Formation à l'autorité : l'« assujettissement » scolaire, une visée impensée ?

Training in Authority: Compulsory Education, an Unthinkable Aim?

Jean-François Nordmann

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2051>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2051

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2013

Pagination : 121-130

ISBN : 978-2-84788-510-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jean-François Nordmann, « Formation à l'autorité : l'« assujettissement » scolaire, une visée impensée ? », *Recherche et formation* [En ligne], 72 | 2013, mis en ligne le 11 mars 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2051> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2051

Débats & controverses

Formation à l'autorité : l'« assujettissement » scolaire, une visée impensée ?

> Jean-François NORDMANN

Université de Cergy-Pontoise, ESPE de l'académie de Versailles

1. Des représentations et des attentes contradictoires

On ne s'étonnera pas que l'autorité apparaisse comme une des questions les plus vives et « sensibles » dans la formation des enseignants et que les modules de formation à l'autorité suscitent en général chez les nouveaux venus des réactions affectives intenses et contradictoires qui tiennent à la fois de l'intérêt inquiet voire anxieux et de la réticence voire du rejet. Les raisons en sont nombreuses.

Tout d'abord, chacun sent bien, sur le plan psychologique, que le fait d'avoir désormais à adopter et à assumer une position d'autorité le met personnellement en cause et nécessite une véritable mutation ou métamorphose intérieure analogue à celle qui accompagne le devenir-parent.

Ensuite, chacun sait aussi qu'il n'y a pas, sur le plan pratique ou pragmatique, de mode d'emploi ou de « recettes » pré-établies permettant de garantir le si nécessaire – et vital – exercice de l'autorité en classe et que les savoirs ou les savoir-faire en situation ne sont que très partiellement transférables.

De plus, s'agissant de la représentation même de l'autorité, si cette notion d'« autorité » renvoie bien toujours à l'idée d'un pouvoir légitime et reconnu, elle se trouve d'abord associée à la représentation d'une relation de pouvoir (de commandement et d'obéissance), elle-même usuellement connotée des idées d'arbitraire et de domination. Se voir proposer une formation à « l'autorité » ne va pas alors sans susciter de défiance, comme si l'on se trouvait enrôlé à participer à une vaste entreprise d'inféodation collective.

Enfin, cette entrée dans la position d'autorité a également lieu sur fond de « crise » ou au moins d'« érosion » (E. Prairat) atteignant l'autorité de l'enseignant aussi bien que celle de l'ensemble de l'institution scolaire. Les articles du dossier y font tous explicitement ou implicitement référence, en évoquant des causes pour une part conjoncturelles et sociales, pour une autre part structurelles et sociétales.

E. Prairat notamment relève ici la « perte de confiance » dans l'École comme vecteur de promotion sociale ainsi que dans l'ensemble des institutions républicaines, mais met aussi en cause le brouillage contemporain, « postmoderne », de l'image même de l'adulte, la mutation du rapport à la temporalité ou le « télescopage axiologique » induit sur la représentation de l'autorité par la diffusion des idéaux égalitaires démocratiques. J. Pain, de son côté, met en avant « le contexte d'une désagrégation sociétale » liée à une « « désymbolisation clinique » du politique » (p. 109). Nous avancerons nous-mêmes plus loin l'hypothèse d'une mise en question actuelle du cœur même de nos projets multi-séculaires d'éducation. Quoi qu'il en soit, il existe une perception vive et commune, qu'est engagé un processus de dégradation profonde de l'autorité, aux faisceaux de causes multiples. Dans ces conditions, il est évidemment difficile, à l'entrée dans le métier, de se voir enjoindre d'aller à l'encontre d'un processus collectif si puissant et généralisé.

2. Les quatre axes des pratiques usuelles de formation à l'autorité

Face à ces représentations et attentes contradictoires, comment les dispositifs de formation – et particulièrement de formation « initiale » – prennent-ils en charge la question de l'autorité ? On suggèrera que quatre axes principaux y sont à l'œuvre, que prennent en vue, en les accentuant diversement, les articles du dossier ¹ :

1) La légitimation conceptuelle. On observera d'abord que les formateurs intervenants procèdent très fréquemment à une légitimation conceptuelle de la notion d'« autorité », qui passe par la mise en jeu de la distinction principielle entre *autorité* et *contrainte* et fait (ou refait) valoir que l'autorité désigne un pouvoir reconnu – ou devant pouvoir être reconnu – comme bien-fondé et légitime, et suscitant par conséquent le consentement et l'adhésion de ceux qui s'y soumettent, par différence avec la contrainte, physique ou psychique, caractéristique d'un pouvoir qui s'impose par la force. À cette première distinction vient aussi souvent s'articuler la distinction, devenue presque topique, entre *avoir de l'autorité* (ou *faire autorité*) et être autoritaire (ou *faire de l'autorité*), qui recoupe la première (quoique de façon seulement partielle). On remarque que ces distinctions sont là aussi à l'œuvre, explicitement ou implicitement, dans tous les articles du dossier, à l'exception cependant notable de celui de J. Houssaye qui, dans une position radicale (et à notre sens problématique, cf. *infra*), identifie *a priori* autorité et contrainte et dénonce, pour reprendre une formule d'*Autorité ou éducation* ? ², le fait que « l'autorité est et n'est qu'un coup de force initial qui instaure le pouvoir du maître sur les élèves à l'école » (p. 173). Par ailleurs, ces premières distinctions sont assez fréquemment complétées par d'autres, telles que celles, d'origine arendtienne et qu'on retrouve notamment chez E. Prairat, entre *potestas* et *auctoritas*, ou entre

1 Précisons ici que l'interprétation générale que nous présentons dans cette contribution ne nous fait pas tenir compte de la spécificité des objets et des choix méthodologiques de ces articles.

2 J. Houssaye, *Autorité ou éducation* ?, Paris : ESF, 1996.

autorité (avec sa « nécessaire dissymétrie fonctionnelle et identitaire », E. Prairat, p. 22) et *persuasion rationnelle* (fondée sur la représentation d'une égalité essentielle des sujets). Sans discuter ici le détail de ces distinctions, on relèvera une évidente (sur-)accentuation, dans la formation à l'autorité, sur l'aspect de sa *légitimité* et le passage à l'arrière-plan voire l'effacement de son aspect d'*exercice de pouvoir*. Cet aspect ne nous apparaît pas fortuit : on peut l'interpréter comme un retournement réactif cherchant à contrer la puissante et usuelle association d'idées que nous évoquions plus haut entre *autorité* et *domination*, le problème étant que la nouvelle représentation de l'autorité produite par ce retournement vient à son tour faire écran à une compréhension approfondie de l'autorité.

2) La réflexion sur les techniques de contrainte et de contrôle. On observera ensuite que la formation à l'autorité fait toujours une place significative à l'examen des « ressources », « outils », « techniques »... de « gestion » de l'autorité, sous l'aspect cette fois (mais non affiché et revendiqué) de l'exercice du pouvoir et de l'obtention de l'obéissance. Et il ne nous semble pas fortuit que ce soit particulièrement à ce moment-là que la formation, quittant la forme magistrale, se transforme en un moment de partage d'expériences et d'« analyse réflexive » collective des pratiques. On pourrait bien sûr justifier cette modalité par le fait que, plus encore que pour toute autre question de la formation professionnelle, chacun doit rechercher pour lui-même sa manière à lui, son style propre d'autorité. Mais on pourrait se demander si elle ne permet pas aussi de lever les scrupules et d'« autoriser » et légitimer, à la faveur de l'entre-soi, des pratiques qui resteraient sans cela inavouées voire inavouables. Car, certes, pour prendre l'exemple du second degré, la panoplie, étudiée en formation, des mesures de « punitions scolaires » et de « sanctions disciplinaires » se trouve précisément réglementée et proscriit expressément toute forme de violence physique et d'humiliation morale pour viser « l'instauration d'une valeur formatrice et pédagogique de la sanction »³. Mais, certaines de ces mesures sont bien foncièrement des mesures d'intimidation et de pression morale : « inscription sur le carnet de correspondance », requête d'« excuse orale ou écrite »⁴, « avertissement », « blâme », etc. Par ailleurs, la formation envisage également, à un autre niveau non codifié réglementairement, qui est celui de la prévention de l'indiscipline, le recours à des techniques singulières qui vont de la tactique ou de la stratégie organisationnelle (déplacement des élèves perturbateurs, réalisation de plans de classe, etc.) à la mise en œuvre de multiples formes et degrés de contrainte et d'emprise psychologiques – par exemple par instauration d'un climat de peur (carnets de correspondance en coin de table, « contrôles-surprise », etc.), par recours à des gestes spectaculaires (doigt pointé, claquement des mains, immobilisation et regard pétrifié sur la classe, etc.), voire par de véritables actions d'intrusion et

3 Préambule de la circulaire du 11-7-2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les EREA.

4 La nouvelle circulaire du 1-8-2011 ajoute : « excuse publique orale ou écrite ».

d'effraction psychiques (s'approcher furtivement d'un élève inattentif et le regarder droit dans les yeux, lui murmurer quelque chose à l'oreille alors qu'il bavarde, etc.). Avec de telles techniques, qui ne sont en général considérées que du point de vue de leur efficacité, sans mise en question de leur légitimité, on touche ou on toucherait à la « face d'ombre » de l'autorité de l'enseignant. On relèvera que ceux des articles du dossier qui habilitent expressément une forme ou une autre d'« autorité éducative » en accordant, autrement dit, une place constitutive à l'autorité dans la relation éducative⁵, ou bien ne font pas du tout état ici de ce versant de l'autorité (D. Ottavi, E. Prairat, J. Pain), ou bien ne mentionnent qu'en passant ces techniques et en les portant à l'entier crédit des enseignants expérimentés (cf. notamment D. Gelin, p. 50 : « Tenir du regard, sans dire, ils savent »).

3) La préconisation d'ajustements pédagogiques. On observera ensuite que la formation à l'autorité comporte aussi la plupart du temps, de façon inverse, une incitation (mais cette fois ouverte et venant prolonger la légitimation conceptuelle évoquée plus haut) à renforcer l'autre versant de l'autorité, celui de la perception de sa légitimité, de son bien-fondé et de sa valeur.

Une première voie préconisée en ce sens est celle de la mise en œuvre d'ajustements pédagogiques susceptibles de produire une plus grande motivation et implication des élèves dans les conduites et les activités qui leur sont prescrites par l'enseignant. Tous les articles du dossier s'engagent dans cette direction. À commencer par celui de J. Houssaye, dont la thèse est que, pour faire barrage au recours à l'autorité (identifiée, on l'a vu, à la perpétration d'un coup de force illégitime), « il s'agit de faire le choix de la pédagogie » (p. 39) et de comprendre que « le pédagogue naît quand il parvient [...] à renoncer à cette illusion éducative de l'autorité, à accepter que l'autorité est d'abord un échec éducatif » (p. 37). Houssaye se fait ainsi le défenseur de *la pédagogie* en tant que telle, et c'est à ce titre qu'il peut saluer ici et faire tenir sur le même plan des courants aussi antagonistes que les courants humaniste, organisationnel et comportementaliste de la pédagogie anglo-saxonne des dernières décennies. D. Gelin, pour sa part, insiste sur le besoin de procéder sans cesse en classe à la mise en place de « dispositifs pédagogiques et didactiques adaptés aux situations » (p. 47). De son côté, E. Prairat, en lien direct avec les transformations sociétales qu'il relève, prône le recours à un « bricol(age) à nouveaux frais » permettant d'« assurer une certaine égalité morale entre éducateurs et éduqués tout en préservant la dissymétrie symbolique constitutive de la relation éducative » (p. 23). Dans la ligne du GFEN, C. Passerieux défend, quant à elle, la mise en œuvre d'une pédagogie de « mobilisation dans et par l'activité », passant par la proposition de « situations-défis » d'inspiration vygotkienne et l'initiation de « projets » coopératifs. L'exemple de pratique d'apprentissage lexical qu'elle cite, par travail sur un texte à trous, ne va pas sans résonner avec le dispositif que prône B. Marin d'une élucidation « métacognitive » systématique des « mots de l'École et des savoirs » par les élèves eux-mêmes, leur permettant d'assurer à

5 Cf. aussi B. Robbes, *L'autorité éducative dans la classe*, Paris : ESF, 2010.

cette occasion la « position haute » dans la « partition épistémique » et d'éprouver un « renouvellement de la légitimation des savoirs » et de « l'autorité qui permet d'y accéder » (p. 80). J. Pain, lui, a en vue la mise en œuvre de cette pédagogie institutionnelle qui constitue la classe en « microsociété en chantier d'apprentissage » (p. 111). Et même D. Ottavi, à l'autre extrémité du champ pédagogique, dans sa défense assumée de l'École républicaine, ne va pas sans en appeler à un « ressourcement » auprès des pédagogues et « philosophes pédagogues » (dont O. Gréard, théoricien d'une pédagogie de l'émulation) du début de la III^e République.

Les articles du dossier donnent ainsi à voir un large et riche éventail de propositions d'ajustements pédagogiques. On en évoque fréquemment d'autres en formation et dans le même esprit, par exemple le passage à des pratiques d'évaluation plus formative, à des actions de remédiation personnelle et de tutorat pour les élèves en difficulté ou à des pédagogies plus « actives » de découverte même des problèmes (et non seulement de leurs résolutions). Quoi qu'il en soit, une convergence de fond se dessine – entre les articles eux-mêmes, entre les articles et les pratiques de formation –, qui atteste de la place même à donner à la pédagogie dans le renforcement de l'autorité de l'enseignant ainsi que de la compréhension de cette pédagogie comme pédagogie « active » visant à constituer les élèves en acteurs, voire en auteurs mêmes de leurs apprentissages⁶.

4) La préconisation d'une meilleure explicitation des consignes et des finalités de l'École. Une seconde voie de renforcement de l'autorité dans son versant de légitimité va préconiser de conduire les élèves – et particulièrement ceux d'entre eux qui sont éloignés socialement de la culture scolaire – à mieux comprendre le sens immédiat des consignes de l'enseignant ainsi qu'à mieux appréhender la portée et la valeur du projet général d'instruction, d'éducation et de formation de l'École. La formation incite ainsi l'enseignant à apprendre à ses élèves à faire reformuler et réélaborer ses consignes, aspect sur lequel insistent les articles de C. Passerieux et B. Marin. Mais elle incite aussi l'enseignant à être capable, à tout moment, d'expliquer à sa classe l'intérêt et l'importance d'un point du programme dont il traite ou des objets et des démarches de sa discipline – tâche dont on se rend vite compte qu'elle ne va pas du tout de soi face aux objections utilitaristes de bon sens des élèves. L'enseignant est enfin incité à savoir répondre globalement du « sens de l'École », tâche là aussi difficile et problématique. Car, s'il est aisé d'invoquer l'« émancipation » par l'accès aux savoirs, le développement de la raison et la formation de l'esprit critique, il est difficile de faire face au

6 Relevons qu'on en vient cependant régulièrement, en formation, à reconsidérer comme une véritable option pédagogique – et pouvant être perçue très favorablement par les élèves eux-mêmes – la mise en œuvre d'une posture résolument sévère et autoritaire, faisant régner « de main de fer » l'obéissance, le silence et l'attention en classe. Une telle option peut apparaître inattendue et paradoxale, allant directement à l'encontre de la représentation que la meilleure autorité est celle qui use le moins de contrainte. On reviendra plus loin sur ce point, à notre sens très symptomatique pour la question de l'autorité, et qui n'est pas abordé dans les articles du dossier.

scepticisme d'élèves qui éprouvent avant tout à l'école un régime de pression et de contrainte permanentes, qui plus est au service d'un processus de sélection sociale et de reconduction-perpétuation des inégalités. Un certain nombre des articles du dossier s'engagent dans cette voie de l'explicitation du sens et des finalités de l'École, mais on relève qu'ils parviennent sur ce point à des énoncés d'allure catégorique et peu problématique : D. Ottavi en appelle ainsi, dans tout son article, à un « ressourcement », au-delà des « pédagogues républicains », dans les philosophies de l'éducation des Lumières, permettant d'assurer ou de réassurer que l'École vise fondamentalement à « éduquer à la liberté » (p. 89), tandis que les articles d'E. Prairat et C. Passerieux déclarent – sans réserves – que la fin de l'École est de nature « libératrice » (Prairat, p. 15) ou « émancipatrice » (Passerieux, p. 64).

3. Vers une mise en question de « l'autorité éducative »

La richesse et la multiplicité des dimensions à l'œuvre dans la formation à l'autorité sont-elles cependant suffisantes à garantir l'efficacité de cette formation ? Celle-ci ne vient-elle pas en général toucher vite ses limites – et des limites qui sont à la fois d'ordre pratique immédiat et d'ordre théorique profond ?

Sur le plan pratique d'abord, le sentiment se confirme en général largement, du côté des enseignants en formation comme des formateurs, que tout ce qui peut s'apprendre et se trouver préconisé en formation ne sera jamais en mesure de garantir un « succès » avéré de l'enseignant dans la « gestion » de ses classes. L'idée qui domine dès lors est qu'il ne peut s'agir que de « tenir » un peu mieux ou un peu moins mal ses classes et de pouvoir encore croire *malgré tout* dans le métier. Telle est sans doute l'une des connotations qui accompagnent l'idée, chez E. Prairat ou D. Gelin, d'un recours nécessaire à des « bricolages » ou des « aménagements permanents ».

Mais sur le plan théorique, toutes les dimensions évoquées de la formation n'ont-elles pas par ailleurs en commun de ne pas *interroger* ou *mettre en question* l'autre dimension fondamentale et irréductible de l'autorité, à savoir son aspect de relation de pouvoir, qui se manifeste déjà dans le simple fait que l'enseignant ne cesse quasiment pas, tout au long de ses heures de classe, de donner des consignes de travail et de comportement auxquelles les élèves sont astreints à chaque instant à obéir et se conformer ? Comment expliquer cette absence de questionnement ?

Notre hypothèse est qu'on touche ici à un véritable point aveugle, de l'ordre d'un insu et d'un inavouable collectifs : nous serions *profondément attachés* à ce que nos éducations – scolaires, mais également familiales – produisent dans les élèves ou les enfants un certain habitus de soumission et plus précisément de soumission à une loi se donnant comme une loi supérieure et transcendante. Cet *habitus*, nous ne le voudrions d'ailleurs pas comme quelque chose de simplement circonstanciel et temporaire, mais comme une véritable disposition permanente et constitutive, à la base même de la structuration des subjectivités. Mais nous ne

voudrions pas pour autant que ce processus d'assignation à une loi ait lieu sans que les sujets ne reconnaissent, en leur for intérieur, que cette loi à laquelle ils se soumettent a aussi pour eux une valeur essentielle et fondatrice, au sens d'une condition même de la survie individuelle et collective, voire d'une « essence » ou d'un « devoir être » qui serait à réaliser. La loi devrait ainsi toujours avoir le double visage d'un impératif catégorique s'imposant de façon inconditionnelle et d'un principe fondateur suscitant l'accord, l'adhésion et même le désir actif de celui qui s'y soumet. Et le processus d'assignation viendrait ainsi culminer dans l'avènement du sujet « autonome », autrement dit du sujet se soumettant de lui-même ou s'auto-assignant à la loi dont il a reconnu, dans sa conscience ou sa raison, la valeur et le bien-fondé. Mais, contrairement à l'interprétation soutenue par J. Houssaye, notre attachement à cette production de sujets (auto-)assignés à ces lois ne tiendrait aucunement à ce que nous cherchions à les écraser, les *dominer*, les *exploiter*..., mais au contraire à ce que nous voulions profondément les *protéger* – et en l'occurrence les protéger du risque permanent et irréductible du déferlement d'une violence et d'une sauvagerie sommeillant au cœur de chacun aussi bien que du collectif.

C'est cette configuration singulière – que nous proposons de désigner comme « configuration d'assujettissement » – qui nous paraît sous-tendre la mise en œuvre de la relation d'autorité à l'École et sa détermination comme « autorité éducative ». Elle expliquerait pourquoi, toujours en association (simultanée ou différée) avec le moment de la légitimation, le moment de la pure « discipline » peut être considéré comme un moment nécessaire et nodal, crucial, de l'éducation scolaire – ainsi que familiale – et pourquoi il peut notamment occuper une place si persistante tout au long du cursus de l'École. Elle expliquerait aussi pourquoi l'option de la posture sévère-autoritaire peut apparaître pédagogiquement comme pleinement légitime et pourquoi le débat vient régulièrement porter sur les vertus comparées de cette posture sévère-autoritaire et de la posture légitimante-compréhensive. Et elle pourrait encore expliquer, si l'on se représente que seule une contre-force d'intensité supérieure est capable de faire barrage au fond de la violence pulsionnelle, pourquoi les enseignants peuvent s'autoriser, avec l'aval de la formation, le recours à des techniques qui vont jusqu'à l'intrusion et l'effraction psychiques.

Outre la place de la discipline dans l'École, l'hypothèse de la configuration d'assujettissement permettrait aussi de rendre compte de la persistance et de l'emprise profondes, dans notre École, de pédagogies de type « directif » et « magistral » y compris lorsqu'elles cherchent à produire une implication « active » des élèves. Et, au-delà encore – justifiant l'usage du terme même de « configuration » –, elle permettrait aussi d'éclairer et d'articuler les uns aux autres de très nombreux aspects et modalités spécifiques de l'École : présentation des savoirs enseignés comme des formations transcendantes auxquelles les élèves ont à « s'élever » en s'arrachant à la nuit de leurs « opinions » ; constitution du passé,

de l'histoire, de l'art, de la culture, etc., sous la figure singulière d'un « patrimoine » compris comme don et dette ; organisation de l'éducation morale et civique autour de la tâche de produire le sujet « libre, autonome et responsable », s'auto-prescrivant le « respect » de « lois » et de « devoirs » rationnels supérieurs ; etc.

Si on les relit à présent dans cette perspective singulière, on peut soutenir que tous les articles du dossier s'inscrivent, malgré les différences de leurs positionnements, dans ce même horizon – implicite et non interrogé – d'attachement à la configuration d'assujettissement.

Cela est manifeste, nous semble-t-il, pour ce qui concerne l'article de D. Ottavi, qui, avec les Lumières, entend l'« éducation à la liberté » comme formation de sujets « autonomes », rationnels, auto-assujettis aux lois morales et politiques, et thématise la discipline comme « l'instrument » et « la condition » (p. 97) de cette liberté. Mais cela est également manifeste chez E. Prairat, qui, à la suite de M. Gauchet, conçoit que « l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie », mais en est « la condition de possibilité » (p. 15), et, bien au-delà de la référence aux Lumières, fait de cette relation d'autorité, avec sa « dissymétrie symbolique constitutive » (p. 23), une relation essentielle fondée sur une « vérité anthropologique essentielle, décisive » (p. 17), celle – à notre avis contestable – suivant laquelle les sujets ne pourraient pas accéder sans cette médiation à la transcendance écrasante et l'« autorité sans visage » du monde.

Et certes, on ne trouve pas de positionnements aussi affirmés dans les autres articles du dossier. Mais il n'en reste pas moins frappant de voir comment B. Marin peut concevoir la « partition épistémique » à l'École comme naturellement articulée en positions « haute » et « basse » et prôner seulement que l'élève puisse occuper par moments la « position haute », celle de l'enseignant étant soustraite à toute mise en question. C. Passerieux, de son côté, pose que les élèves ont fondamentalement besoin d'un « cadre normatif » (p. 67) qui soit « structuré et structurant » (p. 62), base d'une « véritable autorité à l'école » (p. 67), tandis que D. Gelin souligne la nécessité pour l'enseignant d'assumer « la nécessaire dissymétrie de la relation enseignant/élève » et d'arriver à « accueillir et cadrer » les élèves (p. 48 et 49). « Cadrer », « fixer les limites », « donner les repères », etc. : on retrouve là les expressions ordinaires et communes par lesquelles les enseignants – mais aussi les parents – se représentent le cœur même de l'entreprise éducative, sans questionner les caractéristiques de ce « cadrage » (qui relève, selon nous, profondément de la configuration d'assujettissement) ainsi que de ce qui est censé en fonder le besoin sur le plan individuel et collectif. Et il est enfin frappant de voir comment, défendant des positions qu'on pourrait pourtant penser en rupture avec un tel « cadrage », J. Pain et J. Houssaye n'en maintiennent pas moins que l'enseignant doit continuer d'occuper une place à part, structurante pour le fonctionnement et l'institution de la classe. Ainsi J. Pain, après avoir pourtant longuement insisté sur le fait que l'autorité se constitue par un processus horizontal d'auto-institution collective, conclut-il par

la réaffirmation de la fonction-clé du « maître » dans la classe institutionnalisée : il est « le régulateur, le « maître de la classe », le maître des clés » (p. 111). Tandis que, de son côté, J. Houssaye, après sa dénonciation radicale de l'autorité, n'en finit pas moins par maintenir, dans sa représentation de « la pédagogie », une différence structurelle – et structurante – entre les positions respectives du maître et des élèves, le pédagogue étant celui qui accepte, à partir de sa position, d'entrer dans l'épreuve de la co-construction avec ses élèves du « vivre ensemble » et du « comment apprendre en classe » (p. 39).

Ainsi les articles du dossier apparaissent avoir en commun de continuer à conférer à la relation d'autorité une vertu éducative fondamentale et à soutenir qu'avec sa dissymétrie « nécessaire » et « constitutive », elle doit rester la base même de la relation enseignant/élèves. Mais par là, quelque chose reste non questionné de la configuration qui sous-tend l'École et le cœur de son projet d'éducation et de formation.

Et pourtant, nous avancerons, pour terminer, l'idée que le processus actuel de « crise » ou d'« érosion » de l'autorité est porté aussi, au niveau sociétal, par une profonde mise en question de cette configuration d'assujettissement. Au-delà donc du diagnostic que fait E. Prairat d'un « télescopage axiologique » avec les idéaux de liberté et d'égalité de la modernité, c'est l'orientation même, multiséculaire, des processus de subjectivation qui viendrait à être décisivement ébranlée. Cet ébranlement pourrait avoir plusieurs causes : prise de conscience de l'impuissance de nos sociétés (et de notre « civilisation ») à prévenir le basculement récurrent dans la violence et le chaos, expérience du passage à des formes et des degrés historiquement inédits d'exactions collectives au XX^e siècle, refus croissant de vivre avec un « mal-être » irréductible et structurel produit par l'inhibition-répression des désirs et la scission intérieure du sujet moral, etc. Il nous conduirait en tout cas à nous demander si l'on ne peut pas concevoir une École qui ne reposerait plus sur la mise en œuvre de l'« autorité éducative » et du régime de l'(auto-)assignation à la loi.

On soutiendra qu'une telle École est concevable, et on en esquissera ici simplement quelques traits :

1) Cette École ne devrait pas chercher à inhiber et réprimer fondamentalement les passions et les pulsions (constituées en « fond de violence et de sauvagerie » du cœur humain), mais bien plutôt chercher à les élaborer – et les « perlaborer » au sens freudien –, autrement dit à les accepter et y reconnaître de véritables désirs, articulés souvent à des souffrances et méritant pleinement l'attention et l'écoute ;

2) Elle devrait constituer les élèves en sujets foncièrement actifs, n'étant plus cantonnés à la seule recherche des solutions ni même des problèmes scolairement habilités, mais venant eux-mêmes, en amont, poser et partager, à leur façon et à leur rythme, l'ensemble des problèmes et des questions pouvant naître de leur expérience quotidienne du monde ;

3) Elle devrait aussi les constituer en sujets coopératifs ou collaboratifs, se saisissant ensemble, pour les examiner, les discuter et les « élaborer », des expériences et des questions que chacun peut être ainsi amené à introduire non moins que des problèmes et conflits qui peuvent se produire dans la vie de la classe ;

4) Elle devrait donner une place décisive aux processus et aux expériences de « création » (créations artistiques, mais aussi création d'expériences, de projets, d'institutions et de règles collectives immanentes, etc.), s'il se confirme que le processus créatif est – et est peut-être seul – capable de mobiliser toutes les ressources du sujet humain, y compris ses passions et pulsions élémentaires, et de susciter ainsi de sa part le plus profond « investissement » ;

5) L'enseignant lui-même – et nous revenons ici à la question de l'autorité – n'y apparaîtrait plus en posture frontale, directive et magistrale, ni même en position « cadrante » ou simplement « haute ». On le verrait bien plutôt prendre part avec ses élèves et comme ses élèves à ce travail de questionnement et d'élaboration qui ne l'interpelle et ne l'implique pas moins qu'eux.

Avec de telles caractéristiques, on conçoit qu'une telle École verrait considérablement réduites non seulement la part de la contrainte et de la discipline, mais aussi celle même de l'explicitation de sens et de la légitimation, les élèves se trouvant bien plus immédiatement en adéquation avec le travail qu'ils feraient en classe. On conçoit aussi que cette École produirait des sujets qui ne seraient pas seulement bien plus actifs, réflexifs et critiques qu'ils ne le sont au sortir de notre École, mais qui seraient aussi, et de façon inédite, des sujets doués de riche et profonde intériorité, de créativité ainsi que de dispositions éthiques et démocratiques (et non plus morales et républicaines).

Ces propositions concernant la configuration d'assujettissement aussi bien que le nouveau visage que pourrait prendre l'École qui s'en affranchirait, ne sont évidemment que de simples hypothèses ou conjectures. Peut-être aussi n'est-il pas particulièrement indiqué – en tout cas dans les circonstances actuelles – de les présenter en formation à de jeunes enseignants... Mais elles lancent au moins des pistes complémentaires permettant d'appréhender pourquoi la question de l'autorité vient ou viendrait aujourd'hui à prendre, en éducation comme dans tout le champ social et politique, une intensité qu'elle n'avait jamais eue jusqu'ici. Et elles suggèrent que nous nous trouvons peut-être à un moment historique décisif où vient à être mis en question et à se fissurer le très ancien socle de représentations auquel il faut rattacher l'idée « moderne » (et encore vive, comme en témoignent les articles du dossier) de l'« émancipation » par l'accès au savoir, à la raison et à l'autonomie.

Jean-François NORDMANN
jean-francois.nordmann@u-cergy.fr