

# L'autorité éducative dans la classe

Douze situations  
pour apprendre à l'exercer



**Bruno Robbes**

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

**esf**  
EDITEUR



Bruno Robbes

# L'autorité éducative dans la classe

Douze situations  
pour apprendre à l'exercer



# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

© 2010 ESF éditeur  
Division de la société Reed Business Information  
SAS au capital de 4 099 168 €  
Forum 52 – 52, rue Camille-Desmoulins, 92448 Issy-les-Moulineaux cedex  
Président : Antoine Duarte  
Directeur de publication : Antoine Duarte  
Actionnaire principal : Reed Elsevier France  
2<sup>e</sup> édition 2011

[www.esf-editeur.fr](http://www.esf-editeur.fr)

ISBN 978-2-7101-2921-9  
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Remerciements

Nous voulons d'abord remercier Jacques Pain pour ces vingt-cinq années de travail commun et ce second « voyage » vers l'autorisation. Le premier avait commencé avec les Marleines. Il était celui d'une rencontre déterminante qui ne cesse de s'approfondir : la pédagogie institutionnelle, Fernand Oury et Genèse de la coopérative... Françoise Thébaudin, René Laffitte. Un merci particulier à Philippe Jubin pour son soutien précieux tout au long de la thèse et pour ce cadeau fait aux lecteurs, des « *Cinq premières minutes...* ». D'autres pédagogues-chercheurs sont à citer : les amis des Ceepi ; ceux du CRAP/*Cahiers pédagogiques* ; Michel Tozzi, l'un des premiers à s'être intéressé à nos travaux ; Philippe Meirieu, pour sa rigueur intellectuelle stimulante, sa confiance, son humanité.

Nous voulons encore dire nos vifs remerciements à Dominique Berteloot, directeur du Centre académique d'aide aux écoles et aux établissements du rectorat de Versailles, de 2001 à 2009, pour nous avoir permis de conduire nos recherches dans des conditions favorables et avoir initié nos premières formations à l'exercice de l'autorité. Celles-ci doivent beaucoup à Jean-Luc Estellon, Élisabeth Martin, Joëlle Penati, Roselyne Taborisky, Anne-Élisabeth Weber-Ladant. Nous y associons Didier Cèbe, François Desmarres, Martine Laurence, Gilles Lavie, Isabelle Le Bot. Un hommage spécial va aux enseignants interviewés. Ce livre témoigne de leur professionnalisme, avec la conviction qu'il peut en aider d'autres.

Les personnes citées maintenant ont toutes joué un rôle essentiel, dans notre parcours professionnel ou en contribuant à cet ouvrage : Jean-Marie Barbier, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Véronique Bordes, Sylvie Canat, Rémi Casanova, Hervé Cellier, Mireille Cifali, Chantal Costa, Françoise Cros, Paul Durning, Richard Étienne, Nadine Faingold, Danielle Hans, France Henry, Édith Héveline, Marie-Anne Hugon, François Jacquet-Francillon, Nicole Mosconi, Brigitte Pierre, Jean-Pierre Pourtois, Catherine Richet, Jean-Luc Rinaudo, Hélène Salmona, Marie-France Schrèque, Jean-Pierre Siron, Gérard Taborisky, Agnès Thabuy, Alain Vulbeau, les doctorants du séminaire de thèse « Crise, école, terrains sensibles ».

Merci enfin à Danielle et Patrick Emo pour cette belle semaine de juillet 2008, à Charleval, où ce livre a véritablement commencé à s'écrire.

À mes parents, à Xavier et Blandine.

À tant de personnes côtoyées, avec tant de difficultés à exister comme sujets auteurs de leur vie...

À Morgane, Émeline et Florian.

À Cécile.

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	3
<b>Introduction</b> .....	9
Pour en finir avec l'autorité naturelle .....	9
L'autorité en quatre parties .....	11

## 1<sup>re</sup> partie

### *L'autorité à travers l'histoire*

<b>1. L'autorité dans la société</b> .....	15
Un détournement de sens .....	15
Les débuts d'une remise en question .....	16
L'autorité légitimée par les droits de l'homme et le contrat .....	17
Les progrès technologiques de la révolution industrielle modifient-ils profondément les relations d'autorité ? .....	18
De l'après-guerre à aujourd'hui : crise ou modification des relations d'autorité ? .....	19
<b>2. L'autorité dans l'éducation et à l'école</b> .....	27
Conception dévalorisée de l'enfance et discipline scolaire .....	27
Nécessité sociale de la discipline et de l'autorité à l'école .....	29
Portrait du « bon maître » .....	31
L'autorité traditionnelle dans la classe .....	34
La remise en cause de l'autorité traditionnelle .....	37
La crise actuelle de l'autorité .....	42
L'Éducation nationale à travers ses discours actuels sur l'autorité .....	53

## 2<sup>e</sup> partie

### *Redéfinir l'autorité*

<b>3. L'autorité éducative, une nouvelle conception pour la pratique . . .</b>	<b>65</b>
L'autorité ne se confond ni avec la discipline scolaire, ni avec le pouvoir . . . . .	65
L'autorité au fondement de l'humain . . . . .	68
L'autorité : un fait social irremplaçable . . . . .	71
Trois significations de l'autorité . . . . .	72
<b>4. Les caractéristiques de l'autorité éducative . . . . .</b>	<b>89</b>
Une relation asymétrique et symétrique . . . . .	89
Une relation d'influence . . . . .	90
Une relation basée sur la reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statutaire . . . . .	95

## 3<sup>e</sup> partie

### *Exercer une autorité éducative*

<b>5. Quelques précisions à propos des savoirs d'action et du recueil de nos situations . . . . .</b>	<b>113</b>
Savoirs théoriques, savoirs pratiques : une distinction dépassée . . . . .	113
Comment s'élaborent les savoirs ? . . . . .	114
Schème et habitus, ressorts de l'action . . . . .	115
Compétence, savoir d'expérience, savoir pratique, savoir-faire . .	116
Savoirs et savoirs d'action . . . . .	116
Présentation des interviewés et des situations . . . . .	117
<b>6. Douze situations d'enseignement vécues, racontées et analysées . . . . .</b>	<b>121</b>
1. « Une classe pour deux » ou comment exercer l'autorité dans sa classe sans altérer celle de sa remplaçante ? . . . . .	121
2. De la mousse contre le bruit . . . . .	123
3. Un regard, comme une promesse . . . . .	125
4. Une décision reconnue comme acceptable . . . . .	127

5. Mourad ou la voix de son maître .....	130
6. Exercer son autorité, c'est faire travailler un élève perturbateur dans sa classe .....	132
7. Un moment d'égarement .....	136
8. De la menace physique à l'autorité acceptée : un moment limite .....	140
9. Débuter en étant un professeur crédible ou la chronique d'une sortie annoncée .....	144
10. Le test du (couvre)-chef .....	148
11. Savoir(s) (pour) composer .....	154
12. L'autorité entre fermeté et lien .....	158

## 4<sup>e</sup> partie

### *Former les enseignants à l'exercice d'une autorité éducative*

<b>7. Clarifier le concept et les représentations de l'autorité .....</b>	<b>173</b>
« Qu'est-ce que l'autorité pour moi ? » .....	173
« L'autorité, je croyais que... »/ « L'autorité, j'ai découvert que... » .....	174
Q-sort sur la notion d'autorité .....	179
Des fiches de synthèse .....	182
<b>8. Exercer une autorité éducative au quotidien .....</b>	<b>195</b>
Le « jeu de cartes » .....	195
Des situations brèves ou plus développées .....	197
La déconstruction de situations .....	218
Une approche de l'exercice de la relation d'autorité par le théâtre-forum .....	223
<b>Conclusion .....</b>	<b>237</b>
En finir avec l'autorité naturelle et approfondir la formation ....	237
Exercer une autorité éducative : un enjeu pour la fonction sociale d'éducation .....	239

<b>Glossaire des principaux qualificatifs de l'autorité</b> .....	243
<b>Annexe : à propos de l'entretien d'explicitation</b> .....	247
<b>Index des auteurs cités</b> .....	249
<b>Bibliographie</b> .....	253

# Introduction

**D**IRE QUE LA QUESTION DE L'AUTORITÉ RESSURGIT AUJOURD'HUI AVEC FORCE relève de l'évidence. Nous l'observons depuis une dizaine d'années, dans tous les secteurs de la vie sociale où des relations existent entre acteurs de statuts distincts. Bon nombre d'ouvrages sont publiés. Des colloques sont organisés, qui rassemblent des spécialistes de différentes disciplines des sciences humaines. Quant aux médias (radio, télévision, presse écrite, publicité), ils manient les paradoxes, présentant tantôt l'autorité comme une nouvelle demande sociale d'ordre ou mettant en scène – souvent jusqu'à la caricature – des pratiques jouant du brouillage actuel des repères. Ajoutons que des responsables politiques de premier plan et aux orientations a priori opposées n'hésitent plus désormais à parler d'autorité comme d'une valeur d'avenir. Quarante ans après les événements de Mai 1968, la réflexion sur l'autorité semble prendre un nouveau tournant, incertain à bien des égards.

## Pour en finir avec l'autorité naturelle

Le diagnostic paraît simple au premier abord. Contestée, l'autorité serait en crise dans les grandes institutions constitutives de notre société : État, pouvoir politique, armée, Église, justice et droit, entreprise, école, famille... La science elle-même – en particulier médicale – n'est pas épargnée. L'émergence de l'individualisme comme valeur dominante remettrait en question les normes communes constitutives du lien social. Le modèle démocratique de nos sociétés développées est alors questionné : sommes-nous en présence d'une crise de la démocratie ou d'une mutation d'une autre nature ?

L'autorité est un concept complexe, polysémique. Nous constatons qu'il est souvent employé de façon incantatoire sans être ni suffisamment précisé dans ses significations ni travaillé dans ses pratiques. Le premier objectif de cet ouvrage est donc de clarifier le terme : de quoi parle-t-on lorsqu'on évoque l'autorité aujourd'hui et quelles pratiques en découlent ? S'agit-il de restaurer le pouvoir coercitif du détenteur d'une position statutaire en se référant à un mythique « Âge d'or » ? Doit-on, au contraire, rejeter l'idée même d'autorité, parce que des pratiques sociales autoritaristes ont existé ou perdurent ?

Généralement, ces réponses diamétralement opposées atteignent très vite leurs limites, lorsque les détenteurs d'une autorité statutaire sont confrontés à des situations concrètes où des subordonnés refusent d'obéir. Quel que soit son terrain d'exercice, chaque responsable fait l'expérience que l'exercice de l'autorité ne va plus de soi. La relation d'autorité chez les enseignants – objet principal de nos recherches – est un poste d'observation privilégié de cette remise en cause. Nombreux sont les professionnels de l'éducation aujourd'hui démunis, sans repères pour agir. Cette impuissance est renforcée par l'existence d'une représentation tenace, diffusée dans la société comme dans les milieux d'éducation, qu'il existerait une autorité naturelle. Le « bon » professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même du seul fait qu'il détient le savoir, sans nécessité qu'il en fasse la preuve, qu'il persuade ou argumente. Il « en a » alors que d'autres « n'en ont pas ». Posséderait-il quelque don particulier? Faut-il parler de charisme personnel? Cette façon de poser le problème ne peut satisfaire le chercheur, le formateur et encore moins le praticien en quête d'éléments d'analyse rationnels pour comprendre et agir.

Dans la première partie de la recherche que nous avons conduite auprès d'enseignants des premier et second degrés<sup>1</sup>, nous avons mis en évidence que l'idée d'autorité naturelle relevait du mythe. Elle apparaît paradoxalement comme une autorité qui ne s'exerce pas – et qui, par conséquent, ne parvient pas à être codifiée –, mais qui se transmet à partir d'une perception nostalgique du vécu d'élève. Ainsi se propage cette représentation professionnelle, mais aussi sociale : l'autorité naturelle serait un attribut que détiendraient certaines personnes incapables d'en expliquer elles-mêmes les origines.

C'est ainsi qu'est occultée la question de l'autorité effective, celle que se posent actuellement de nombreux professeurs<sup>2</sup>, celle sur laquelle a porté la seconde partie de notre recherche et qui fait l'objet de ce livre : comment les enseignants s'y prennent-ils pour exercer leur autorité? Ne nous satisfaisant pas de l'explication par l'autorité naturelle, nous soutenons que l'autorité peut s'apprendre, se développer, s'acquérir. Encore convient-il d'approcher comment elle s'exerce. C'est pour cette raison que nous n'avons ni voulu dresser un inventaire des qualités de l'enseignant à la personnalité exceptionnelle – ce qui fût et reste encore de mise dans certains écrits –, ni cherché à établir de typologies relatives à des figures d'autorité<sup>3</sup>. Pour nous, l'exercice de l'autorité enseignante relève de la mise en œuvre de savoirs dans l'action et notre travail vise à mettre au jour ces

---

1. Robbes, 2007 (voir bibliographie).

2. Elle concerne aussi les éducateurs, les personnels de la vie scolaire et de direction des institutions et des établissements scolaires, sans doute également de nombreuses autres professions ou fonctions.

3. Voir sur ce point Béranger et Pain, 1998; Kojève, 2004, 1<sup>re</sup> édition 1942; Pain et Vulbeau, 2000; Prairat, 2005, 15 décembre; Reboul, 1989; Vulbeau et Pain, 2003.

savoirs d'origines diverses ; savoirs effectivement mobilisés dans des situations spécifiques et contextualisées. En ce sens, nous nous inscrivons dans l'effort de rationalisation des savoirs d'action, qui trouve ses origines dans les travaux sur le praticien réflexif<sup>4</sup>, la professionnalité enseignante<sup>5</sup> et l'explicitation des savoirs implicites de l'acte pédagogique effectivement utilisés par les professionnels<sup>6</sup>. Ce type de recherche nous paraît fondamental, car la mise au jour de tels savoirs peut permettre de dédramatiser les difficultés qu'un enseignant rencontre – en particulier en début de carrière – et inclure la question de l'autorité dans la formation professionnelle.

Précisons encore un point essentiel : l'autorité que nous appelons « éducative » – conception développée dans cet ouvrage – ne peut s'exercer qu'en référence à une éthique respectueuse de l'élève considéré comme être humain. Cela signifie pour nous qu'à travers les savoirs d'action qu'ils seront amenés à utiliser, les enseignants n'exerceront pas sur les élèves de violences psychiques ou physiques qu'ils érigerait en principes de fonctionnement. Ils n'utiliseront pas non plus de sanctions dégradantes, humiliantes ou anti-éducatives. L'autorité éducative n'est donc pas une sorte de « juste milieu », un équilibre entre autoritarisme et laisser-faire, mais une tentative qui se donne pour but de dépasser cette tension.

## L'autorité en quatre parties

Dans une première partie, nous allons voir que l'autorité n'est pas une donnée isolée ou partielle. Elle s'inscrit dans une totalité sociale complexe, faite des continuités et des ruptures qui ont traversé l'avènement de notre démocratie et les évolutions de notre système scolaire. Nous allons donc commencer par l'approcher selon un point de vue historique, mais aussi sociologique. Ce panorama nous permettra d'appréhender les permanences et les évolutions du concept d'autorité et de ses pratiques, en nous demandant d'où vient et vers quoi évoluent notre société (chapitre 1) et notre école (chapitre 2). Nous serons ainsi conduits à clarifier les conceptions de l'autorité qui coexistent actuellement, puis à proposer nos définitions de l'autorité autoritariste et de l'autorité évacuée.

Dans notre deuxième partie, nous allons approfondir la question des définitions, d'abord en distinguant l'autorité de la discipline, puis l'autorité du pouvoir. Redéfinir l'autorité, au sens où nous l'entendons lorsque nous parlons de relation d'autorité éducative, est aujourd'hui nécessaire. Nous le ferons à partir de ses origines psychologiques et sociologiques, d'une part ; de l'étymologie, d'autre

---

4. Schön, 1994, 1996a ; Argyris et Schön, 1999.

5. Faingold, 1993 ; Perrenoud, 1994, 1996a, 1996b, 2001.

6. Vermersch, 1994, 1997.

part (chapitre 3). Nous indiquerons ensuite les caractéristiques de cette relation, les problématiques qu'elle soulève – ses points de tension – en reprenant notamment la question des conditions de sa légitimation (chapitre 4). Nous formaliserons enfin notre définition de l'autorité éducative.

Il sera alors temps de passer à la troisième partie de ce livre, consacrée à l'exercice de l'autorité éducative. Nous allons commencer par apporter au lecteur quelques précisions à propos des savoirs d'action et du recueil de nos situations (chapitre 5). Puis, nous allons présenter et analyser douze situations où des enseignants d'écoles maternelles et élémentaires, de collèges et de lycées, s'efforcent d'exercer leur autorité dans une perspective éducative (chapitre 6). Pour répondre à la question « comment les enseignants exercent leur autorité ? », nous nous sommes appuyés sur les théoriciens de l'action réflexive. Les situations ont été recueillies en utilisant la technique de l'entretien d'explicitation développée par Pierre Vermersch. C'est donc à partir de cette théorie de l'action que nous allons analyser ce que chaque situation nous enseigne du point de vue de la pratique d'une autorité éducative. Enfin, nous tirerons des conclusions d'ordre plus général, du point de vue des prises d'informations que l'enseignant effectue en situation de relation d'autorité, des savoirs d'action qu'il met en œuvre dans la situation, des buts génériques et des sous-butts qu'il se définit pour guider ses actions. Ces résultats ouvriront à des pistes pour la formation.

Puisqu'en effet, nous montrons que l'exercice d'une autorité éducative se construit, qu'il peut s'apprendre, se développer et s'acquérir, la quatrième et dernière partie de cet ouvrage va porter sur la formation des enseignants. En nous appuyant sur les savoirs d'action constitutifs de la pratique d'une autorité éducative tels que nous les avons mieux cernés grâce à la recherche, en relatant également nos expériences actuelles de formateur, nos propositions s'articuleront autour de deux axes : la clarification du concept et des représentations de l'autorité (chapitre 7), l'exercice d'une autorité éducative au quotidien (chapitre 8).

En conclusion, nous dirons en quoi l'accès à l'exercice de l'autorité enseignante dans une perspective éducative, parce qu'elle déconstruit le mythe de l'autorité naturelle, ouvre la voie à la professionnalisation par la formation, dont certains aspects sont encore à approfondir. Puis, rejetant à la fois le mythe d'un « Âge d'or » de l'autorité – très souvent autoritariste – et l'autorité évacuée, nous interrogerons la capacité de notre société actuelle à promouvoir une autorité éducative. Celle-ci apparaît pourtant comme un enjeu majeur pour l'institution scolaire elle-même, sa crédibilité, voire sa pérennité, mais au-delà pour tout acteur social ayant mission d'éduquer. À travers la façon dont notre société se pose et répond à la question de l'autorité aujourd'hui, se joue l'avenir de la fonction sociale d'éducation.

Première partie

L'autorité  
à travers l'histoire

---



# 1

## L'autorité dans la société

*« La polysémie de ce mot est exceptionnelle. Comment un signifiant peut-il ainsi maintenir son unité avec des signifiés et des référents qui diffèrent autant ? On dirait que, en dépit du flou des significations, le mot est par lui-même lesté d'un poids si lourd – mais venu d'où – que son impact psychologique l'a rendu irremplaçable ? C'est peut-être l'un des derniers mots de notre vocabulaire, sinon le dernier, qui porte témoignage de ce que pourrait être le sacré. »*

(G. Mendel, 2002, p. 24).

**A**U COURS DE L'HISTOIRE, L'AUTORITÉ A TOUJOURS OSCILLÉ ENTRE POUVOIR de domination et contrainte externe, d'une part; fondation, transmission, augmentation et consentement, d'autre part. Les remises en question des fondements de l'autorité légitime se sont pourtant accélérées à la Renaissance, avec la Révolution de 1789, après la Seconde Guerre mondiale ou, plus récemment, vers 1968. Comment l'autorité cherche-t-elle à s'exercer actuellement ? Quelle demande sociale d'autorité et quelles conséquences sur nos démocraties ?

### Un détournement de sens

Les modèles de relations autoritaires qui prévalent dans la société grecque vont s'imposer au cours de l'histoire, détournant durablement le sens de l'autorité. Selon la philosophe Hannah Arendt (1972a), l'expérience romaine de la fondation semble avoir été oubliée, où l'autorité des vivants s'augmente constamment de celle des anciens dont elle est dérivée, qui la transmettent comme un héritage. La racine indo-iranienne *aug-* qui désigne la force nous indique que cette augmentation puisée dans l'autorité des fondateurs a une origine divine<sup>1</sup>. Bien que cette force vise en premier lieu une action protectrice donc positive, une évolution s'opère sous la République romaine. Avec Cicéron tout d'abord, l'autorité devient le signe du mérite ou du prestige personnel du chef. Avec l'*auctoritas* impériale incarnée par Auguste ensuite, les pouvoirs se concentrent. Père de la patrie, l'empereur fait l'objet d'un culte inspiré de celui des dieux lares. La relation

---

1. Benveniste, 1981.

politique devient personnelle et familiale. De là naît la confusion entre autorité, pouvoir partagé (*auctoritas*) et pouvoir d'un seul (*potestas*). Le socio-psychanalyste Gérard Mendel (2002) nuance ce point de vue, en relevant deux moments significatifs d'un déconditionnement à l'autorité, qu'il situe dans l'Antiquité : à Athènes au v<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ, la réforme de Clisthène crée la démocratie en s'opposant à la tradition autoritaire du familialisme politique ; à Rome, à l'époque déjà évoquée de la République, où l'on assiste à une laïcisation de l'autorité.

Le Moyen Âge semble emboîter le pas à la tradition romaine, puisque l'autorité y est légitimée par une source transcendante, extérieure aux individus qui la figurent. Le sociologue Alain Vulbeau (2001) apporte pourtant un éclairage différent sur les modalités de constitution du pouvoir dès cette époque. Une étude attentive de la formation du pouvoir royal en France montre que les pouvoirs qui se pensent comme absolus sont en fait des constructions sociales, où la mise en place de l'autorité s'accompagne de manifestations d'autorisation<sup>2</sup>. L'auteur perce ainsi le mystère d'une autorité s'imposant non pas magiquement, mais selon un processus qui relève d'une figuration et d'une incarnation. À un niveau intra-subjectif, la pensée de saint Augustin – figure marquante du Moyen Âge (vi<sup>e</sup> siècle après Jésus-Christ) – apparaît à Mendel (2002) comme le troisième moment historique de la modernité. On passe d'une autorité extérieure à l'individu, imposée par la communauté, à une autorité qui, en consacrant en quelque sorte l'existence du sujet, s'adresse plus directement à chaque âme.

## Les débuts d'une remise en question

Les prémices d'une mutation profonde se font jour aux débuts de la Renaissance. L'autorité légitimée par la transcendance cède progressivement la place à une autorité fondée sur le principe de rationalité. Les origines de cette remise en question trouvent leurs fondements avec l'invention de l'imprimerie (1455), l'essor du protestantisme et des libres penseurs. Selon le sociologue Gérard Leclerc (1996), les années 1680-1720 seraient le point de « *passage progressif d'une culture de l'autorité, dominée par les textes religieux et classiques, à une culture de la libre pensée et de la libre création, dominée par la littérature et les sciences* » (p. 8). C'est ainsi que les conditions de production et de légitimation des discours évoluent. De sa place de psychanalyste, Jean-Pierre Lebrun (1997) analyse ce basculement d'une autorité légitimée exclusivement par celui qui l'énonce à une

---

2. Les exemples cités sont « *la (re)création du lien autorité royale/autorité divine sous les premiers Capétiens* » par l'institution de la cérémonie du sacre, « *l'appropriation de l'espace du royaume par Charles IX* » qui entreprend un véritable « *tour de France de 1564 à 1566* », mettant en place un rituel d'entrée qui permet la recréation d'un lien social. Ceci aboutira plus tard à « *la mise en scène de l'entrée de Louis XIV à Paris comme scène d'une figuration de l'absolutisme* » (p. 3-8).

autorité qui se fonde sur la cohérence interne des énoncés produits par la science. Les conséquences d'une telle mutation s'observent encore actuellement dans les relations humaines, où la parole d'autorité apparaît moins légitime que la connaissance. Mendel (2002) exprime à nouveau un propos quelque peu divergent, en considérant que les Temps modernes sont un quatrième moment historique de la modernité où, en phase avec le développement de la logique économique marchande puis du capitalisme, une société patriarcale se construit.

## L'autorité légitimée par les droits de l'homme et le contrat

Le véritable changement politique qui refonde l'autorité moderne se produit avec la Révolution française de 1789. L'autorité n'apparaît plus comme l'émanation d'une transcendance divine mais comme la mise en œuvre des principes des droits de l'homme. Elle est renforcée par le contrat passé entre les responsables au pouvoir et le peuple. Mais plus encore, l'idée que le consentement du peuple est une condition de l'exercice de l'autorité légitime fonde la démocratie. De là naît l'idée que, pour être légitime, toute autorité doit nécessairement être négociée avec les acteurs. Le sociologue François Bourricaud (1969) reprend les deux apports essentiels développés par les philosophes contractualistes : le concept de « *contrat social* » élaboré par Rousseau, « *se mettre d'accord pour s'obliger sans se contraindre* » (p. 373) ; la notion de « *volonté générale* » à la source de l'ordre politique, introduite par Kant, « *les lois cessent de m'apparaître comme des entités transcendantes et, sans rien perdre de leur caractère obligatoire, se présentent comme l'expression d'une volonté qui s'impose au respect de l'individu empirique* » (p. 165).

Si la philosophie des Lumières permet de penser la tension entre autoritaire et antiautoritaire, la fondation de l'autorité par la démocratie reste fragile et les pratiques du pouvoir s'exercent toujours au risque constant d'une dérive autoritariste. Le philosophe Michel Foucault (1975) fait remarquer que les « Lumières » ont aussi inventé les disciplines. Gérard Mendel (2002) va jusqu'à parler d'échec des Lumières, en soulignant que la rationalité instrumentale alimente aussi l'autorité sous des aspects mystiques et archaïques. Pour lui, l'autorité (au sens autoritariste) va se renforcer avec l'essor du capitalisme, et ce n'est qu'avec la Première Guerre mondiale que la représentation d'une raison aveugle qui arrime la science à l'économie et à l'industrie déclinera. En effet, cet événement tragique met à mal les croyances en un progrès humain continu et à la « civilisation » de la culture occidentale. La Deuxième Guerre mondiale va en quelque sorte parachever ce déclin du fait, selon la philosophe Myriam Revault d'Allonnes (2006), d'un usage hypertrophié de la rationalité technique et instrumentale au service des systèmes

totalitaires et de leurs déploiements catastrophiques. La psychanalyste Charlotte Herfray (2005) se demande si l'Holocauste ne signe pas le tournant décisif de la mort de l'autorité au plan symbolique, avec « *d'une part l'avènement d'un pouvoir implacable au service des plus forts, référé aux valeurs où l'efficacité et le rendement priment et où la peur commande la soumission. D'autre part, la mort de l'autorité comme expression de la parole d'un Autre qui est un relais de transmission de notre héritage culturel* » (p. 73, 74). Le bilan des Lumières apparaît donc pour le moins contrasté, au regard des périodes historiques qui lui succèdent.

## **Les progrès technologiques de la révolution industrielle modifient-ils profondément les relations d'autorité ?**

Un premier point de vue énonce que le capitalisme économique a eu pour effet de modifier les relations d'autorité, dans le sens d'un accroissement du contrôle sur l'individu. C'est à l'époque de l'essor du capitalisme – avec la révolution industrielle – que le sociologue et économiste allemand Max Weber (1947) élabore une typologie de l'autorité qui influencera l'économie, le politique mais aussi le champ éducatif. Il distingue l'autorité légale ou rationnelle-formelle (légitimée par le code légal), à la base de l'organisation bureaucratique ; l'autorité traditionnelle (légitimée par la tradition, le droit divin) et l'autorité charismatique, qui s'appuie sur le style d'une personne indépendamment de son statut social ou légal. Ce contrôle aurait été rendu possible, du fait d'une fragilité de la légitimité de l'autorité politique. Le sociologue Richard Sennett (1981) estime ainsi que le marché – élément du libéralisme économique qui conceptualise l'impossibilité d'une intervention humaine à des fins de régulation – est la traduction économique du discrédit des autorités, incapables de tenir leurs promesses de protection et d'aide. Et c'est le taylorisme qui, en tentant de rationaliser la production industrielle, accentue les contrôles. Si l'on suit Hannah Arendt (1972a), l'origine de la crise serait politique. Renvoyant dos à dos le libéralisme (qui voit dans l'autorité une régression de la liberté) et le conservatisme (qui prône un retour à l'ordre, y compris violent), elle estime que ce sont la liberté et l'autorité qui régressent simultanément. Cette crise politique se double d'une atteinte psychologique aux personnes. Gérard Mendel et Christian Vogt (1973) soutiennent ainsi l'existence « *d'une domination idéologique s'exerçant depuis les origines de l'humanité, liée aux rapports de reproduction humains, dont le fondement est la culpabilité et une peur d'abandon inconscientes et conscientes, et qui va donner sa force affective à l'idéologie dominante quelle qu'elle soit (sociale, religieuse, politique, etc.)* » (p. 20). Le « *concept de phénomène-autorité de base* », ainsi qu'ils le nomment, majore, pérennise et exploite « *cette culpabilité et cette peur d'abandon, d'abord par les adultes vis-à-vis des enfants, puis par les possesseurs du pouvoir social [...] sur la majorité des adultes* » (p. 30). Le phénomène-autorité n'est plus limité au domaine politique. Il