qui ont compris les enjeux et les objectifs fixés au niveau de l'entreprise.

Pour parvenir à cet engagement, à l'investissement, parfois sans condition, des travailleurs dans l'activité, le manager doit motiver ses équipes. Il y arrive en valorisant les efforts et les compétences professionnelles de ceux qui travaillent sans compter. Cette valorisation des efforts peut avoir des effets immédiats sur l'activité : le travailleur méritant peut avoir le sentiment d'être indispensable à l'activité, au travail en équipe, voire même à l'entreprise.

#### (1) VALORISER LE TRAVAILLEUR

Dans ce cas, écrit Kocyba, « le travail doit être vécu, de plus en plus, comme une « vocation », ou à tout le moins présenté comme tel. Dans toute situation, ce à quoi le travailleur est confronté doit pouvoir être présenté comme choix, comme décision (...) » (Kocyba, 2007, p. 109). Par l'évaluation managériale, tout est fait pour que le travailleur se sente pleinement investi dans son activité de travail, qu'il se sente légitime dans l'exécution de sa tâche. Plus encore, le travailleur doit se sentir obligé de faire sa part de l'activité.

Un nouveau rapport au travail s'est instauré : ce n'est plus le salaire qui oblige le travailleur à faire ce qui lui incombe ; c'est le travailleur qui, félicité pour ses efforts, reconnu pour ses compétences indispensables, se croit obligé de s'engager dans son activité salariée.

Les motivations à l'engagement dans le travail, d'extérieures à l'humain (avoir besoin d'un salaire pour vivre) qu'elles aient été, sont maintenant internes : le travailleur choisit de s'investir, avec le sentiment de l'avoir fait volontairement.

Lorsque le manager est en mesure de favoriser l'adhésion « volontaire » du travailleur dans son activité, le manager a de l'autorité.

## (2) DE L'INTERET DES ELEVES

De manière identique, à l'école, un des défis que l'enseignant doit relever, c'est conduire les apprenants à entrer dans l'activité scolaire qu'il propose. Pour ce faire, une valorisation des efforts et des compétences peut prendre corps à travers la note.

D'autres moyens peuvent être mis en place pour susciter l'intérêt des élèves. L'enseignant peut, par exemple, organiser des séances spécifiques pour apprendre aux élèves à apprendre leurs leçons (Clerc, Michaud, 2010). Il peut aussi faire un effort de langage pour ne pas perdre rapidement son auditoire (idem). Ou encore, il peut motiver les apprenants en organisant des rituels ludiques qui suscitent leur motivation (idem).

Les notes, l'aide à la compréhension, les jeux « pédagogiques », tout est mis en place pour que l'apprenant sente qu'il a de la valeur aux yeux de l'enseignant, que ce dernier s'intéresse à lui. Dans ce sens, l'enseignant a de l'autorité s'il parvient, par ces sollicitations diverses, à faire travailler l'apprenant, c'est-à-dire réussir à le faire s'engager, de lui-même, dans des situations d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, l'intérêt porté à l'élève participe des conditions d'apprentissage que l'enseignant sait mettre en place pour que l'élève réussisse.

La valeur accordée à l'apprenant comme au travailleur les lie à l'organisation qui leur octroie autant d'égards, du moins à leurs représentants (manager ou enseignant). En échange pour autant de considérations, les travailleurs et les élèves se sentent redevables en s'engageant davantage dans le travail.

### b) Une « dette d'obligation »

Apprenants et salariés ont une dette d'obligation à rembourser. Nous analysons d'abord les conditions de cette restitution dans le cadre de l'entreprise, puis dans le cadre scolaire.

## (1) DE LA DETTE EN ENTREPRISE

Dans l'entreprise, reconnaissance et valorisation dans le travail relèvent d'une stratégie managériale qui cherche à mettre au travail tous les salariés. Du côté des employeurs et des managers, on œuvre à la reconnaissance des compétences et efforts que déploient les travailleurs.

Et, en contrepartie, ces derniers redoublent d'ingéniosité et de volonté pour atteindre les objectifs de l'entreprise. La conduite managériale des équipes crée une dette (symbolique, voire morale) à l'endroit des salariés.

Les rapports humains dans l'entreprise sont donc régulés selon une logique de dons (Godbout, 2007 ; Godbout, Caillé, 2000). Cette logique se décline de la sorte : « Du côté de la direction de l'entreprise, ces nouvelles formes de communication sont assorties de nouvelles attentes en forme d'efficacité et d'augmentation du rendement, ce qui signifie qu'elles ne sont pas le cadeau désintéressé d'une entreprise soucieuse d'humanisation. La confiance que le manager accorde, en termes de marge de manœuvre, aux employés, leur crée en quelque sorte une dette d'obligation. La reconnaissance qu'on leur accorde se double de l'attente que ceux qui en sont l'objet auront à cœur, à l'avenir, de continuer à le mériter, et seront donc disposés à tous les efforts pour cela. C'est donc maintenant par la reconnaissance, par une confiance accordée en apparence spontanément, que s'effectuent le contrôle et la direction » (Kocyba, 2007, p. 110).

On retrouve dans la description qui est faite ici des relations entre personnes les trois temps de la logique du don : donner, recevoir, rendre (Godbout, Caillé, 2000). Dans un premier temps, employeurs et managers offrent (donnent) aux salariés de bonnes conditions de travail (confiance et autonomie). Le cas échéant, le manager évalue le travail fourni par ses équipes et « met à l'honneur » les salariés méritants.

De deuxième temps de l'échange, c'est le moment où les salariés, pris dans cette ambiance « bienveillante » à son égard, acceptent de travailler selon les règles en vigueur dans l'entreprise. Ils ont le sentiment de pouvoir « s'épanouir » professionnellement. Ils ressentent aussi une dette envers leurs employeurs, envers ceux qui leur permettent de travailler dans de bonnes conditions.

Cette dette nécessite d'être remboursée. Le remboursement se fera dans un troisième temps. Il prend la forme d'un investissement accru des « sujets-salariés » dans leur activité.

Pour honorer la dette, les travailleurs sont dans l'obligation d'en faire plus, d'augmenter leurs efforts et leurs compétences au travail, jusqu'à la fatigue extrême parfois (Cristol, 2011). Dans ces conditions, l'autorité managériale qui fait travailler les salariés, est de moins en moins une autorité de contrôle pour apparaître comme une régulation autonome. La hiérarchie forte, qui s'exprimait de manière verticale, se fait discrète pour laisser le champ libre au travail du manager dont la tâche est d'organiser les conditions optimum de l'activité : il exerce une autorité horizontale.

## (2) DETTE ET CONDITIONS D'APPRENTISSAGE

De même, à l'école, l'enseignant a pour fonction d'organiser les conditions d'apprentissage des élèves. De bonnes conditions d'apprentissage sont réunies notamment que les règles de régulation de la classe ou du cours sont clairement définies (les règles de vie notamment, cf. Foussard, 2011). Egalement, ces conditions sont optimum quand l'enseignant aide l'apprenant à comprendre, quand il n'est pas indifférent aux difficultés que l'élève peut avoir pour vraiment entrer dans les apprentissages (Clerc, Michaud, 2010).

De bonnes conditions d'apprentissage sont données par l'enseignant expérimenté aux élèves. Elles les inclinent à accepter le travail scolaire proposé. Les élèves s'engagent dans l'activité enseignante offerte : par-là, ils acceptent d'apprendre. Ensuite, les résultats (les traces) de cet engagement seront évalués, ils seront notés. La note est à la fois le reflet des efforts et des apprentissages réussis, et de la reconnaissance que l'enseignant leur accorde (Imbert, Méard, 2006).

Ainsi, en acceptant les bonnes conditions d'apprentissage, les élèves développent une dette à l'endroit de l'enseignant, un enseignant qui les apprécie suffisamment pour leur offrir les meilleures conditions de réussite. Pour répondre à l'estime qu'on leur porte, les apprenants s'engagent davantage dans les apprentissages.

Plus ils apprendront, plus ils augmenteront leur compétences à apprendre. Et plus, les apprenants deviendront des « auteurs » à part entière.

L'autorité de l'enseignant s'exprime dans l'émergence de l'autorité de l'apprenant (Robbes, 2010). L'apprenant y est reconnu comme un sujet digne d'intérêt. Et, à l'image de l'apprenant, dans son travail, le salarié est jugé digne d'intérêt lorsque l'évaluation managériale lui est favorable.

Mais que ce passe-t-il quand la reconnaissance du donataire n'est pas à la hauteur de ses espérances ?

### c) Une reconnaissance légitime

Au cours d'un don, dans la valeur de l'objet donné se mesure la valeur que le donneur accorde au destinataire (Godbout, 2007).

#### (1) DU MEPRIS MANAGERIAL

Dans l'entreprise, ce principe de circulation du don est dévoyé : « (...) des formes de reconnaissance standardisées échouent à répondre à des attentes centrales de reconnaissance des salariés, qui sont liées, elles, à des réalisations spécifiques (Kocyba, 2007, p. 104). Les échanges par dons sont privés de l'élément qui leur confère de l'originalité : une reconnaissance spécifique. Les salariés voient dans des gratifications qui ne sont pas renouvelées (qui demeurent à l'identique), qui ne correspondent plus à l'effort fourni pour en être digne, une dégradation de la valeur que leur porte leur employeur.

Pratiquer une standardisation de la reconnaissance est ressentie comme une humiliation (Kocyba, 2007) par les salariés qui, par ailleurs, n'en finissent plus de donner des gages de leur engagement indéfectible. Les salariés ont le sentiment de ne plus être digne d'intérêt. Leur prestation dans le travail n'est plus entendue comme activité originale, pleine de compétences surprenantes, mais plutôt comme une activité commune à la portée de n'importe quel autre salarié.

Par conséquent, face à cette humiliation, les salariés opposent des revendications qui tentent de restaurer le crédit professionnel qu'ils ont le sentiment d'avoir perdu : « nous voulons aujourd'hui, en règle générale, être reconnus non en tant que fournisseur de prestations interchangeables, mais en tant qu'instance articulant des attentes de reconnaissances légitimes » (Kocyba, 2007, p. 115).

Le reproche adressé à la direction de l'entreprise est clair et sans détour : l'évaluation managériale doit prendre en compte l'investissement subjectif de chaque salarié dans la spécificité de sa situation de travail. Autrement dit, la valeur accordée au travail du salarié ne peut jamais être la même, les rétributions qui s'en suivent doivent être à la hauteur de l'effort fourni, pour chaque cas renouvelé.

Les salariés veulent être « payés » en fonction de ce qui les distingue de tous les autres et non sur la base de ce qui les rapproche. L'uniformisation de la valeur accordée aux salariés rend fragile leur place dans l'entreprise. Dans ce cadre, être perçu comme un prestataire interchangeable, c'est prêter le flanc à une précarisation de l'emploi, un emploi pour lequel, par ailleurs, on ne finit pas de s'investir au prix, parfois, du sacrifice de sa vie privée.

## (2) DU RISQUE DE STANDARDISER LA NOTE

Ensuite, dans le système éducatif, on retrouve une tentative de « standardisation » de la valeur de l'apprenant. Elle prend forme avec l'attribution des notes et le possible « marchandage » que la notation peut offrir (Imbert, Méard, 2006). Car la note symbolise à la fois les efforts faits par un individu apprenant et la valeur de ce travail par rapport à tous les autres travaux effectués par les autres élèves.

Dans ce sens, l'évaluation se retrouve à la croisée de deux logiques : apprécier l'originalité du travail effectué et inscrire ce dernier dans une comparaison avec les autres travaux (logique monnaie archaïque, logique monnaie moderne : Godbout, Caillé, 2000). Dans ce cadre, l'autorité de l'enseignant, à l'image du manager évaluateur, s'exprime dans une évaluation « juste », d'une part, des efforts consentis et des compétences réelles investies et, d'autre part de ce que vaut le travail au regard de ce que les autres élèves ont pu (ont su) « produire ».

L'enjeu est bien ici, comme pour le salarié, la reconnaissance de l'originalité de la personnalité du sujet qui se fait jour dans le travail scolaire.

A l'instar du manager, l'autorité de l'enseignant se mesure à sa capacité à mettre les personnes dont ils ont la charge (les apprenants), au travail. Pour ce faire, l'enseignant a pour tâche d'offrir (de donner) aux élèves des conditions d'apprentissage adaptées, des conditions qui respectent la subjectivité originale de chaque apprenant.

Reconnaissant pour l'intérêt que l'enseignant lui témoigne, l'élève s'investi aisément dans les activités apprenantes qui lui sont proposées. Au sortir de ces apprentissages, l'enseignant pratique une évaluation des acquis de l'élève : y sont mis en lumière les efforts de l'apprenant, ses compétences à mener son travail à terme et, donc, l'originalité dont il a fait preuve (sa capacité à être « auteur », « auctor »).

Dans le même mouvement, à l'aune des succès ou des échecs des élèves, l'enseignant se trouve en capacité de mesurer son propre travail. L'activité de l'enseignant ne touche pas seulement ceux auxquels elle s'adresse, elle touche aussi celui qui en est « l'auteur » dans un effet de retour. En effet, au cœur de cette auto-évaluation de son travail, on peut lire le second trait de l'autorité enseignante : la capacité à « remettre son travail sur l'ouvrage » pour le réviser à nouveaux frais.

En ce sens, le métier de l'enseignant est traversé par des remises en cause régulière. Ces incertitudes peuvent déstabiliser les débutants. Ces derniers sont dans l'obligation de maîtriser les incertitudes liées à la situation (réactions inattendues des élèves) et les ajustements que nécessitent des activités enseignantes proposées. Aussi, la coopération entre pairs est un moyen de faire face collectivement aux difficultés de la fonction d'enseignement.



## Conclusion

L'autorité de l'enseignant est le gage de son professionnalisme. Loin des idées reçues, trop longtemps colportées, l'autorité n'est pas la marque d'une poigne fermement exercée par un « maître » dans sa classe, elle est bien davantage l'expression réelle de compétences professionnelles acquises par un enseignant. Ce dernier sait développer une activité enseignante efficace, grosse d'actions d'apprentissage multiples. Par-là, le professeur offre aux apprenants des occasions de donner à voir ce qu'ils ont compris et ce qu'ils savent faire.

Sans commune mesure avec la domination, la relation d'autorité est le lieu d'échanges variés, à coup de dons et de contre-dons, favorise l'acquisition et l'approfondissement de connaissance, de compétences. Pour les élèves, la relation d'autorité est « l'espace » au sein duquel il leur est accordé le droit de travailler des aptitudes intellectuelles et techniques leur permettant, à terme, de s'assumer comme des « auteurs ». Dans ce cas, être « auteur » signifie être quelqu'un en mesure de mener des actions et des choix raisonnés. Cela signifie aussi s'assumer être un citoyen éclairé.

Pour les enseignants ensuite, avoir de l'autorité, c'est d'abord instaurer un cadre de travail scolaire, clairement défini. Dans cette « enceinte », les règles de vie et de travail sont clairement énoncées. Pour que l'apprenant puisse s'engager dans des acquisitions, il a besoin d'un espace dans lequel il se sente en sécurité ; il appartient à l'enseignant d'en être l'artisan et le garant. Ce préalable indispensable au travail scolaire se complète par une organisation matérielle et « intellectuelle » de l'activité enseignante. Avoir de l'autorité, pour un professeur, c'est aussi donner les « moyens » aux apprenants d'acquérir des connaissances et de les entraîner dans le but d'en obtenir une maîtrise complète. Après la sécurité du cadre, l'enseignant, comme autorité, est le garant des apprentissages que les élèves sont en capacité de réaliser. Responsable des élèves dont il a la charge, le professeur donne aux apprenants les contenus de connaissance à acquérir et les exercices qui permettent d'y parvenir tout en favorisant, en facilitant aussi, l'autonomie dans le travail.

La relation d'autorité ne peut pas être pensée comme étant unilatérale. Dans la relation pédagogie d'autorité, il n'y pas qu'un seul et même « donneur ». Celui qui donne, qui a l'obligation (quasi morale) de donner, n'est pas toujours l'enseignant.

Dans la relation pédagogique, les donneurs et les « receveurs » échangent leur place tout au long de l'activité enseignante : si, à l'initiative du travail, on trouve le plus souvent l'enseignant ; il peut aussi être celui qui reçoit, notamment à l'occasion de choix d'objet d'étude spécifique ou plus fondamentalement lorsqu'il retrouve dans les résultats de ses élèves la valeur et la qualité de ses enseignements.

A l'aune des résultats, l'enseignant, « auteur » de son activité, mesure l'efficacité des dispositifs d'apprentissage qu'il met en place. D'une certaine manière, on peut dire que l'enseignant « apprend » des résultats des apprenants. Tout du moins, en autorité confirmée, il sait réajuster, cibler avec plus de précision, les objectifs de travail. Pour ce faire, il adapte les outils qu'il a à sa disposition, en produit d'autres ou, quand la situation le commande, l'enseignant va prendre conseil auprès de pairs capables de lui conseiller méthodes et outils différents.

Dans cet autre cas de figure, l'enseignant devient « receveur », car il accepte, pour un temps, le rôle de débiteur auprès de celui ou de ceux qui l'aideront à modifier sa manière de travailler. A charge pour lui, de se mettre dans des conditions lui octroyant la possibilité de rendre à son tour (de « payer sa dette »). Encore, à charge pour le professeur d'apparaître, aux yeux de ses collègues, comme étant capable de « faire autorité », de prodiguer à son tour, des conseils ou des aides facilitant le travail de ses pairs.

Essentiellement, l'autorité qui règne dans la classe, est tour à tour « donneur » et « receveur », apprenants et enseignants gagnent de l'autonomie dans l'exercice de leur travail respectif, distinct mais œuvré en parallèle. La réciprocité dans les rapports pédagogiques maintient un équilibre, une forme d'égalité aussi. Les acteurs de la relation d'autorité n'ont, en fait, pas essentiellement de place définitive : à tout moment, le rapport peut s'inverser et, de donneur, on peut devenir débiteur. Là, principe d'hégémonie, longtemps associé à l'autorité, est définitivement battu en brèche.

Finalement, la relation d'autorité, mise en œuvre tout au long du système éducatif, a pour objectif d'autoriser l'avènement et l'affirmation de l'autre, comme autorité à part entière. A l'école, l'enseignant, autorité confirmée, autorise l'apprenant à devenir ce qu'il se destine à être, à savoir être un « auteur » (une « autorité ») digne de conduire raisonnablement sa vie. A travers la relation pédagogique, le professeur, compris comme autorité de contrôle, place l'élève dans des conditions d'apprentissages ; à charge pour ce dernier d'entraîner sa capacité à réguler, de manière autonome, son travail.

A bien le prendre, les différents dispositifs d'enseignement ont pour but d'opérer une forme de « transfert » de pouvoir : l'enseignant a pour tâche de transmettre aux apprenants le pouvoir d'exister de manière autonome et éclairée dans un monde qui les précède. De ce monde, il faut en apprendre les codes, le sens et, même, être en mesure d'en réaliser l'avenir. L'autorité à l'école est le moteur promouvant cette transmission de pouvoir nécessaire.

## Bibliographie

- Agamben, G., (2007), *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, éditions Payot et Rivages.
- Agamben, G., (2013), *Qu'est-ce que le commandement ?*, Paris, éditions Payot et Rivages.
- Amigues, R., (2009), « le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 2009/2, vol. 42, 11-26. DOI : 10.3917/isdle.422.0011.
- Anspach, M.O., (2002), *A Charge de revanche, figures élémentaires de la réciprocité*, Paris, éditions du Seuil.
- Audi, P., (1997), *L'autorité de la pensée*, Paris, PUF.
- Arendt, H., (1972), « Qu'est-ce que l'autorité », in *La crise de la culture*, Paris, éditions Gallimard.
- Berthoud, G., (2004), « Penser l'universalité du don. A quelles conditions ? », *Revue du MAUSS*, 2004/1, 23, 353-376.
- Blais M. Cl., Gauchet M., Ottavi D., (2010), *Conditions de l'éducation*, Paris, éditions Fayard.
- Blais M. Cl., Gauchet M., Ottavi D., (2014), *Transmettre, Apprendre*, Paris, éditions Stock.
- Breton, Ph. (2003), « Apprendre la parole », in Garapon A. (dir.), Perdriolle S. (dir.), Abélès M. (dir.), *Quelle autorité*, Paris, éditions Hachette.
- Caillé, A., (2000), *Anthropologie du don. Le tiers paradigme*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Clerc, S., Michaud, Y., (2010), *Face à la classe*, Paris, collection Folio actuel, éditions Gallimard.
- Cornu, L., (2003), « la confiance », *Le Télémaque*, 2003/2, 24, 21-30.
- Cornu, L., (2004), « Transmission et institution du sujet », *Le Télémaque*, 2004/2 n°26, 43-54.
- Cristol, D., (2011), « le capitalisme des identités et ses managers », Jacquot, L. (dir.), Kraemer, Ch., *Travail et dons*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- De Munck J. (2003), « Les métamorphoses de l'autorité », Garapon A. (dir.), Perdriolle S. (dir.), Abélès M. (dir.), *Quelle autorité*, Paris, éditions Hachette.
- Derrida, J., (2012), *Pardonner, l'impardonnable et l'imprescriptible*, Paris, édition Galilée.
- Derycke M., Dutrait, F., (2009), « Autorité : retour aux sources », *Le Télémaque*, 2009, 35, 113-136.
- Dubet, F., (2003), « Une juste obéissance », Garapon A. (dir.), Perdriolle S. (dir.), Abélès M. (dir.), *Quelle autorité*, Paris, éditions Hachette.
- Fabre, M., (2011), *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, Paris, PUF.
- Fixot, A. M., (1994), « le don à la croisée du symbolique et du possible », *Revue du MAUSS*, 1994/2, 4, 176-189.
- Flahault, F., *Sisyphes professeur*. In : Communications, 72, 2002. PP 17-69. doi : 10.3406/comm.2002.2098  
http :  
www.persée.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\_0588-8018\_2002\_num\_72\_1\_2098
- Flahault, F., (2014), « Une école plus conviviale ? », *Revue du MAUSS*, 2014/1, 43, 117-125.

- Foussard, C., (2011), *La construction de l'autorité à l'école*, Paris, éditions Hachette.
- Galichet, Fr., (2014), *L'émancipation, Se libérer des dominations*, Lyon, éditions de la Chronique Sociale.
- Gelin, D., (2012), « Autorité et activité », *Rechercher et formation* [en ligne], 71/2012, mis en ligne le 03 septembre 2013, consulté le 09 septembre 2013. URL : [http : //rechercheformation.revue.org/1960](http://rechercheformation.revue.org/1960).
- Gelin D., Rayou P., Ria L., (2007), *Devenir enseignant, Parcours et formation*, Paris, éditions Armand Colin.
- Godbout, J., (en collaboration avec Caillé, A.), (2000), *L'esprit du don*, Paris, éditions La Découverte.
- Godbout, J., (2007), *Ce qui circule entre nous. Donner recevoir rendre*, Paris, éditions du Seuil.
- Hameline, D., (1999), « Autonomie », Houssaye, J. (coord.), *Questions pédagogiques*, éditions Hachette, Paris
- Houssaye, J., (2007), *Autorité ou éducation. Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*, Paris, Editions ESF, 3<sup>ème</sup> édition.
- Hubault, Fr, (2013), « Le travail de management », *Travailler*, 2013/1, 29, 81-96. DOI : 10.3917/trav.029.0081
- Husser, A.C., (2013), « L'autorité », *le Télémaque*, 2013/1, 43, 15-30. DOI : 10.3917/tele.043.0015.
- Imbert, P., Méard, J., (2006), « Une pratique d'enseignement (EPS) à l'épreuve du paradigme du don », *Revue du MAUSS*, 2006/2, 28, 313-322.
- Jullien, Fr., (2009), *Les transformations silencieuses*, Paris, éditions Grasset et Fasquelle.
- Jullien, Fr., (2012), *Cinq concepts proposés à la psychanalyse, chantier III*, Paris, éditions Grasset et Fasquelle.
- Kocyba, H., Renault, D., (2007), « Reconnaissance, subjectivation, singularité », *Travailler*, 2007/2, 18, 103-118. DOI : 10.3917/trav.018.0103.
- Leclerc, G., « Histoire de la vérité et généalogie de l'autorité », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2001/2, 111, 205-231. DOI : 10.3917/cis.111.0205
- Levinas, E., (2014), *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, 11<sup>ème</sup> édition.
- Lipovetsky, G., (2006), *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*, collection Folio Essais, éditions Gallimard, Paris.
- Maggi, B., (2004), *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?* Bologne : TAO Digital Library, 2010, ([http : //amsacta.cib.unibo.it](http://amsacta.cib.unibo.it))
- Marcelli, D., (2003), *L'enfant chef de famille, l'autorité de l'enfant*, éditions Albin Michel.
- Meirieu, Ph., (2002), *Le pédagogue et les droits des enfants, histoire d'un malentendu*, Genève, éditions Tricorne.
- Meirieu, Ph., (2005), *Lettre à un jeune professeur*, Paris, éditions ESF.

- Meirieu, Ph., (2007), *Pédagogie : le devoir de résister*, paris, éditions ESF.
- Michaud, Y., (2014), *Narcisse et ses avatars*, Paris, éditions Grasset et Fasquelle.
- Ogien, R., (2013), *La guerre aux pauvres commence à l'école, sur la morale laïque*, Paris, éditions Grasset et Fasquelle.
- Pierre, J., (2012), « le langage et le don », *Revue du MAUSS*, 2012/2, 36, 139-152. DOI : 10.3917/rdm.036.0139.
- Prairat, E., (2009), *La sanction en éducation*, Paris, PUF.
- Prairat, E., (2012), « L'autorité éducative au risque de la modernité », *Recherche et formation* [en ligne], 71| 2012, mis en ligne le 03 septembre 2013, consulté le 09 septembre 2013, URL : [http : //rechercheformation.revues.org/1944](http://rechercheformation.revues.org/1944).
- Rayou, P., Ria, L., (2009), « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Education et sociétés*, 2009/1, 23, 79-90. DOI : 10.3917/es.023.0079.
- Reboul, O., (1977), *L'endoctrinement*, Paris, PUF.
- Reboul, O., (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
- Renaut, A., (2004), *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M., (2006), *Le pouvoir des commencements : essai sur l'autorité*, Paris, éditions du Seuil.
- Rey, B., (1998), *Faire classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF, 7ème édition, 2010.
- Rey, B., (2009), *Discipline en classe et autorité de l'enseignant, Eléments de réflexion et d'action*, Bruxelles, éditions De Boeck.
- Ria, L., (2004), *Expériences typiques des enseignants débutants*. EPS, 305, 67-70.
- Robbes, B., (2010), *L'autorité éducative dans la classe, Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, éditions ESF.
- Rosset, Cl., (1984), *Le réel et son double*, Paris, éditions Gallimard.
- Roustang, Fr., (2003), « Reconduire l'ennui à sa source », in *L'ennui à l'école*, Paris, SCEREN/CNDP – éditions Albin Michel.
- Sarthou-Lajus N., (2012), *Éloge de la dette*, Paris, PUF.
- Saujat, F., (2004), comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Semmel, N., Gesson, B., (2011), « Deux logiques de la spécialisation du travail « altruiste » des professeurs des écoles : adaptation « intégrée » ou autonomie « distanciée » ? », Jacquot, L. (dir), Kraemer, Ch., *Travail et dons*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Serres, M., (2012), *Petite poucette*, Paris, éditions Le Pommier.
- Singly (de), Fr., (2003), *Les uns avec les autres*, Paris, éditions Armand Colin.
- Vulbeau A., Pain J. (2003), *L'invention de l'autorité*, Vigneux, éditions Matrice.



# **Autorité et éducation : les raisons du don en pédagogie**

## **Résumé**

Une approche sociologique de l'autorité en milieu scolaire identifie des échanges entre apprenants et enseignants, fondés sur le principe de don (donner, recevoir, rendre). De ce point de vue, l'autorité n'est plus un pouvoir s'exerçant de manière verticale, hiérarchique. Au contraire, le pouvoir de l'autorité est le garant de la qualité des échanges entre enseignants et apprenants : l'enseignant donne, organise les apprentissages (les savoirs, les mises en situation d'apprentissage) et laisse advenir les retours possibles, rendus par les apprenants – dans un esprit de complète réciprocité. De leurs échanges, apprenants et enseignants tirent des enseignements utiles à l'amélioration de leurs conditions, d'éducation pour les uns et de travail pour les autres. Et, l'autorité des enseignants ne peut plus être pensée comme le résultat d'un charisme ou d'une disposition naturelle. Elle est une compétence professionnelle que l'enseignant ne cesse de travailler pour l'accroître.

Mots clés : autorité, hiérarchie, donner, recevoir, rendre, réciprocité, compétence professionnelle, apprendre.

## **Résumé en anglais**

A sociological approach of the authority in teaching highlights exchanges between teachers and trainees based on the gift concept defined by M. Mauss (give, receive and return). In this point of view, the authority is not perceived as a power enforced from top to bottom, hierarchically.

In fact, the authority is the warrant of the exchanges quality between teachers and trainees: the teacher gives and organizes the teaching (knowledge, teaching practices) and the trainees return their end product. Teachers and trainees learn from these exchanges, improving their respective working and learning conditions.

Using this concept, teachers' authority cannot be conceived as a result of a natural charisma. Teachers' authority becomes a professional competence that the teacher must acquire and improve lifelong.

Keywords: authority, hierarchy, gift concept, teaching, professional competence