

Jean-Pierre Obin

## L'école et la question de l'autorité

(Revue *Administration et éducation*, n°1, 2001)

“ Notre jeunesse est mal élevée, elle se moque de l'autorité et n'a aucun respect pour les anciens ” regrettait déjà Socrate. Platon, qui rapporte ces propos, précise l'accusation en pointant la démission supposée des pères et des maîtres : “ *Finally les jeunes méprisent les lois parce qu'ils ne reconnaissent plus au-dessus d'eux l'autorité de rien ni de personne. C'est là, en toute beauté et en toute jeunesse, le début de la tyrannie* ” conclut-il<sup>1</sup>. Ces quelques phrases, avec leur faux air d'actualité dont il faut sans doute se méfier, ont le mérite de relier la question de l'autorité à celles de la tradition, de l'éducation familiale et scolaire, du rapport à la loi, de la démocratie et de la liberté. L'autorité, on le pressent, est une notion complexe, qui émerge à des champs sémantiques les plus variés : psychologique et relationnel, culturel et social, religieux et politique, et qui prend des sens différents selon l'auxiliaire qui l'introduit, faire, être ou avoir : faire autorité se dit d'un scientifique ou d'un expert, être ou représenter l'autorité renvoie à l'institution et au politique, avoir de l'autorité évoque le charisme personnel, une dimension psychologique et relationnelle.

De plus, la question est si sensible qu'elle provoque souvent des jugements de valeur qui tendent à dispenser d'argumentations étayées sur des connaissances : l'autorité est en soi une “ bonne ” ou une “ mauvaise ” chose, une condition ou, à l'inverse, la négation de la liberté. “ Bonne ” sans doute pour Platon qui prend l'autorité “ naturelle ” du père de famille sur ses enfants, mais aussi du berger sur son troupeau, du timonier sur ses passagers et... du maître sur ses esclaves, comme métaphores justificatrices de l'autorité politique ; de même pour Aristote, qui écrit que “ *La nature a institué la différence entre les jeunes et les vieux, destinés les uns à être commandés et les autres à commander* ”<sup>2</sup>. A l'opposé, le même type de référence “ naturaliste ”, le recours à une “ nature ” de l'enfant qu'il s'agit non plus de contraindre et de contenir, mais de respecter ou d'épanouir, peut conduire des pédagogues et des philosophes à une condamnation sans nuance de l'autorité, assimilée à l'expression d'un rapport de force et à la manifestation de la violence : “ *Il n'y a pas de problème d'autorité à l'école, proclame ainsi Jean Houssaye, c'est l'autorité en tant que telle qui fait problème* ”<sup>3</sup>.

Est-il possible, sur une question à la fois si vaste et si controversée, de tenter d'y voir plus clair ? Qu'est-ce qui peut relier les différents sens et utilisations de la notion d'autorité ? De quoi est faite l'autorité ? Quelle place tient-elle dans les sociétés modernes ? Peut-on l'exercer aujourd'hui, lorsqu'on dirige un pays, une ville, ou un établissement scolaire, de la même façon qu'hier ? Sinon qu'est-ce qui a changé dans son exercice et pourquoi ? Les questions se pressent, nombreuses, qui semblent donner une proportion démesurée à l'ambition d'y répondre. En même temps, il semble difficile de tenter une réponse à la seule question de savoir si l'autorité joue un rôle particulier en éducation, sans aborder ces questions dans leur ensemble, puisque, de toute évidence, l'éducation à la fois procède et se soucie de la culture, de la société et du politique. Alors, l'autorité de l'enseignant est-elle pour l'enfant aliénante ou émancipatrice ? Ferme-t-elle ou forme-t-elle à la démocratie ? L'éducation à l'école s'appuie-t-elle sur la transmission des savoirs ou sur la formation de

<sup>1</sup> Platon, *Lois*

<sup>2</sup> Aristote, *Politique*

<sup>3</sup> Jean Houssaye, *Les valeurs à l'école*, Paris : PUF, 1992

l'esprit critique ? Dans la vie scolaire, faut-il convaincre de l'utilité des règles ou les imposer ? Comprendre l'élève fautif ou le punir ? L'impression générale des professeurs, des conseillers d'éducation et des personnels de direction, sur le terrain, est que l'institution se trouve souvent dans une sorte d'indécision. Sans discours précis et cohérent, elle semble hésiter devant chacune de ces alternatives et envoie des signaux contradictoires, qui signifient parfois " *Il faut faire l'un et l'autre* ", et d'autres fois " *ni l'un ni l'autre* ", sans que la relation de tension dialectique entre les deux branches de ces alternatives soit concrètement posée, ni que leur équilibre débouche sur une philosophie pratique de l'action éducative. " *Les profs craquent* ", titre ce mois-ci *Le Monde de l'éducation* ; et il n'est plus question cette fois de programmes monstrueux ou de classes surchargées, mais d'exercice de l'autorité. " *Sur quoi la fonder de nos jours ?* ", demandent les plus engagés ; " *Est-il encore légitime d'y prétendre ?* ", se demandent les plus désabusés.

Les réponses à ces questions, on le sent bien, ne peuvent être purement empiriques ; elles nécessitent un éclairage conceptuel du cadre dans lequel elles s'inscrivent et, plus précisément, un détour par une notion qui se situe en amont de celle d'autorité, permet de l'éclairer et de lui donner du sens : celle de *pouvoir*.

### **Pouvoir et autorité**

Le pouvoir est une relation dissymétrique, une relation d'échange inégalitaire entre deux personnes ou deux groupes, universellement présente de l'échelle des rapports entre individus à celle des relations internationales. Le pouvoir démultiplie l'action de celui qui l'exerce, c'est " *de l'action sur l'action* " selon le mot de Michel Foucault<sup>4</sup> ; l'action d'un ministre, d'un chef d'entreprise, d'un proviseur ne peut se réduire à ce qu'il fait par lui-même ; elle vaut surtout par les décisions qu'il a prises et qui ont été suivies d'effet ; on le crédite en général de l'action de tous ceux qu'il a influencés ou dirigés. Alain Savary, dit-on, a créé les ZEP : reconnaissance justifiée pour l'homme au pouvoir, oubli sans doute injuste pour tous ceux, à la base, sans lesquels les ZEP n'auraient jamais existé !

En tant que relation, le pouvoir possède d'emblée une dimension collective, sociale et politique. Il n'existe pas moins une dimension plus personnelle, intime, voire psychique du pouvoir : celle que chacun entretient avec son exercice, celle du *rapport au pouvoir*.

Pour la psychologie, et en particulier pour la psychanalyse qui en a fait un élément essentiel de sa représentation de la psyché, cette dimension est évidemment première. Le pouvoir, on le *désire*, parfois passionnément, avec avidité, ou bien on le fuit, on en a peur ; on prend du *plaisir* à l'exercer, du moins si on l'aime, et dans le cas contraire on en éprouve de la souffrance. Pour Freud le désir de pouvoir est la manifestation, déplacée dans la sphère sociale, d'une pulsion, la sublimation de l'énergie érotique, de la libido. Très généralement, les contraintes imposées par les règles morales et sociales, intériorisées dans l'instance psychique du surmoi, permettent d'encadrer les manifestations de cette pulsion de domination, de la maintenir dans certaines limites qui, lorsqu'elles tombent ou n'existent pas, peuvent faire sombrer l'exercice du pouvoir dans la barbarie la plus effrénée.

Mais c'est la dimension sociale du pouvoir qui est la plus intéressante pour notre problématique. Car le pouvoir, on l'a vu, ne s'exerce que dans une relation, et le sujet ne peut se contenter d'analyser son seul rapport au pouvoir, il est toujours renvoyé à une altérité, au point de vue de l'autre. Et dans cette relation, le pouvoir, de manière générale, s'exerce de deux manières concurrentes : par *la force*, ou bien par *l'autorité*.

Lorsqu'il s'exerce par la force, le pouvoir est subi, et donc détesté par ceux sur lesquels il s'exerce. Les méthodes par lesquelles se joue le rapport de domination varient : les rapports de force peuvent se faire sentir de la façon la plus violente et la plus brutale ; ou à

<sup>4</sup> Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard, 1989

l'inverse la puissance peut rester contenue, l'usage de la force rester suspendu, à l'état de menace ; ou encore se manifester de manière détournée, par la ruse, la feinte ou la manipulation. Dans tous les cas, et même s'il y trouve parfois un intérêt (une certaine forme de sécurité par exemple), on ne peut contraindre celui qui le subit à aimer et à trouver légitime un pouvoir exercé par la force.

A l'inverse, un pouvoir qui s'exerce sur le mode de l'autorité est un pouvoir accepté, à la limite aimé, car jugé légitime par ceux-là mêmes sur lesquels il se manifeste et grâce auxquels il agit. Pour Hannah Arendt, "*L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté*"<sup>5</sup>. Cela est particulièrement vrai dans le domaine politique où la légitimité et l'amour de la démocratie se nourrissent de l'expérience et de la connaissance d'autres formes de gouvernement moins respectueuses des droits de l'homme. Cela est vrai également du domaine de la culture où nous reconnaissons volontiers, et admirons, l'autorité qu'ont exercée des pensées lumineuses, comme celles de Georges Duby sur l'histoire du Moyen âge ou de Fernand Braudel sur la géographie de la Méditerranée. Cela est encore vrai des relations sociales, lorsqu'on observe comment certains chefs d'établissement, mieux que d'autres et sans contrainte, savent se saisir avec brio des pouvoirs institutionnels dont ils sont détenteurs pour organiser, entraîner et dynamiser des équipes.

Posée ainsi, dans sa plus grande généralité, la question de l'autorité se ramène donc à celle de la légitimité du pouvoir ; demander "*Qu'est-ce que l'autorité ?*" revient à tenter de répondre à "*Sur quoi se fonde la légitimité d'un pouvoir ?*", question qui ouvre elle-même sur une différenciation dans l'espace et une évolution dans le temps des formes du pouvoir : "*Qu'est-ce qui semble légitime de nos jours dans les relations de pouvoir familiales, scolaires, sociales ou politiques ?*"; "*Comment ont évolué, évoluent ces différentes formes de légitimité ?*".

Mais les choses sont moins simples qu'elles le paraissent. L'histoire nous enseigne que diverses formes d'autorité n'ont servi qu'à dissimuler, le plus longtemps possible, la réalité de vrais rapports de force ; à faire paraître comme légitime aux yeux mêmes des groupes dominés le sort violent et injuste que leur faisaient subir les dominants ; à faire aimer aux hommes les murs de leurs prisons. Les exemples abondent : pouvoirs des hommes sur les femmes, du roi sur ses sujets, des colonisateurs sur les colonisés, des patrons sur les ouvriers, sans parler de l'autorité divine et de ce qui a pu être fait en son nom, hier légitimes car considérés comme "naturels", et une fois mis à nu par l'évolution de la pensée, apparaissant comme de pures créations culturelles, donc précaires et pouvant être remplacées par d'autres relations, fondées dorénavant sur l'égalité. Dans ces conditions qu'en est-il de l'autorité des parents sur les enfants, de celle du maître sur les élèves, et d'autres encore ? Sont-elles également illégitimes ? L'esprit de justice ne voudrait-il pas qu'elles soient, elles aussi, remplacées par des relations égalitaires ?

C'est à quoi appelle par exemple un sociologue comme François Dubet lorsqu'il déclare : "*L'autorité ne peut se fonder que sur la réciprocité : les mêmes règles doivent s'imposer aux adultes et aux élèves*"<sup>6</sup>. Mais alors comment définir l'autorité dans cette relation égalitaire ? Et y a-t-il éducation possible si les enfants et les parents ont les mêmes droits et obligations réciproques ? Utopie sans doute que cette société égalitariste où chacun aurait non seulement les mêmes droits politiques (ce qui est le cas en démocratie), mais aussi les mêmes droits et devoirs civils, dans les institutions comme l'école, la santé publique, la justice ou la famille ! La démocratie n'égalise pas les statuts institutionnels et civils, au contraire elle les différencie (droits des élèves, droits du malade, droits des prévenus, droits de l'enfant, etc.), les garantit et permet leur accès à quiconque. L'homme démocratique n'est pas

<sup>5</sup> Hannah Arendt, "*Qu'est-ce que l'autorité ?*", in *La crise de la culture*, Paris : Gallimard-Folio, 1972

<sup>6</sup> François Dubet, "*A l'école, une condition, la justice*", in *Le Monde des débats*, mars 1999

confiné dans un statut égalitaire, à l'inverse, il change sans cesse de statuts, plusieurs fois par jour et plusieurs fois dans sa vie.

L'autorité, comme relation vécue à l'autre, ne se contente sans doute pas, pour asseoir sa légitimité, de la simple reconnaissance des inégalités entre parents et enfants, maître et élèves, médecin et malades, juge et prévenus, etc., même définies et garanties par un état démocratique. Ces légitimités revêtent aussi de nouvelles formes. La crise de l'autorité existe à n'en pas douter, mais plutôt que d'en chercher les causes dans une contestation radicale de son essence, c'est-à-dire de toute forme d'inégalité, il convient peut-être et plus simplement d'examiner l'évolution des sources de sa légitimité et des critères qui la fondent.

### **La crise de l'autorité**

Pour Hannah Arendt, l'autorité, en tant que concept politique, voit le jour à Rome, les Grecs et en particulier Aristote n'ayant fait que l'approcher en se référant, pour la légitimer, à la nature et à la différence d'âge. Avec Rome, l'autorité se réfère à un acte politique : la fondation de la cité. Elle est incarnée par le Sénat, héritier des pères fondateurs, qui tire sa légitimité du passé et de la tradition, alors que le pouvoir, entre les mains de l'empereur, est tout entier dirigé vers le présent. Le triomphe de "*l'esprit romain*" réside dans la pérennité, par-delà l'avènement du christianisme puis la chute de l'empire, de "*la trinité romaine de la religion, de l'autorité et de la tradition*". Pour Hannah Arendt, la crise de l'autorité a donc commencé avec Luther qui s'attaque à l'autorité politique de l'église, s'est poursuivie avec Hobbes qui s'en prend à la tradition et s'est approfondie avec les Lumières dans leur critique de la légitimité de la religion et de l'autorité politique.

Il reste que si cette crise n'est pas nouvelle, elle semble s'être radicalisée dans la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, et même s'être cristallisée de façon assez étonnante dans la révolte antiautoritaire de 1968 qui, partie en mars de l'université de Nanterre à propos d'une affaire de mœurs (le libre accès des garçons à la résidence universitaire des filles), a parcouru l'Occident en quelques mois en contestant la légitimité de l'ensemble des formes existantes d'autorité, y compris, in fine, à l'intérieur des familles, celle des parents sur leurs enfants. Trente ans plus tard, pourtant, l'autorité semble connaître un regain de vigueur. Certes les professeurs "craquent", et ne savent plus très bien ce qu'on leur demande, mais les élèves, de leur côté, lorsqu'on les consulte comme l'a fait Philippe Meirieu en 1998, réclament "*de vrais adultes*", c'est-à-dire des statuts dissymétriques clairement assumés entre élèves et professeurs.

Sur quelle base établir ces nouvelles relations d'autorité ? Trois principes semblent en partie dévalués, tandis que trois autres paraissent se développer, et pourraient être fondateurs de ces nouvelles relations. Ce qui ne marche plus c'est la transcendance instituée, le caractère "sacré", donc incontestable et intouchable, "de droit divin", d'une institution (comme l'école), d'une profession (instituteur, professeur...), ou d'un statut (adulte...) pris en tant que tel. Les états modernes ne sont pas parvenus, y compris par leurs tentatives révolutionnaires, à se doter d'une fondation politique à la légitimité transcendante. Le monde, selon le mot de Max Weber, est résolument "*désenchanté*". Ce qui fonctionne moins bien, c'est l'autorité des savoirs, ou plutôt de ceux qui les détiennent. A partir du moment où la connaissance se diffuse largement, par une multiplicité de canaux, et où son accès se démocratise, cette ancienne forme d'autorité apparaît comme la conséquence un peu artificielle d'une sorte de monopole démantelé. Enfin, dernier principe mis à mal, l'admiration devant une forme d'éthique ou de courage, commun à celles et ceux qui, dans l'imaginaire collectif, vouaient leur vie à une sorte d'engagement social, voire d'apostolat laïque, les "hussards" de la

république, a fait long feu<sup>7</sup> avec l'arrivée massive des enfants des classes moyennes cherchant dans les métiers de l'enseignement davantage une forme de liberté, de sécurité et d'épanouissement personnel qu'une cause à laquelle se consacrer.

Au regard de ces formes dépassées ou simplement dévaluées d'autorité, semblent aujourd'hui émerger trois principes de reconnaissance, par les jeunes, de l'enseignant ou de l'éducateur comme adulte "vrai" donc légitime.

Le premier est d'ordre fonctionnel, c'est la compétence, évaluée non plus à l'aune des savoirs et des diplômes, mais de l'utilité reconnue, des résultats attestés et de l'efficacité évaluée. Être compétent ne veut pas dire seulement savoir, mais savoir mobiliser des savoirs dans l'action. De plus la compétence suppose un jugement extérieur, l'évaluation de la satisfaction d'une attente, de l'accomplissement d'un rôle attendu. Vis à vis des professeurs, la diversité des attentes sociales a pour conséquence une multiplicité des jugements (de la part des élèves, des familles, des collègues, de l'institution, etc.) qu'il ne peut pas tous satisfaire et entre lesquels il doit choisir.

Le deuxième principe est d'ordre politique, c'est la capacité de lier, au sein de la classe et de l'établissement, comme on l'exige maintenant des hommes politiques dans la cité, discussion et décision, écoute et conviction, débat et efficacité, respect des règles et humanité, droit et justice, etc. ; ou si l'on veut, d'inventer un bon usage scolaire de la démocratie sociale, une forme de démocratie qui ne soit ni une pâle imitation de la démocratie représentative en politique, ni la négociation sans fin de toute décision qui caractérise souvent la "démocratie familiale".

Le troisième principe est d'ordre éthique et comporte deux aspects complémentaires. C'est d'abord la capacité d'afficher une conduite exigeante sur le plan du respect de l'égalité de tous, au-delà des différences de statut, d'âge, de talent, de réussite et bien entendu, de religion, d'origine et de couleur de peau ; ce qui "tue" définitivement un enseignant aux yeux des élèves, c'est le "mot qui fait mal", la remarque orale, l'annotation sur une copie ou un bulletin, qui manifeste à leurs yeux une hiérarchie de considération voire le mépris. C'est ensuite la capacité d'adopter une morale de la responsabilité : les élèves apprécient l'enseignant qui se positionne non seulement comme un transmetteur de connaissances, mais aussi comme responsable de ces connaissances. C'est sur cette distinction que Hannah Arendt fonde son analyse de la crise de l'éducation : "*L'autorité de l'éducateur et la compétence du professeur ne sont pas la même chose* écrit-elle (...). *La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis à vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signifierait les choses en lui disant : voici notre monde*"<sup>8</sup>. En sortant de son rôle traditionnel de "connaisseur du monde", ce qui risque d'en faire demain un simple concurrent un peu indocile de l'Internet, et en s'instituant "responsable du monde", le professeur accède, aux yeux de ses propres élèves, à l'autorité reconnue d'éducateur, ce que ne pourra jamais espérer un ordinateur.

## **Autorité et éducation**

Est-ce à dire que l'autorité prend une forme particulière dès lors qu'elle s'attache à l'éducation ? C'est la question qu'il nous faut traiter pour terminer : de quelle nature est l'autorité éducative, entre les parents et l'enfant, entre le professeur et ses élèves, et plus généralement entre les jeunes et les adultes ?

<sup>7</sup> Malgré les tentatives de la télévision (*L'institut*) et du cinéma (Depardieu en prof de banlieue dans *Le plus beau métier du monde*) de la remettre au goût du jour

<sup>8</sup> Hannah Arendt, "La crise de l'éducation", in *La crise de la culture*, Paris : Gallimard-Folio, 1972

Ce pouvoir n'est-il qu'une forme plus ou moins dissimulée d'oppression, comme tant d'autres formes d'autorité apparues si longtemps légitimes parce que "naturelles", entre hommes et femmes, maîtres et esclaves, civilisés et sauvages, patrons et domestiques ? Les "craquements" que l'on entend dans les classes sont-ils les signes de ce dévoilement radical ? Ceux qui le pensent font en fait deux hypothèses. D'abord ils assimilent, parfois explicitement, l'autorité éducative à l'autorité politique, dans un mouvement de retour vers les métaphores platoniciennes d'origine qui justifiaient la seconde par analogie avec celle, jugée "naturelle", du père de famille. Pour remplacer ce qui semble être une variante de ce que Rousseau nomme dans *Le contrat social* "le droit du plus fort", ils proposent donc d'instaurer l'égalité démocratique comme principe légitime universel d'une nouvelle relation éducative. Se pose alors une véritable difficulté pour les pédagogues : comment faire si l'enfant n'a pas envie d'apprendre ? Comment faire aussi avec l'enfant violent, celui qui n'a accès à aucun interdit ? Philosophiquement, la seule manière de surmonter cette difficulté est de faire une seconde hypothèse, tirée cette fois-ci d'une certaine lecture de *L'Emile* et portant sur la "nature" de l'enfant : cette "nature" est foncièrement bonne, l'enfant porte en lui tout à la fois la loi morale et le désir d'apprendre, les influences perverses de la société expliquant seules les difficultés des pédagogues (d'où, notamment, la théorie du "handicap socioculturel").

Le rôle de l'éducateur n'est plus alors de contraindre, de contenir ou de forcer cette nature, comme dans les pédagogies autoritaristes qui ont précédé, mais de permettre qu'elle *s'épanouisse*. L'éducation, lit-on dans de nombreux textes, y compris dans la loi d'orientation, c'est *l'épanouissement d'une personnalité*, une conception qui s'accorde parfaitement avec l'individualisme contemporain qui fait de *la recherche de l'authenticité* et de *la construction de soi* de nouvelles fins pour l'existence individuelle<sup>9</sup>. La métaphore horticole est également intéressante : l'enfant *s'épanouit*, comme la fleur il porte en lui l'ensemble de ce qu'il doit être ; l'éducateur, de jardinier japonais taillant dans une nature dangereusement prolifique, se transforme en jardinier anglais respectueux d'une nature généreuse et foisonnante. Mais il reste jardinier.

C'est ici que se situe la rupture philosophique fondamentale avec ceux qui soutiennent la thèse d'une autorité éducatrice légitime par essence : pour eux il n'existe pas de nature humaine, ou du moins ce qui est "naturel" chez l'homme n'est pas proprement humain ; ce qui fait l'homme humain, ce qui le distingue de toutes autres créatures, c'est qu'il est un être de culture, c'est qu'il vit dans un "monde" comme le dit Hannah Arendt qu'il trouve à sa naissance et qu'il lègue, transformé, à sa mort, qui le précède et qui lui succède. L'éducation humaine consiste donc à transmettre cet héritage à l'enfant qui *vient au monde* et, surtout, à *conserver*, en l'enrichissant, ce monde humain. Pour Jacques Ulmann, le conflit ne peut être "qu'*inexpiable*" entre cette conception de l'éducation et celles qui se réfèrent à une nature humaine<sup>10</sup>, et toute doctrine pédagogique, toute pratique éducative est contrainte de se situer dans cette opposition.

Cette dissymétrie anthropologique, entre des "adultes" qui décident de faire venir des enfants au monde et des "enfants" qui y arrivent, fonde la relation d'autorité : "Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité" écrit encore Hannah Arendt<sup>11</sup>. Insistons sur le fondement de cette dissymétrie éducative : elle ne se réfère pas à la nature comme chez Aristote, elle ne s'appuie pas non plus sur des arguments psychologiques concernant les stades de maturation, elle ignore également les catégories sociologiques basées sur les groupes d'âge, elle est *une lecture anthropologique de la condition humaine*. Elle n'en comporte pas moins, elle aussi, une difficulté fondamentale pour les éducateurs : celle

<sup>9</sup> François de Singly, "Le père de famille est devenu Pygmalion", in *Le Monde des débats*, mars 1999

<sup>10</sup> Jacques Ulmann, *La pensée éducative contemporaine*, Paris : PUF, 1976

<sup>11</sup> Op. cit.

d'assumer l'autorité dans un monde moderne qui n'est plus structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. Comment transmettre l'héritage sans respect pour le passé, pour un passé effectivement pas toujours "respectable" ? Il est significatif, de ce point de vue, de revenir sur les travaux expérimentaux concernant l'autorité, et qui font toujours référence bien qu'ils aient été menés dans les années cinquante par un psychosociologue américain, Stanley Milgram<sup>12</sup>. Il s'agissait de faire subir à de fausses victimes un simulacre de sévices, infligés par des personnes, qui les croyaient réels, placées sous l'autorité de l'expérimentateur. On pourrait contester l'éthique du protocole, mais l'essentiel n'est pas là, il réside dans la conception très négative de l'autorité qui préside à l'expérience : comment, se demande-t-on à l'époque, la barbarie a-t-elle pu déferler sur la civilisation ? Comment un homme, par son autorité, a-t-il pu transformer un peuple hautement civilisé en une horde sanglante ? Pourtant l'autorité peut être positive, c'est aussi celle, par exemple, de l'éducateur de l'administration pénitentiaire qui entreprend l'éducation morale d'un jeune criminel. Mais l'image que le 20<sup>ème</sup> siècle nous lègue de l'autorité est, définitivement, une image de violence. Paradoxalement, de nos jours, c'est de ce refus d'assumer l'autorité que naît la violence des jeunes ; de ces parents, de ces enseignants, de ces "éducateurs" qui disent aux enfants, comme l'écrit en 1968 Hannah Arendt : *" En ce monde même nous ne sommes pas en sécurité chez nous ; comment s'y mouvoir, que savoir, quel bagage acquérir sont pour nous des mystères. Vous devez essayer de faire de votre mieux pour vous en tirer ; de toute façon vous n'avez pas de compte à nous demander. Nous sommes innocents, nous nous lavons les mains de votre sort "*<sup>13</sup>. Comment faire comprendre aux adultes qu'assumer le passé ne veut pas dire l'accepter, encore moins s'en rendre complice ?

\*

\* \*

Pour conclure, envisageons l'avenir et ses incertitudes. Dans le monde de demain, comme dans celui d'hier, tout enfant pour devenir adulte, toute éducation pour se développer aura encore besoin d'amour, de chaleur, de protection, et aussi d'autorité, de contraintes, de loi. Tout enfant aura toujours besoin d'être aimé et d'être structuré, d'adultes qui lui disent *" Nous t'aimons "* et *" Voici notre monde "*. Ces deux principes d'amour et d'autorité ont été jusqu'à présent représentés, dans toutes les sociétés, par des figures féminines et masculines, incarnées le plus souvent, mais pas toujours, par la mère et le père biologiques. Cette différenciation sexuée des rôles familiaux s'est développée jusqu'aujourd'hui dans un contexte social et politique d'inégalité des droits des hommes et des femmes. L'évolution contemporaine en Occident a introduit l'idée, puis la réalité d'égalité civique et civile : en France, la loi du 4 juin 1970 a ainsi remplacé l'ancienne "puissance paternelle" par une nouvelle "autorité parentale". C'est pourquoi la difficulté de l'éducation dans le monde de demain risque sans doute de consister à penser une différenciation sociale et familiale des rôles dans un contexte d'égalité des droits, ou à imaginer comment une société sexuée peut devenir égalitaire, ou encore à inventer comment une société égalitaire peut rester sexuée.

---

<sup>12</sup> Stanley Milgram, *Soumission à l'autorité*, Paris : Calmann-Lévy

<sup>13</sup> Op. cit.