

LE RAPPORT D'AUTORITE, COMME CO-CONSTRUCTION PSYCHIQUE DANS LA DYNAMIQUE DES PLACES SYMBOLIQUES D'ENSEIGNANT ET D'ELEVE

Isabelle Lechevallier

Université de Paris-8
25, rue Guy Moquet
75 017 PARIS
isalechevallier@wanadoo.fr

Mots-clés : autorité, égalité, pédagogie, places

Résumé. La notion d'autorité entre fortement en résonance avec l'injonction sociale de traiter autrui sur un plan d'égalité, jusque dans la relation éducative. De nombreux auteurs dans le champ de l'éducation pensent nécessaire de transformer ses modalités d'exercice pour construire une autorité dite démocratique. Mais comment rendre compatible l'égalité avec le dénivelé entre éducateur et éduqué ? L'analyse d'entretiens cliniques auprès d'enseignants de collège montre que l'autorité relève d'une construction. Toutefois, ma conception se différencie radicalement de celle d'une autorité personnelle ou charismatique, ou encore négociée. Dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique qui est la mienne, le rapport d'autorité nécessite un dénivelé qui renvoie à une asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'élève, et il relève, chez tout sujet, d'une construction psychique en rapport avec les figures d'autorité de l'enfance.

1. Introduction

Dans les questions vives qui se posent au niveau de la recherche en éducation et à propos de la relation éducative, je propose d'analyser celle de la construction du rapport d'autorité, ce qui a fait l'objet de ma thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.

La notion d'autorité est en effet sujette à une grande confusion. Elle est souvent réduite dans les débats contemporains à sa seule dimension contraignante. Eirick Prairat (2001) souligne pourtant que la contrainte n'est en soi ni bonne ni mauvaise : ce qui importe est sa visée. Il montre que la sanction par exemple peut, à certaines conditions, être éducative, et pas uniquement répressive et moralisante. De plus, l'autorité ne se limite aucunement à cette dimension contraignante souvent mise en avant pour la critiquer. J'ai pensé que si elle « pose problème », comme l'affirme Jean Houssaye (1996), c'est parce qu'elle entre en résonance avec l'injonction sociale contemporaine de traiter autrui sur un plan d'égalité, jusque dans la relation éducative. Or comment rendre compatible l'égalité avec le nécessaire dénivelé entre éducateur et éduqué ?

Dans le champ de la sociologie et de la philosophie, des auteurs comme par exemple François Dubet (2003) ou Alain Renaut (2004) pensent avoir trouvé la solution. Il serait nécessaire selon eux de transformer les modalités d'exercice de l'autorité, de construire une autorité dite « démocratique ». Mais, comme le soulignait Gérard Mendel (2003) dans l'approche sociopsychanalytique qui était la sienne, comment concilier ces deux contraires que sont l'autorité et la démocratie ? Dans le champ des sciences de l'éducation, Jacques Pain et Alain Vulbeau (2003) proposent quant à eux de remplacer le terme d'autorité par celui d'« autorisation », et ce afin de souligner l'idée de processus. Mais peut-on vraiment « inventer » l'autorité, comme le proposent ces auteurs ? Ne repose-t-elle pas sur des éléments du passé ? Mes lectures m'ont amenées à une autre conception que celle d'une autorité négociée et directement produite par les

acteurs. Plutôt que de considérer l'autorité comme un problème, j'ai pensé nécessaire de penser plutôt « le » problème de l'autorité dans la voie ouverte par Marcel Gauchet (2008), à la suite de qui l'autorité peut être envisagée comme une fonction médiatrice, et ce à deux niveaux. Elle répond à un besoin de médiation entre l'individuel et le collectif, et c'est aussi de médiation temporelle qu'il s'agit à travers elle, puisqu'elle permet de faire le lien entre passé, présent et futur, d'assurer la continuité de l'humanité dans le temps (Arendt, 1972). Dans l'approche psychanalytique qui est la mienne, je me suis particulièrement intéressée à la construction psychique du rapport d'autorité entre enseignant et élèves au collège. J'entends par là un rapport asymétrique d'autorité renvoyant à la question des places symboliques d'enseignant et d'enseigné. Il s'agit de la construction d'une autorité implicite, et non pas seulement d'une « autorité » dans ses modalités d'exercice, telle qu'elle peut se donner à voir par exemple lors de la gestion de conflit en classe.

2. Méthodologie

Au niveau de la méthode employée, j'ai pu formuler ce qui allait devenir ma thèse à l'issue d'une recherche clinique effectuée auprès d'enseignants de deux établissements situés en Ile de France. J'ai mené 12 entretiens individuels approfondis, construits autour de trois thématiques : les moyens en rapport avec l'autorité utilisés par les enseignants, la question de leur soutien, et surtout ce qu'évoque l'autorité pour eux. J'ai entrepris cette écoute en sachant bien que les représentations de l'autorité peuvent être conscientes, mais aussi fortement inconscientes, donc plus difficiles à élaborer pour la personne interviewée. Il convenait alors que j'adopte une attitude appropriée, une écoute impliquée, afin d'éclairer en partie cette dimension cachée. C'est pourquoi je me suis appuyée sur la technique de l'entretien clinique (Yelnik, 2003). J'espérais que mon empathie et les longs silences que j'allais permettre à mes interlocuteurs fassent en sorte qu'ils ne se contentent pas d'évoquer une représentation idéale de la pratique enseignante. Effectivement, les personnes interrogées ont utilisé de nombreuses métaphores et se sont mises à évoquer leur ressenti et des éléments en rapport avec leur enfance.

Après avoir recueilli les données, j'ai effectué une analyse de contenu, tout en choisissant de me laisser surprendre le plus possible lors de l'écoute des entretiens enregistrés et après leur retranscription. C'est ainsi que l'analyse des entretiens a soulevé une multitude de nouveaux questionnements éloignés de ce que j'avais supposé au départ de la recherche. Plus encore, c'est en adoptant la méthode d'analyse d'entretien clinique de recherche, ce processus spécifique d'une approche clinique se référant à la psychanalyse (Yelnik, 2003), que j'ai pu établir un lien entre le rapport d'autorité en classe et le vécu enfantin. J'ai mis ce corpus d'entretiens approfondis en rapport et en perspective avec le corpus de travaux sociologiques et philosophiques contemporains traitant de l'autorité, et notamment dans l'éducation. J'ai rassemblé des textes d'auteurs aux statuts différents mais ayant en commun d'analyser l'émergence de nouvelles formes d'autorité dans le champ de l'éducation (Renaut, Dubet, Pain & Vulbeau...) et de proposer de construire une autorité qui répondrait à l'injonction sociale actuelle de traiter tout autre sur un plan d'égalité. Je me suis également appuyée sur des penseurs discutant de cette articulation entre autorité et égalité (Mendel, Arendt, Prairat...).

Mais, c'est l'appui sur des outils conceptuels empruntés au champ psychanalytique qui m'a amenée à formuler ma thèse, parce qu'ils m'ont permis de mieux comprendre les mécanismes psychiques à l'œuvre dans la relation pédagogique et dans le rapport d'autorité. Ma recherche a donc largement été menée dans une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Mon implication, et notamment du fait que j'ai moi-même enseigné au collège pendant une quinzaine d'années, a également nécessité que je prenne de la distance par rapport aux propos tenus, en analysant mon contre-transfert de chercheuse (Gavarini, 2007).

3. Vers une construction psychique de l'autorité

A l'issue du travail théorique et clinique, il s'avère que le rapport d'autorité relève bien d'une construction, hypothèse que partagent les travaux portant sur le champ de l'éducation lorsqu'ils justifient la nécessité d'inventer de nouvelles formes d'autorité, dite « démocratique ». Or, d'une part, il est essentiel de ne pas confondre l' « autorité » avec ses modalités d'exercice, comme en témoignent les travaux d'Hannah Arendt (1972) et, plus récemment, ceux de Marcel Gauchet (2008). Et d'autre part, il ne s'agit pas d'une « négociation » permanente entre les acteurs d'une situation présente. La thèse que je soutiens est que *le rapport d'autorité nécessite un dénivelé – non assimilable à une hiérarchie figée – qui renvoie à une asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'élève, et qu'il relève, chez tout sujet, d'une construction psychique en rapport avec les figures d'autorité de l'enfance*. Ces figures, lorsqu'elles sont réactualisées par une situation présente, peuvent être des ressources – ou des freins – pour tenir sa place. Enseignant et élève vont puiser au fond d'eux-mêmes une autorité intériorisée dans l'enfance.

Ceci rejoint les travaux de Gérard MENDEL (2003) pour qui le contenu de l'autorité est aussi constitué à partir des images parentales de l'enfance, et pour qui faire autorité relève de la cohérence de l'image qu'un individu projette à l'extérieur de lui. Cependant, pour l'enseignant, faire autorité en situation professionnelle demande un renversement des places par rapport aux réminiscences de l'infantile dans la situation pédagogique. Et pour l'élève, encore faut-il que quelque chose réactualise un ressenti. Bien sûr, la dynamique du transfert – au sens de la psychanalyse – est à l'œuvre dans la relation pédagogique : l'enseignant peut incarner une image parentale pour l'enseigné et, réciproquement, l'élève est lui-même objet de contre-transfert pour l'enseignant (Imbert, 1996 ; Cifali, 1998). Toutefois, pour installer un cadre dans la classe qui favorise une différenciation des places d'enseignant et d'élève, le professeur peut s'appuyer sur des « objets » pouvant faire Tiers entre eux, des « objets » médiateurs de l'autorité (rituels-classe, carnet de correspondance, règles nécessaires au vivre-ensemble...). Cette re-construction, en somme, du rapport d'autorité nécessite la participation subjective active des élèves et, en ce sens, j'avance qu'il s'agit d'une co-construction psychique dynamique.

La thèse à laquelle je suis arrivée différencie radicalement ma conception de celle d'une autorité personnelle ou charismatique. Et je remets en cause ce fort *a priori* dont partent les recherches sur l'émergence de nouvelles formes d'autorité, celui selon lequel un rapport asymétrique ne serait plus concevable dans la société contemporaine du fait de la nécessité de considérer tout autre comme un égal. Il apparaît que ce n'est pas tant par rapport aux réflexions sociales sur la relation de transmission que chacun se construit une représentation de l'autorité, mais selon le vécu enfantin. C'est pourquoi l'asymétrie du rapport d'autorité coexiste avec l'idée sociale actuelle d'égalité et de réciprocité démocratique.

4. Construire un groupe-classe

Toutefois, prendre en compte l'asymétrie des places d'enseignant et d'élève ne suffit pas. En effet, un enseignant est face à des élèves, et non pas face à un seul. Catherine Yelnik a analysé combien les enseignants résistent à se représenter le groupe-classe : ce qui touche aux dimensions groupales des classes est impensé et/ou suscite des réactions émotionnelles et de fortes inquiétudes (Yelnik, 2006, p. 31).

Pour construire une différenciation enseignant/groupe-classe, encore faut-il installer un cadre psychique faisant contour pour les élèves. J'ai montré que les enseignants peuvent s'appuyer sur leur capacité à construire ce que j'ai appelé un « cadre psychique sécurisant ». Ce contour psychique présente la caractéristique d'être à la fois contraignant dans la forme (par la fixation de quelques règles, d'un lieu, d'une temporalité...) et dynamique dans le fond (en permettant un déplacement psychique à l'intérieur d'un contour rassurant). Ainsi peut-il être considéré comme une sorte d'enveloppe psychique – au sens de Claudine Blanchard-Laville (2001) – présentant cette double caractéristique d'être en même temps souple et consistante. Cet espace délimité,

protégé offert aux élèves, est un contenant à l'intérieur duquel les tâtonnements des apprenants nécessaires à l'avancée vers l'inconnu du savoir peuvent s'expérimenter et s'éprouver avec une certaine sécurité (p. 250). Pour que la double caractéristique de l'enveloppe psychique soit possible, l'enseignant est requis d'assurer tantôt une fonction d'ordre maternel, tantôt une fonction d'ordre paternel, une juste alliance étant nécessaire (p. 252).

L'auteure conçoit la « fonction maternelle » dans une approche winnicottienne ; l'enveloppe psychique entourant les élèves est construite par l'intermédiaire d'un « holding didactique » de l'« enseignante/e good enough » (p. 265), sur le modèle du « holding » pratiqué par la « mère suffisamment bonne » de l'enfance (Winnicott, 1975). Cependant, lorsqu'elle parle de « fonction » maternelle, c'est à une fonction faisant intervenir un élément Tiers que l'auteure fait référence, et non à une représentation de la dyade imaginaire mère-nourrisson, puisque le holding permet de démarquer le monde psychique interne et externe (Blanchard-Laville, 2001, p. 251-252). Il me semble que nous pouvons alors parler de fonction médiatrice ou séparatrice. Ma conception du cadre psychique s'appuie donc sur cette notion, plus lacanienne que winnicottienne, de fonction paternelle.

Ainsi, l'autorité parfois tant décriée ne peut disparaître, elle représente une composante de la relation éducative, à condition que sa visée soit de faire grandir autrui. Plus particulièrement dans le cadre du collège, le rapport d'autorité ne se limite aucunement à un rapport hiérarchique ou de supériorité imaginaire. Il nécessite la participation d'autrui, ce qui le distingue de l'autoritarisme. Mais s'il se construit bien dans le rapport à l'autre ou aux autres, ce processus relève moins d'une négociation dans la réalité que d'une co-construction psychique et d'une reconstruction en rapport avec des figures inconscientes du passé. Il ne s'agit donc pas seulement du rapport de l'individu aux autres, mais aussi du rapport du Sujet à l'Autre, au sens où l'entend la psychanalyse.

5. Pour conclure

Comment concilier autorité et égalité représente finalement une question impossible. Les deux notions ne se situent pas sur le même plan. Ne s'agit-il pas du paradoxe de l'éducation ? Cette question est d'ailleurs loins d'être nouvelle. Déjà pour Kant, ce qui importe est que les enfants apprennent à penser et de cultiver la liberté, et cependant, la contrainte est nécessaire pour y parvenir. L'un des « plus grands problèmes de l'éducation » consiste alors à se demander « comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de la liberté » (Kant, 1967, p. 118).

De nombreux éléments dans les entretiens que j'ai menés m'amènent à penser l'existence simultanée de deux formes de relation en situation de classe, celle d'un rapport asymétrique d'autorité et d'une relation plus réciproque. Je ne vois pas en quoi le rapport d'autorité serait incompatible avec l'égalité, par ailleurs, des êtres humains. Ni en quoi se présenter dans une fonction empêcherait l'enseignant d'être authentique dans son rapport à l'autre.

6. Références et bibliographie

- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Folio essais.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. & Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n°151, 111-162.
- Cifali, M. (1998). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2003). Une juste obéissance. In A. Garapon & S. Perdrille (Ed.), *Quelle autorité ?* (pp. 163-179). Paris : Hachette.

- Gauchet, M. (2008). Fin ou métamorphose de l'autorité ? In M.C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi (Ed.), *Conditions de l'éducation* (p. 131-171). Paris : Stock.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*. Paris : ESF.
- Kant, E. (1967). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Imbert, F. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Lechevallier, I. (2009). *Le rapport d'autorité au collège. Entre injonction sociale à l'égalité et asymétrie des places symboliques : la nécessité d'une co-construction enseignant/élève*. Thèse de Sciences de l'éducation, sd. L. Gavarini, université Paris 8.
- Mendel, G. (2003). *Une histoire de l'autorité*. Paris : Denoël.
- Pain, J. & Vulbeau, A. (2003). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. In A. Garapon & S. Perdrille (Ed.), *Quelle autorité ?* (pp. 140-162). Paris : Hachette.
- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation*. Paris : PUF.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris, Flammarion.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2003). Analyser un entretien clinique de recherche. *Savoirs et rapport au savoir*, n°26.
- Yelnik, C. (2006). *Face au groupe-classe*. Paris : L'Harmattan.