Phénomènes de société — M^me^ VANWINKEL
Travail d'examen : « L'autorité aujourd'hui »
Eric Kirsch

Table

1. Représentations initiales personnelles du phénomène « autorité » *2*
2. Représentations de l'autorité – Ce que les médias en pensent *4*
2.1. Rassemblement d'articles **4**
2.2. Comparaison des documents **6**
2.3. Synthèse des représentations des médias sur l'autorité **7**
3. Représentations de l'autorité – Ce que les scientifiques en pensent *9*
3.1. Les sources scientifiques **9**
3.2. Comparaison des différentes sources scientifiques **11**
3.3. Synthèse des représentations scientifiques de l'autorité **12**
4. Observations, pistes et suggestions *14*
4.1. L'apport de l'expérience **14**
4.2. Pistes et suggestions **16**
4.3. Conclusions partielles **19**
5. Futuribles – Conclusions *20*
5.1. Futuribles antinomiques **20**
5.2. Conclusions temporaires **21**
6. Bibliographie sommaire *24*
Articles 24
Sources scientifiques 24
7. Annexes *26*

1. Représentations initiales personnelles du phénomène « autorité »

Les toutes premières représentations qui nous sont venues à l'esprit à l'évocation du phénomène d'autorité sont les suivantes, rangées dans leur ordre d'apparition, c'est-à-dire partant d'un point de vue initialement égocentrique[1] pour s'élargir par la suite :

1. **L'autorité de l'enseignant**, dans le sens disciplinaire du terme. Ou, plus exactement, l'autorité que certains auteurs désignent comme étant « naturelle », c'est-à-dire celle qui, précisément, ne fera qu'occasionnellement appel à la discipline.
2. L'autorité de l'enseignant, à nouveau, mais celle qui couvre à présent la **maîtrise des disciplines** qu'il enseigne (« faire autorité »).
3. Ensuite sont venues à l'esprit les **autorités extra personnelles**, à savoir celles liées aux *fortes personnalités de certains élèves* dans chacune des classes où nous donnons des cours. Parmi celles-ci figurent les personnalités que nous qualifierions de « sympathiques », avec lesquelles aucun problème ne se pose (et avec lesquelles nous pouvons au contraire composer) ; et celles que nous qualifierions de « rebelles », qu'il convient de surveiller en permanence pour éviter le « basculement » de l'autorité de l'enseignant vers l'autorité d'un apprenant. Sauf cas exceptionnels, comme une présentation devant la classe ou l'énoncé d'une anecdote par l'élève, ce genre de basculement est nuisible pour la simple raison que l'apprentissage n'est alors plus dirigé (au sens de MINDER et de MEIRIEU) et que les objectifs pédagogiques risquent d'en pâtir (au sens de DE CORTE).
4. Toujours dans cette taxonomie des autorités extérieures[2] à l'enseignant se trouve l'autorité que représente la *direction de l'établissement* et, exceptionnellement, celle que représente *l'inspection*[3]. Cette autorité conditionne directement ou indirectement l'interprétation des programmes, les pédagogies utilisées (selon les matières, les classes et les ressources disponibles), le travail en équipe éventuel, etc.
5. Enfin, toujours dans cette catégorie des autorités externes rangeons-nous évidemment l'autorité que représentent, groupés dans une nébuleuse, *le pouvoir organisateur, la Communauté française et l'Etat*.

---

1 « *Nombrilisque* », aurais-je même voulu écrire.

2 Nous aurions pu ajouter l'autorité que représentent les parents d'élèves. Mais nous n'avons pas voulu « tricher » : cette autorité ne nous est absolument pas perceptible étant donné que nous faisons cours essentiellement à des adultes (en promotion sociale, notamment).

3 Un seul contact avec l'inspection en 20 années de pratique. Et encore, c'était pour participer à la rédaction de dossiers pédagogiques.

Pour clôturer cette partie relative aux représentations personnelles initiales du phénomène d'autorité, nous sommes allé relire **les définitions du Petit Robert**, afin de vérifier ne pas être passé à côté de certains volets important du phénomène. L'autorité possède ainsi six acceptions :

1. « Droit de commander, pouvoir (reconnu ou non) d'imposer l'obéissance. »
2. « Les organes du pouvoir. »
3. « Force obligatoire, exécutoire d'un acte de l'autorité publique. »
4. « Attitude autoritaire ou très assurée. »
5. « Supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance sans contrainte, le respect, la confiance. »
6. « Personne qui fait autorité. »

En les relisant et en comparant aux représentations initiales ci-dessus, nous n'avons rien à ajouter si ce n'est notre penchant « affectif » pour l'avant-dernière définition, tout au moins dans le cadre d'une classe.

2. Représentations de l'autorité – Ce que les médias en pensent

Afin de ne pas alourdir inutilement le poids du présent travail[4], tous les articles mentionnés ci-après sont repris intégralement dans une brochure annexe ainsi que sur le site web suivant[5] :

http://www.ibelgique.com/buriks/phenosoc

2.1. Rassemblement d'articles

Avant d'aborder la collection de sources provenant de différents médias sur l'autorité en matière d'éducation (voir section « Articles » de la bibliographie sommaire ci-après), il convient de signaler un point de vue particulier à ce sujet, qui nous avait étonné, sinon heurté. C'est ce que pense B. REY[6] de l'autorité. Dans son ouvrage « Les relations dans la classe » (1999), il décrit durant un chapitre entier ce qu'il pense de l'autorité[7].
En substance il écrit que « **l'autorité n'est pas un pouvoir** et qu'elle n'est pas non plus une caractéristique psychologique appartenant à certaines personnes, […] sinon l'autorité serait un pouvoir[8]. » Cet étonnant syllogisme met au moins en évidence le malaise qu'on certains enseignants avec l'autorité, d'une part, et la méconnaissance de certains spécialistes de l'éducation de concepts comme le pouvoir, pourtant étudiés avec pertinence par des chercheurs et autres commentateurs issus d'autres disciplines (cf. A. TOFFLER[9]).

REY a par contre raison, nous semble-t-il, de souligner que l'autorité de l'enseignant est davantage contestée aujourd'hui par nos adolescents du fait que ce que dit l'enseignant est désormais considéré par eux comme une opinion comme une autre (en l'occurrence la leur), qu'il convient de défendre, d'argumenter, de négocier.
Récemment encore (l'ouvrage de REY date de 1999), en France, dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, on constate que « la chronique des salles des professeurs se nourrit depuis quelques années des sorties **d'élèves contestant l'autorité de leurs maîtres au nom de la religion**, de livres souillés dans les CDI aux chapitres consacrés aux religions... Certains

4 Autre raison pratique : la durée de vie des articles sur le Net est très réduite. Nous avons donc copié intégralement chacun des articles ayant retenu notre attention, pour le publier ensuite sur un site dédicacé (qui disparaîtra fin juin 2004).

5 Toutefois, étant donné le caractère multimédia et interactif de ce médium, une plus grande « valeur ajoutée » y réside par rapport à la version papier.

6 REY, Bernard, **Les relations dans la classe**, ESF Editeur, Paris, 1999, pp. 97 à 118.

7 Nous utilisons ici la perception de Rey sur l'autorité pour mieux comprendre et mieux mettre en évidence la matière première issue des médias. Nous ne nous en servons donc pas en tant que représentant des médias mais comme élément d'introduction à notre analyse.

8 Voir la première photocopie de l'annexe 0 (cf. brochure des annexes) pour l'extrait en question.

9 TOFFLER, Alvin, **Les nouveaux pouvoirs (Powershift) – Savoir, richesse et violence à la veille du XXIe siècle**, Ed. FAYARD, Paris, 1991, 658 p. Même remarque que la note précédente pour A. TOFFLER (quoiqu'il soit également journaliste).

éducateurs savent, comme le dit DEBRAY, montrer que " le fait est plus que la simple opinion " »[10].

Sortant du cadre de l'enseignement de l'histoire, ce phénomène de « fragilisation » de l'autorité est décrit dans son contexte général : « […] les questions de fond ont été abordées, notamment celle du conflit possible chez l'élève entre liberté individuelle exaltée un peu partout et **respect de l'autorité du professeur** nécessaire au bon fonctionnement du système éducatif. La désacralisation du lycée a ainsi été passée au peigne fin, l'esprit de plus en plus critique des élèves aussi, **le manque d'autorité naturelle de certains professeurs** également. »[11]

Quoi de plus naturel, dans ce cas, que l'on s'interroge, lors d'un colloque, « aussi sur le **renforcement de l'autorité des enseignants** et de l'encadrement des élèves. La différence entre éducation et enseignement fut naturellement traitée avec le rôle des parents et celui des enseignants. " Éduquer est de plus en plus dur " dit un enseignant, " Il faut que les enfants sentent une cohésion des adultes " confia un autre. »[12]

Renforcer l'autorité des professeurs, certes, **mais tout le monde n'est pas d'accord**, comme l'atteste cet article du journal Le Monde : « Tout oppose en effet le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Xavier Darcos, et le pédagogue, Philippe Meirieu. Marqué à droite, convaincu de la nécessité de restaurer l'autorité des enseignants, inspecteur général partisan de la primauté des savoirs, Xavier Darcos a toujours été un pourfendeur des " pédagogos " dont Philippe Meirieu serait une des figures. A l'inverse, le pédagogue, proche de la gauche, organisateur de la consultation sur les lycées lancée en 1997 par Claude Allègre, aujourd'hui directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Lyon, est un défenseur de " l'élève au centre du système " contre les nostalgiques de l'ordre scolaire. »[13]

La presse mentionne parfois le point de vue de tiers face à ce débat. C'est-à-dire l'avis de personnes qui ne font pas partie de l'école et qui ne sont pas parents d'élève. C'est le cas d'un journaliste algérien, qui, dans un long article[14] en réaction aux grèves récurrentes des enseignants de son pays, parle notamment de discipline : « Le vide culturel, les **problèmes de discipline**, le manque d'activités extrascolaires qui ne sont nullement des fatalités, mais une conséquence de choix de gestionnaires qui dirigent nos institutions éducatives. Des générations entières d'enseignants et d'élèves ont été livrés poings liés à la gestion de chefs de bureau, de chefs de service de la tutelle dont le niveau scolaire ne dépasse pas la terminale. Les problèmes engendrés par la paupérisation des couches entières de la société,

[10] DAVIDENKOFF, Emmanuel, **Des cours sur la religion, l'autre enjeu - Dans les collèges et lycées, l'enseignement du fait religieux en est aux prémices**, Libération, 17/12/2003.
[11] LABORI, Michel, **Le débat sur l'école est lancé entre enseignants et non enseignants**, Le Journal de Saône et Loire, 9/12/2003.
[12] Journal de Saône et Loire, **Sur l'avenir de l'école à l'EREA - Les thèmes « violences et incivilités » font le plein**, Le Journal de Saône et Loire, 8/12/2003.
[13] BRONNER, Luc, **La rencontre du ministre et du pédagogue**, Le Monde, 15/12/2003.
[14] BOUIRA, **De quel intérêt de l'élève parle-t-on ?**, Le Matin, 24/11/2003.

la **démission des parents d'élèves** et autres phénomènes et épiphénomènes non élucidés à ce jour par les sociologues et les psychologues **rendent l'acte pédagogique presque impossible**. La réalité du terrain montre que nos élèves refusent d'étudier. A la question : " Pourquoi vous ne faites pas d'effort pour avancer dans vos études ? " Vous aurez la réponse véhémente de l'élève : " Que vais-je faire de mes études dans un pays où le trabendiste a un meilleur statut que l'intellectuel ? " Ceci en référence à son enseignant ou à quelqu'un d'autre dans sa famille. Une chose est certaine, c'est que dans l'imaginaire de nos enfants, le savoir n'est plus source de prestige et de réussite. Donc, même si le prof est une icône, il ne pourra pas faire passer son message éducatif à un **élève démotivé**. »

2.2. Comparaison des documents

Outre le thème de l'autorité ou, à défaut, de la discipline, les articles qui ont retenu notre attention évoquaient les sujets suivants (les numéros des articles correspondent aux numéros identiques dans la bibliographie en fin de travail) :

N°	Thèmes \ Articles	1	2	3	4	5
1	Analphabétisme ou illettrisme	x				
2	Démagogie	x				
3	Démotivation des élèves	x			x	
4	Dévalorisation du métier d'enseignant	x				
5	Formation des enseigants	x		x		
6	Intérêts des élèves	x				
7	Laïcité et/ou religion			x		
8	Méthodologie de l'enseignement	x	x			
9	Qualité de l'enseignement	x	x	x		x
10	Relations parents - professeurs				x	
11	Système de pilotage	x				
13	Valeurs et finalités éducatives	x	x			x
14	Violence(s)				x	

Quatorze thèmes ont ainsi été abordés. Mis à part le long article n° 1 sur l'enseignement en Algérie, ces textes traitaient en moyenne 3 thèmes chacun.
Les deux thèmes les plus récurrents sont, dans l'ordre, la qualité de l'enseignement, puis les valeurs et les finalités de l'enseignement.
Etonnamment, les sujets les plus chers aux enseignants étaient les moins souvent repris dans les articles, comme la dévalorisation (salaires compris) du métier d'enseignant, la violence à l'école, les relations entre parents, enfants et professeurs, le système de pilotage (qui nous est particulièrement cher) ou l'illettrisme.

Tous les articles traitent d'autorité dans le sens de discipline et **s'accordent** à déplorer le manque de qualité de l'enseignement.
Peu d'entre eux, par contre, font preuve d'un esprit constructif en proposant des solutions (excepté l'article n° 2). Il est en effet rare de repérer des

mentions concernant la formation des enseignants ou la méthodologie de l'éducation, ou encore le système de pilotage.

Les divergences éventuelles constatées surgissent parfois au sein d'un même article (cf. article n° 2). Les divergences proviennent malheureusement toutes de clivages politiques entre l'éternel manichéisme gauche / droite, entre les partisans d'un retour à l'autorité disciplinaire au sens quasi d'école traditionnelle, d'une part, et les défenseurs farouches d'une autorité structurelle (cf. MEIRIEU) à tisser entre tous les acteurs de l'école, parents et organes institutionnels compris.

Par rapport à nos représentations personnelles énoncées en début de travail, nous constatons que **l'actualité néglige ou refuse d'aborder certains thèmes** pourtant liés à l'autorité.

- La notion d'autorité dans le sens de « *faire autorité* », par exemple, est apparemment devenue totalement désuète. On ne la retrouve nulle part.
- L'autorité telle qu'elle est traitée par les médias semble se cantonner exclusivement à l'autorité de l'enseignant. Jamais à *l'autorité en tant que politique*, faisant au moins appel à l'ensemble des enseignants, direction et encadrement compris. Encore moins est-il question de l'autorité débattue conjointement avec les élèves, leurs parents et les autres acteurs de l'école. (Seul le récent débat français en décembre 2003 sur les signes religieux osait mettre en relation l'autorité et les institutions éducatives, au sens véritablement politique du terme.)

2.3. Synthèse des représentations des médias sur l'autorité

L'autorité ne semble plus exister que dans le sens de discipline.
Mais elle est analysée, quand ce n'est pas simplement évoquée de manière fort superficielle, que par le petit bout de la lorgnette : seule la relation enseignant-étudiant est prise en compte. Le débat n'est hélas jamais ou peu élargi aux relations suivantes :

- l'enseignant et **les** élèves,
- **les** élèves et **les** enseignants,
- la classe et la direction de l'école,
- la classe et le personnel administratif de l'école,
- l'école et les parents,
- l'école et les entreprises,
- l'école et les pouvoirs organisateurs,
- l'école et le système de pilotage.

Dans le même ordre d'idée, les médias se limitent le plus souvent, même lors de débats télévisés, à acter les problèmes. Ce qui affecte l'autorité, consciemment ou non, d'une connotation négative, coercitive. Autrement dit, les aspects constructifs ou motivants[15] de l'autorité sont occultés.
Il n'est donc que très rarement fait mention de solutions ou de pistes

[15] Voir l'expérience personnelle relatée page 15.

d'amélioration pour faire face à ce qui semble être une situation pour le moins dépressive de l'autorité aujourd'hui.

Cet esprit limité de l'analyse de la question se répercute également dans les autres questions liées à l'autorité. Nous avons évoqué le « qui ? » en mentionnant les différents acteurs de l'autorité ci-dessus, mais nous pourrions tout aussi bien poser les autres questions fondamentales, très rarement abordées dans les médias :

- En quoi consiste l'autorité aujourd'hui ?
- Comment s'exerce-t-elle entre les différents acteurs ?
- Combien coûte-t-elle quand elle n'est pas exercée (coût du laxisme) ? Combien coûte-t-elle quand elle est exercée ?
- Quand se manifeste-t-elle ? Quand doit-elle se manifester ? Quand peut-elle se manifester ?
- Où se manifeste-t-elle ? Où doit-elle se manifester ? Où peut-elle se manifester ?
- Pourquoi l'autorité aujourd'hui ?

En conclusion, nous pourrions dire que l'autorité est médiatisée, certes, mais vu son caractère exclusif, quasiment limité à la discipline entre l'enseignant et l'étudiant, toutes les autres questions évoquées ci-dessus, qui élargiraient le champ d'étude de la question, possèdent un caractère tabou, comme l'est par ailleurs l'autorité elle-même[16].
Le chercheur évolue donc dans un terrain miné, ou le politique est présent à chaque pas et où les écoles s'affrontent entre partisans et opposants de l'autorité, alors même qu'un consensus n'a pas été obtenu sur le contenu de sa définition.

[16] Depuis 1968 en France, 1969 en Belgique.

3. Représentations de l'autorité – Ce que les scientifiques en pensent

Afin de ne pas alourdir inutilement le poids du présent travail[17], tous les travaux mentionnés ci-après sont repris intégralement dans une brochure annexe ainsi que sur le site web suivant[18] :

http://www.ibelgique.com/buriks/phenosoc

3.1. Les sources scientifiques

Globalement – et c'était à espérer, les sources scientifiques étudient le phénomène de l'autorité de manière soit plus approfondie, soit de manière plus vaste, envisageant des domaines d'approche jamais rencontrés dans les représentations qu'en font les médias. C'est le cas par exemple de JEFFREY[19] (Canada, 2002). Il nous livre une étude nettement plus fouillée que toutes les autres que nous avons sélectionnées, assorties de réflexions souvent originales :

- « On dit d'une personne qu'elle est en position d'autorité parce qu'elle veille à la sécurité et à la protection de ceux qu'on lui confie. »
- « L'enseignant n'incarne plus une autorité dite " naturelle ". »
- « L'autorité, en fait, se distingue de la simple contrainte dans la mesure où elle est acceptée, respectée et consentie. »
- « Dépouillé de son autorité, un enseignant ne peut plus pratiquer sa profession. »
- « La crise de l'autorité, dans le monde scolaire, ne suscite pas uniquement des problèmes pour les enseignants, mais également pour les élèves. »[20]
- « C'est pourquoi il importe de réfléchir aux différentes dimensions de l'autorité - politique, intellectuelle et morale -, de les questionner, et d'ouvrir des chemins de discussion. »
- « Le désarroi de nombre d'enseignants devant l'affrontement et l'indiscipline est souvent vécue comme une incapacité à affirmer son autorité. »
- « L'autorité est un processus d'interaction, elle est relation, mise en scène. » « Certains élèves résistent à l'autorité, croyant ainsi affirmer leur autonomie, alors qu'ils n'expriment, en fait, que leur fragilité. »
- « Dans la classe, l'enseignant assume également une autorité politique. » « L'enseignant ne saurait partager son autorité avec les élèves. »
- « Une personne en position d'autorité morale est le représentant de la loi de son groupe. »
- « Un jeune qui n'est pas confronté à une autorité morale consistante, c'est-à-

[17] Autre raison pratique : la durée de vie des articles sur le Net est très réduite. Nous avons donc copié intégralement chacun des articles ayant retenu notre attention, pour le publier ensuite sur un site dédicacé (qui disparaîtra fin juin 2004).

[18] Toutefois, étant donné le caractère multimédia et interactif de ce médium, une plus grande « valeur ajoutée » y réside par rapport à la version papier.

[19] JEFFREY, Denis, **Crise de l'autorité et enseignement**, Éducation et francophonie, Volume XXX, No 1, Canada, printemps 2002.

[20] Réflexion par ailleurs corroborée largement par nos stages d'observation sur le terrain.

dire à des repères et des contraintes claires, n'a aucune raison de mettre de côté ses pulsions, son narcissisme, son petit moi pourtant fragile, mais imbu de sa toute-puissance. »

- « L'autorité doit savoir dire non à un enfant, savoir lui résister, le confronter afin qu'il intériorise les limites de son milieu de vie. »
- « L'autorité n'est pas l'autoritarisme. »

COLLIN[21] (France, 2001), dans une note sur l'autorité, reste plus théorique et politique que JEFFREY. Un des rares aspects pratiques de sa note indique qu'il faut rétablir la discipline. Cette tautologie est cependant compensée par quelques réflexions plus pertinentes :

- « Ne pas demander à l'école de restaurer l'autorité des parents. »
- « L'autorité du professeur, ce n'est rien d'autre que l'autorité que confère la parole légitime. »
- « L'école ne peut fonctionner et remplir sa mission que si le respect de l'autorité y est garanti. »
- « Jean-Pierre Chevènement, dans son discours de Vincennes, a affirmé qu'il fallait remettre la transmission du savoir et l'autorité des maîtres au centre du système. »

DARCOS (France, 2002)[22] adopte lui aussi le discours socio-politique mais est un peu plus pratique. Tout comme COLLIN, il estime qu'il faut rétablir la discipline, mais il nuance : un rétablissement à tous les niveaux. C'est-à-dire au niveau des savoirs, des enseignants, de l'école et du gouvernement. Comme la petite délinquance des mineurs a augmenté de 79 % en dix ans, ce rétablissement de la discipline doit se faire par les outils que constituent la sanction, la réparation (cf. travaux d'intérêt général), les salles de permanence, le « livret d'engagement »[23] et le tutorat.

PECHEUL (France, 2001)[24] aussi estime que la discipline est une composante de la politique d'éducation en France, tout comme les programmes, le civisme et la sélection. Pour lui également il convient de rétablir la discipline et de renforcer la responsabilité et l'autorité des enseignants et des chefs d'établissement (ils devraient avoir plus de conscience professionnelle, faire preuve de moins d'absentéisme et revenir à une tenue correcte).

Pour finir, nous avons relevé parfois l'un ou l'autre éclairage intéressant concernant l'autorité : « On est passé du " Tais-toi et obéis " à l'autodiscipline érigée en principe, l'enfant ayant d'abord des droits avant d'avoir des devoirs. » ; « Il y a peu, parler d'autorité et de discipline passait pour réactionnaire. »[25]

---

[21] COLLIN, Denis, **Note sur la question de l'enseignement**, Philosophie et politique (site personnel), France, 16/11/2001.

[22] DARCOS, Xavier, **La politique de prévention de la violence à l'école**, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (France), 30/10/2002.

[23] Renseignements pris, il s'agirait d'une extension contractuelle et individuelle d'une sorte de charte de type Salomé préalablement établie avec la classe en début d'année académique.

[24] PECHEUL, Armel, **Éducation : les priorités des lecteurs d'enseignement et liberté à l'aune des statistiques de l'OCDE**, Enseignement et Liberté n° 74, France, 4e trim. 2001.

[25] JANET, Christian, **La violence à l'école - Reconnaître l'autorité de la loi et des adultes**, Le Café pédagogique n° 44, décembre 2003.

Les autres sources ne font que renforcer les apports précédents : LURÇAT[26] définit l'autorité et constate sa disparition ; MATTÉI[27] insiste sur la suppression et la rupture avec l'autorité.

Et la Belgique dans tout ça ? CASALFIORE et DE KETELE (UCL, 2000)[28] envisagent l'autorité également sous l'angle de la discipline, mais sur un plan plus sociologique : la discipline constitue une des deux fonctions de la structuration des activités (qui varie selon l'âge et le sexe) des enseignants : elle oriente la perception, informe des événements et permet l'intervention des élèves dans les événements, de définir des résultats et des intentions générales.

3.2. Comparaison des différentes sources scientifiques

Voici un tableau récapitulatif des idées traitées dans chacune des sources scientifiques retenues (les numéros des sources correspondent aux numéros identiques dans la bibliographie en fin de travail) :

N°	Thèmes \ Articles	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Autorité en tant que relation sociologiue	x					x			
2	Autorité et autoritarisme						x			
3	Autorité et parents		x							
4	Autorité et pouvoir dire non						x			
5	Autorité et responsabilité									x
6	Autorité morale et repères des jeunes						x			
7	Autorité multidimensionnelle	x					x			
8	Autorité naturelle						x			
9	Autorité politique						x			x
10	Autorité, sécurité et protection						x			
11	Crise de l'autorité						x			
12	Disparition de l'autorité							x	x	
13	Respect de l'autorité		x							
14	Rétablissement de la discipline		x	x		x				x

Excepté l'étude n° 6 du canadien JEFFREY, la plupart des travaux n'approfondissent qu'un des 14 thèmes rencontrés. Il n'y a rien d'étonnant à cela étant donné leur nature académique.
Ces thèmes sont-ils alors davantage approfondis que dans les médias analysés précédemment ? Malheureusement non, car les thèmes abordés sont noyés dans le sujet principal de la publication. Autrement dit, que ce soit l'autorité ou la discipline, ces concepts n'ont apparemment pas joui d'une analyse *in extenso* (à part JEFFREY), alors que dans la presse, par exemple, il n'est pas rare de les rencontrer en tant que titre d'un article (certes, souvent associé à la violence).

---

[26] LURÇAT, Liliane, **La destruction de l'enseignement élémentaire fait partie de la destruction du monde**, conférence à la Sorbonne, 19/05/2001.
[27] MATTÉI, Jean-François, **La révolution copernicienne de l'école**, Le Figaro (France), 05/11/2003.
[28] CASALFIORE, S. & DE KETELE, J.M., **La discipline et le travail des élèves dans la structuration de l'activité des enseignants en classe**, GIRSEF - UCL, Bruxelles, 24 & 25 mai 2000.

Il est intéressant d'adopter le point de vue suivant : si l'on considère ces travaux comme une seule étude, celle-ci en devient une analyse pertinente et assez complète de l'autorité : pas moins de 14 dimensions sont dans ce cas associées au phénomène d'autorité. Chaque étude devient ainsi complémentaire des autres.
Bien sûr, l'article de JEFFREY est isolé du reste étant donné son titre : « Crise de l'autorité et enseignement ».

Ainsi, tous les travaux ont-ils l'autorité au sens disciplinaire du terme comme thème commun mais traitent celle-ci selon une de ses dimensions (sauf les exceptions mentionnées ci-avant).
Ainsi ne divergent-ils pas à proprement parler, ils se complètent mutuellement.

Les autres points communs sont les suivants : la nécessité de rétablir la discipline (tout au moins en France) arrive en tête, suivie, *ex æquo*, par : l'autorité en tant que valeur politique, l'autorité en tant que valeur relationnelle et enfin, le constat de disparition de l'autorité.

3.3. Synthèse des représentations scientifiques de l'autorité

Première constatation : ces études se partagent en **deux parties égales**, l'article de JEFFREY, d'un part, et l'ensemble des autres articles, d'autre part. Ces deux parties s'équilibrent pour nous apporter un éclairage fouillé, approfondi sur l'autorité.
Plusieurs facettes de l'autorité sont envisagées (14 en tout), depuis les parents d'élèves jusqu'au politique, en passant par les enseignants, les directions d'établissements ainsi que les dimensions sociologiques, morales et sécuritaires de l'autorité.
Etant donné la déconsidération médiatique de l'autorité (connue presque exclusivement sous son aspect répressif), on dirait que ces travaux réhabilitent toutes les autres caractéristiques de l'autorité **pour justifier le retour à l'autorité**.

Alors que les médias nous fournissaient une vue étriquée de l'autorité (cf. supra), limitée essentiellement à son aspect répressif et à son usage dans la relation étudiants-professeurs, les travaux scientifiques analysés ici, sans nullement être représentatifs de la tendance académique en la matière, complètent pertinemment le point de vue tapageur des médias.
Est-ce à dire que **les travaux scientifiques font le tour de la question ?**
Certainement pas. Leur caractère souvent politique (sinon politisé) et leur approche timide de la problématique liée à l'autorité montrent que nous ne sommes qu'à l'aube d'un réel débat de fond sur ce sujet.
En l'occurrence nous n'avons trouvé que très peu d'études proposant soit des pistes concrètes pour résoudre le problème lié à la disparition[29] de l'autorité dans les écoles, soit des scénarios envisageant les futurs possibles

[29] Il ne s'agit pas d'une réelle disparition. Certes, l'autorité a considérablement disparu chez la plupart des enseignants, mais une bonne partie de l'autorité a migré vers les élèves (REY, 1999).

de notre politique actuelle en matière d'autorité.

En conclusion, les aspects suivants de l'autorité (voir " 2.3 synthèse " ci-dessus) n'ont pas encore été abordés :

- la classe et le personnel administratif de l'école,
- l'école et les parents,
- l'école et les entreprises,
- l'école et les pouvoirs organisateurs,
- l'école et le système de pilotage.

Soient encore 5 aspects sur les 8 inventoriés en début du présent travail.

Et les questions (voir " 2.3 synthèse " ci-dessus) suivantes n'ont pas été abordées non plus :

- Combien coûte l'autorité quand elle n'est pas exercée ? Combien coûte-t-elle quand elle est exercée ?
- Quand se manifeste-t-elle ? Quand doit-elle se manifester ? Quand peut-elle se manifester ?
- Où se manifeste-t-elle ? Où doit-elle se manifester ? Où peut-elle se manifester ?

Soient encore 3 questions sur les 7 inventoriées en début du présent travail.

4. Observations, pistes et suggestions

Ce chapitre sera structuré en deux parties distinctes : dans un premier temps (partie « L'apport de l'expérience ») nous décrirons brièvement ce que nos vingt années d'expériences en formation et en enseignement peuvent apporter dans l'approche du phénomène d'autorité ; puis, dans un deuxième temps, nous tenterons de compléter les facettes de l'autorité (partie « pistes ») que les médias et la science n'ont envisagées, ainsi que de répondre aux trois questions laissées sans réponse à la fin du chapitre précédent (partie « suggestions »), ces deux parties étant regroupées.

4.1. L'apport de l'expérience

Nos stages d'observation dans les établissements secondaires nous ont montré combien différentes étaient le relations dans la classe par rapport à la promotion sociale où nous professons depuis 1983 : la remise en question se fait de manière bien plus lente qu'en promotion sociale, ce qui confère à l'autorité un caractère moins souple, plus précaire et plus artificiel, qu'empêche la promotion sociale. La promotion sociale, en effet, caractérisée par un public majoritairement adulte et normalement motivé, exige une adaptation permanente à des publics variés et multiculturels par essence (quelques 85 nationalités recensées dans un des instituts où nous travaillons).
Autrement dit, **la promotion sociale semble permettre à l'enseignant de parfaire son expérience quantitativement et qualitativement plus rapidement que dans le secondaire**.[30]

Que nous a apporté cette expérience tant en promotion sociale qu'en entreprise ou à l'université ? Un constat qui va radicalement à l'opposé de REY (« Les relations dans la classe », 1999) : contrairement à lui, nous sommes convaincu que l'autorité (en tout cas dans sa dimension disciplinaire) est :

- en première approche (lors du premier contact avec un groupe), une **affaire de personne**, l'autorité étant essentiellement liée à l'aspect extérieur de l'enseignant (premiers mots, ton de la voix, premiers regards, manière de marcher, façons de se déplacer, manières de répondre aux questions, etc.).

[30] Quantitativement et qualitativement au vu de la variété multiculturelle des inscrits, de la disparité importante de leurs compétences, de leurs études antérieures et de leurs âges, au vu également des différents niveaux de formation (simple initiation, niveau secondaire supérieur ou niveau graduat) et des différentes disciplines enseignées par un même professeur au sein d'un même groupe (exemple : « vie socio-économique » et « édition assistée par ordinateur »). De plus, les contrats CEFORA mettent les professeurs face à un public d'entreprise très exigeant et très averti, auxquels sont offertes des formations ciblées et courtes. Ainsi, cette panoplie de publics et de disciplines différents, disséminés en alternance sur 10 mois nous font dire qu'existe en promotion sociale un indéniable effet accélérateur d'expérience par rapport à un professeur du secondaire face aux mêmes programmes donnés tout au plus à 3 ou 4 classes différentes d'adolescents.

- Ensuite, le côté « artistique » de l'autorité laisse la place à la dimension plus scientifique du phénomène. En d'autres termes, **l'autorité se construit**, s'apprend et, surtout, **se module, se conjugue** en fonction des publics visés, des matières enseignées, du temps imparti, des ressources didactiques mises à disposition et de la politique éducative de l'établissement d'accueil.
- Enfin, l'autorité, au sens où nous l'entendons du moins, se renforce sur le long terme en pratiquant la **médiation relationnelle** (par rituels et par le travail en projets) et la **décontextualisation systématique** (cf. MEIRIEU). Bref, il s'agit alors d'une autorité adaptée et modulaire, représentant un réel pouvoir[31], contrairement à ce qu'affirme REY[32].

Illustrons par deux exemples. Le premier est le plus récent (il date de quelques semaines à peine). Il montre bien la différence entre une autorité « traditionnelle » (plus fréquemment rencontrée dans le secondaire) et, pour paraphraser l'enseignement du même nom, une autorité « nouvelle ».
En promotion sociale, nous avons cette année une classe nombreuse constituée d'adultes aux caractères affirmés (certains sont sortis récemment de prison, d'autres de longs traitements pour lutter contre la dépendance à la drogue, d'autres enfin étant tantôt réfugiés politiques, tantôt des caractériels à peine sortis d'institutions spécialisées). Depuis novembre, nous avons construit ensemble des relations quasi contractuelles, quelques rituels (arriver à l'heure, compléter ses notes en cas d'absence, règles de prise de parole, etc.) et, surtout, énormément de méthodologie, dont tous, unanimement, manquaient cruellement et principalement.
Pendant un cours, il se fait que nous nous sommes lamentablement (et très spectaculairement) étalé par terre, manquant de peu notre chaise magistrale à roulettes, le tout assorti d'un cri de détresse…
Nous sommes persuadé si ce type d'incident était arrivé à un professeur débutant dans l'enseignement secondaire, cet enseignant aurait probablement été non seulement déstabilisé mais, plus grave, dépouillé de son autorité pour le reste de l'année académique. Ce n'est pas le cas quand **l'autorité est fabriquée** de manière telle que nous l'avons mentionné. En effet, cette autorité étant reconnue et acceptée (puisque relevant davantage du contrat que de l'autorité imposée), l'incident que nous avons vécu n'a pas prêté à plus de conséquence (sinon à rire longuement de concert) que si une partie du plafond s'était écroulée (cas vécu également…) En un mot, ce type **d'autorité utilitaire est aussi un jeu** pratiqué par tous les acteurs concernés, où **l'humour** prend une place importante[33].

L'autre expérience date de plusieurs années. Comme la plupart de nos collègues, nous étions frileux vis-à-vis de l'autorité (cf. documents médiatiques et scientifiques ci-dessus) et réfractaire à l'autorité. Jusqu'au jour où l'enseignement ne pouvant manifestement plus avoir lieu, nous avons élevé le ton. Non pas de manière réactive et sous l'effet de la colère,

[31] Mais un pouvoir moderne, dans le sens défini déjà en 1991 par TOFFLER (POWERSHIFT) : le pouvoir de la connaissance et de l'information (voir bibliographie).
[32] Cf. page 4 du présent document et l'annexe 0 (page 1) de la brochure des annexes.
[33] Humour hélas lui aussi largement déconseillé dans l'ouvrage précédemment cité de REY… (Voir page 2 de l'annexe 0 dans la brochure des annexes.)

mais après plusieurs minutes de réflexion sur la méthode à adopter et sur le choix des phrases à prononcer. Le ton apparemment violent (et voulu tel) et la **fausse colère ainsi totalement fabriquée**[34] ont permis de recréer un climat serein, qui fut conservé tout le reste de l'année sans que d'autres interventions de ce type n'aient été nécessaires.
Depuis cette expérience, notre attitude face à l'autorité a profondément changé et nous ne devons plus faire preuve d'autorité de type disciplinaire que tout au plus une fois par an (toutes classes confondues). Mais le plus important ne fut pas la création de cette autorité « fabriquée », ce furent les remarques formulées par les étudiants de cette classe à la fin du cours.
Ces étudiants, à notre grand étonnement, **nous ont remercié !** *Apparemment, le manque de structure (quasi à tous niveaux) commence fortement à les gêner et ils en redemandent*. C'est un phénomène important sur lequel nous reviendrons dans le dernier chapitre. Ces étudiants me confessèrent également – et c'est peut-être là l'enseignement le plus important de cette expérience – que nous étions **le seul professeur (sur 103) à faire preuve de discipline** (puisqu'il s'agissait bien de cette forme d'autorité dans ce cas-ci). C'est vrai qu'en promotion sociale nous nous ne connaissons pas entre professeurs, et que nous savons encore moins comment nous faisons cours les uns les autres, mais nous avons été effrayé à l'époque de cet événement de constater combien le *corps enseignant avait ainsi démissionné d'une de ses principales fonctions : **faire autorité***.

4.2. Pistes et suggestions

Analysons à présent les facettes de l'autorité que ni les médias ni les travaux scientifiques n'ont abordé.

Où en est l'autorité exercée entre le personnel administratif d'un établissement et la classe ? En Belgique, nous sommes extrêmement mal placés pour que cette autorité puisse même exister. Si elle existe dans certains établissements, ce n'est qu'à l'état embryonnaire, et son caractère sera le plus souvent éphémère. Pourquoi ? Parce que contrairement aux autres pays, l'encadrement administratif de l'enseignement belge ne représente que 20 % des effectifs, *alors que cette proportion est de minimum de 40 % dans les autres pays (par exemple la France), pour plafonner à parfois 52 % comme aux États-Unis ou dans les pays du nord de l'Europe*[35]. Il est donc illusoire de fabriquer une quelconque autorité digne de ce nom entre la direction d'un établissement (en tant qu'organe d'administration) et ses classes (élèves et professeurs compris) tant que les moyens minima ne seront pas octroyés.

Quelle est la nature de l'autorité dans la relation école – parents ? Faute des moyens énoncés dans le paragraphe précédent, c'est manifestement, sauf cas exceptionnels, l'agrégat « parents » qui aura plus de poids dans cette relation. Autrement dit il y a basculement du sens de l'autorité dans cette relation : *les parents exercent un pouvoir non négligeable sur les*

[34] Certes, 24 années de pratique de l'art dramatique ont largement facilité cette sommaire mise en scène.
[35] Ces chiffres sont empruntés des études mentionnées par CRAHAY (1997).

écoles, l'inverse existant ailleurs, dans d'autres pays, ou ayant existé en Belgique, mais il y a plusieurs décennies.
De plus, comme depuis les années 1980 nous sommes entrés, tout au moins économiquement, dans une « logique » où *le client est roi*, ce phénomène ne va que se renforcer. Sans préjuger de sa nature axiologique (est-ce bon ou pas que l'autorité soit exercée des parents vers les établissements scolaires ?) il faut toutefois faire remarquer que le niveau intellectuel de beaucoup de parents n'est pas à la hauteur d'un réel dialogue en termes de débat sur l'enseignement. En d'autres termes, *la démagogie risque de l'emporter sur la démocratie*… D'autant plus que de plus en plus de *parents associent l'école à la possibilité d'avoir un emploi*, ce qui dénature leurs relations avec l'école : elle devient une institution délivrant non plus des savoirs mais un diplôme « donnant droit » à l'emploi (REY, 1999), en totale contradiction avec le « décret missions ».

La relation d'autorité entre les écoles et les entreprises jouit du même statut que celui analysé dans le paragraphe précédent, si ce n'est que les entreprises possèdent – tout au moins économiquement – les compétences pour exercer une réelle autorité sur les écoles.
Comme l'écart est de plus en plus criant entre les *demandes spécifiques de compétences professionnelles des entreprises* et les compétences réellement constatées à la sortie de nos écoles, les entreprises n'attendent plus : elles ont créé depuis plusieurs *années leurs propres écoles ou universités* en interne. Ce *déplacement du pôle de l'enseignement vers les entreprises* a ses bons et mauvais côtés : les compétences sont ciblées, elles sont désormais en étroite relation avec la rémunération et le plan de carrière, et les outils pédagogiques jouissent du dernier cri en matière technologique.
Quel est l'avenir de nos écoles ? De ne plus fournir qu'une formation de base généraliste ? Les universités elles-mêmes sont-elles encore capables de fournir des acteurs économiques valables ? Au vu de notre expérience en entreprise, la réponse est clairement non. C'était déjà le cas dans les domaines de pointe (mais ils sont de plus en plus nombreux), c'est désormais le cas dans presque tous les domaines : les entreprises forment quasi toutes, ne fût-ce qu'au moins quelques mois, leurs nouvelles recrues[36].
Il faut également mentionner un autre aspect de cette autorité des entreprises sur les écoles : le marché de *l'éducation marchande* prend des proportions effrayantes, que ce soit dans les *logiciels*, dans *l'e-learning* ou dans *l'infrastructure* (PETRELLA[37], 2000).

On l'aura compris, **la relation d'autorité entre les écoles et les pouvoirs organisateurs** s'exercera, toujours pour les mêmes raisons d'insuffisance de personnel d'encadrement dans les écoles, dans le sens pouvoir organisateur vers écoles.
Combien de fois un enseignant n'a-t-il pas constaté que sa direction était pieds et poings liés par son PO ? La direction d'un établissement est presque

[36] Phénomène des plus normal depuis que les entreprises ont besoin de compétences spécialisées. Mais PETRELLA y voit un danger, dans le sens où si le phénomène s'amplifie, écrit-il, l'école ne jouera bientôt plus qu'un rôle d'animateur pour jeunes et de frein aux statistiques du chômage.

[37] PETRELLA, Ricardo, **L'éducation victime de cinq pièges – A propos de la société de la connaissance**, Coll. Les grandes conférences, Ed. Fides (Canada), 2000, 52 p.

totalement privée de réel pouvoir car le peu qu'elle pourrait exercer est annihilé par le fait qu'elle se trouve prise au piège entre les exigences souvent contradictoires des PO, des enseignants et des étudiants (parents compris). Si un professeur est incompétent, le directeur ne peut pratiquement rien faire pour le remplacer ou lui attribuer d'autres fonctions. Inversement, il lui est quasiment impossible de récompenser un professeur méritant ou particulièrement compétent.

Nous terminerons cette courte analyse des facettes relationnelles de l'autorité avec **la relation école–système de pilotage** qui nous tient si fort à cœur[38]. Nous prendrons ici la définition de CRAHAY de système de pilotage. Autrement dit un système indépendant et neutre :

- de normes contractuellement établies entre les différents acteurs (PO, établissements, enseignants, étudiants / parents, entreprises), visant à
- mesurer, contrôler et évaluer de manière constructive la qualité de l'enseignement et de son encadrement (directions et administrations comprises, tant au niveau des établissements que des PO), de manière à
- comparer ces mesures, contrôles et évaluations aux normes (feedback) et, le cas échéant,
- prendre des mesures correctives préalablement et consensuellement établies par les acteurs concernés.

Or, dans notre enseignement, un tel système n'existe qu'à l'état embryonnaire. L'inspection manque cruellement de moyens et est débordée. Autrement dit, entre la faiblesse des moyens tant des écoles que de l'inspection, le pouvoir ne s'exerce quasi pas, par annulation réciproque, entre les établissements et l'inspection. Cette relation est atrophiée.

Examinons enfin **les questions restées sans réponses** à la fin du chapitre 3 :

- Combien coûte l'autorité quand elle n'est pas exercée ? Combien coûte-t-elle quand elle est exercée ?
- Quand se manifeste-t-elle ? Quand doit-elle se manifester ? Quand peut-elle se manifester ?
- Où se manifeste-t-elle ? Où doit-elle se manifester ? Où peut-elle se manifester ?

Nous n'avons **rien trouvé pour répondre à la première question**, d'autant plus que l'enseignement entretient des relations timides, empruntes de beaucoup de préjugés avec l'argent. Question de culture, sans doute. Tout au plus pouvons-nous rappeler que l'absence d'autorité freine le respect des programmes, renvoie des étudiants en remédiation (qui, faute de moyens suffisants, ne peut exercer ses fonctions), génère des climats de classe peu enclins à l'échange de savoirs, ne stimule pas le travail en équipe entre enseignants et personnel administratif, etc.
Tout cela a un coût non négligeable, assurément.

Quand et où doit ou peut s'exercer l'autorité (deux dernières questions supra) ? A la lumière tant des articles que des travaux scientifiques, nous avons constaté que l'autorité s'articulait désormais sur quelques 14

[38] Pour la simple raison que nous l'avons vendu et pratiqué en entreprise pendant 5 années.

dimensions, faisant intervenir différents acteurs. Autrement dit, l'autorité n'est plus du tout essentiellement liée à la discipline coercitive exercée de l'enseignant vers les étudiants. Elle doit donc, à notre sens, s'exercer dans tous les sens de toutes les relations possibles entre les acteurs concernés : étudiants, parents, enseignants, direction, administration, PO, entreprise, système de pilotage.
L'autorité, pour qu'elle soit efficace et constitue un réel outil de travail pour tous, doit s'exercer également en permanence, et non pas de manière sporadique, de manière réactive. Au contraire, *une autorité proactive*, *modulée en fonction des acteurs, des matières, des lieux, des moyens, du temps, des méthodes*, etc. devient un véritable instrument de travail partagé, accepté et qui s'enrichit d'apports mutuels.

4.3. Conclusions partielles

L'autorité, en tant que **fonction éducatrice**, est aussi *un art et une science*, qu'il convient de *réhabiliter*, certes, mais en insistant sur *son caractère multidimensionnel*, ses *aspects bénéfiques et utilitaires* en tant **qu'instrument de travail** *partagé* par de multiples acteurs.
Elle devrait s'exercer en *permanence* dans *toutes les relations* existantes entre les acteurs de l'enseignement.

Malheureusement, à cause notamment d'une caractéristique unique à la Belgique et aux Pays-Bas, qui consiste à payer les enseignants du secondaire, de graduat et de la promotion sociale en fonction des heures de cours**, l'encadrement de notre enseignement souffre d'une carence pathologique d'encadrement**.
Cette déficience a pour conséquence, nous l'avons vu, que les relations de l'école avec ses partenaires sont faussées, au point, parfois, d'inverser la relation d'autorité. C'est le cas de l'école vis-à-vis des parents, des entreprises et des PO.

En tout cas, pour être bien compris, le phénomène de société que constitue l'autorité doit être envisagé non seulement sous ses différentes facettes, mais aussi en tant que **point focal** aux questions : qui ? quoi ? comment ? où ? quand ? combien ? pourquoi ?
Nous avons vu que les médias focalisent leur attention sur le « qui ? » et que les travaux scientifiques les complètent sans toutefois répondre aux questions « combien ? », « où ? » et « quand ? ».
Les deux dernières questions ne semblaient pourtant pas difficiles. Le première bien, mais si une réponse lui était apportée, quelle motivation elle nous livrerait…

5. Futuribles[39] – Conclusions

Avant de conclure cette brève étude, comme les consignes de travail la limitait à un état des lieux contemporain du phénomène de société qu'est l'autorité et que le présent chapitre est un espace de liberté, nous nous proposons d'envisager deux futurs possibles (parmi tant d'autres), à court terme, sur l'autorité.

5.1. Futuribles antinomiques

Envisager le futur de l'enseignement **sans l'autorité** est facile : les classes (du moins dans le secondaire) seraient davantage des garderies gérées par de musclés animateurs.
Les rares classes où un enseignement serait possible seraient gouvernées par des *enseignants* soit *gourous*, soit *mystiques*, soit génétiquement programmés pour une résistance hors pair au stress.
Les *directions* d'établissement travailleraient de manière de plus en plus *autonome* vis-à-vis des décrets et autres lois. Malgré l'injonction de l'actuel décret « missions » et du décret « discriminations positives » : aucune hiérarchie entre établissement n'est sensée exister. Ce n'est déjà pas le cas actuellement, ce le serait de moins en moins. Ces directions d'établissements seraient de plus en plus fragilisées face aux autres acteurs (élèves, enseignants, inspection, PO, entreprises, parents) et les établissements qui parviendraient à éviter le fiasco seraient ceux qui disposeraient de *directeurs spécialisés en droit administratif*.
L'administration serait de plus en plus surchargée qu'elle ne l'est aujourd'hui par une *gestion des cas individuels* de plus en plus nombreux, négligeant alors davantage la majorité des étudiants et des enseignants, ces derniers devant se débrouiller face aux *retards de livraison*, aux *retards de dossiers*, etc.
Sans la mis en place d'un *système de pilotage*, les dérives qui viennent d'être citées s'accéléreront jusqu'à que ce que la société réagisse par le biais des *entreprises*, lesquelles investiront davantage dans leur propre enseignement, poursuivant ainsi le *développement de leurs universités* (cf. Microsoft, Mc Donalds par exemple) et autres académies (cf. la Belgian Bank Academy par exemple) en interne.

L'autre scénario adopte l'hypothèse (encore réaliste), qu'une **prise de conscience** aura lieu. (Bien entendu, cette prise de conscience ne sera pas limitée au seul constat de carence en l'autorité.)
Dans ce cas apparaîtront de plus en plus d'enseignants jonglant avec les deux types de pensées : *la pensée linéaire critique* (explications ci-dessous) et *la pensée nexialiste magique* (idem). Cette compétence les aidera notamment dans la mise en place d'une *autorité construite* selon les caractéristiques envisagées dans les chapitres précédents.

[39] « 1966 ; qui s'adonne à des recherches prospectives sur le futur. » — Petit Robert, éd. 1979.

Les *directions* d'établissement seraient occupées par de réels *chefs d'entreprise de type PME*, assortis de toutes les compétences normalement attendues dans le chef d'un enseignant (cf. les 13 compétences des enseignants de DUPUIS, assorties des compétences spécifiques aux directeurs d'établissement). Ces *« supers » directeurs* traiteraient d'égal à égal tant avec leur PO, les parents, les entreprises (cf. les accords actuels avec le CEFORA et l'enseignement de promotion sociale) et l'inspection. *Des accords de partenariat*, de type CEFORA, avec les entreprises (et pourquoi pas les parents) pourraient petit à petit voir le jour.
Si la Belgique pouvait s'aligner sur la majorité des autres pays en *rémunérant son personnel non plus à l'heure de cours* (qui fausse tout le métier d'enseignement à tous les niveaux) mais sur base d'un contrat de type temps plein ou temps partiel, l'administration pourrait être renforcée et le travail en équipe (tant attendu) enfin valorisé. Même le *Team Teaching* pourrait enfin être expérimenté.
Si enfin un *système de pilotage* digne de ce nom[40] voyait petit à petit le jour, outre ce qui vient d'être envisagé, s'instaurerait une *boucle de rétroaction positive*, car la *qualité de l'enseignement* serait non seulement réellement assurée, mais, de plus, celle-ci augmenterait graduellement.
Il n'est pas exclu non plus que la dérive signalée plus haut, selon laquelle les parents et les étudiants voient l'école comme un moyen d'accès à l'emploi, pourrait se résorber, grâce, notamment, aux entreprises. Cet apparent paradoxe provient des accords de partenariat qu'elles pourraient signer avec les écoles. *Car dans ce cas les entreprises elles-mêmes contribueraient à convaincre parents et élèves qu'elles ont besoins de savoirs et de compétences, et non pas de diplômes.*

5.2. Conclusions temporaires

Cette étude sommaire a mis en évidence qu'autour du phénomène de société qu'est l'autorité gravitent **sept acteurs** : élèves, parents, enseignants, direction/administration, PO, inspection et entreprises. L'analyse du phénomène doit, ou aurait dû permettre de répondre aux **sept questions fondamentales** : qui, quoi, quand, où, comment, combien, pourquoi ?
Or nous avons vu que les médias se limitaient au « qui ? » et à la seule relation élèves-enseignants. D'autre part, si les travaux scientifiques complètent mieux l'étude, ils ne répondent toutefois pas à trois des sept questions (où, quand, combien ?) et n'envisagent pas l'autorité dans les relations suivantes : · la classe et le personnel administratif de l'école, l'école et les parents, l'école et les entreprises, l'école et les pouvoirs organisateurs, l'école et le système de pilotage.

Dans les suggestions et pistes du chapitre 4 nous avons tenté de combler ces manques en apportant quelques réflexions enrichies de notre expérience dans le domaine des entreprises et de l'enseignement de promotion sociale.

[40] Dont le noyau serait ce qu'en propose CRAHAY (op. cit.) mais auquel nous ajouterions l'évaluation et le contrôle des cours, des enseignants, des directeurs et de l'administration. Voie sur laquelle se sont engagés nos collègues néerlandophones.

Nous nous sommes finalement demandé ce qui existait sur le phénomène de l'autorité dans la littérature : étonnamment celle-ci offre des idées répondant, comme la presse, au « qui ? » seulement, et n'étudie généralement le phénomène que sous l'angle d'une seule relation. Mais cette fois, contrairement à la presse, cette relation n'est pas celle de l'élève et de l'enseignant, mais de l'enfant et des parents (voir annexes).

Par conséquent, au vu des manquements précités, des efforts devraient être consentis sur différents plans :

1. Pour rétablir de meilleurs rapports d'autorité entre l'école et les autres acteurs, il faut absolument que **l'encadrement de l'éducation en Belgique** passe de 20 % des effectifs éducatifs à quelques 40 % minimum.
2. De réels **accords de partenariat** devraient voir le jour entre écoles et entreprises : l'échange de compétences entre ces deux mondes se révélerait extrêmement productif et instructif (des stages pour professeurs existent déjà[41]).
3. Un réel **système indépendant de pilotage** doit impérativement être mis en place afin de garantir la qualité de l'enseignement. De tels systèmes existent depuis des années dans les entreprises, pourquoi pas dans l'enseignement, entreprise publique des plus importante du pays ?
4. Enfin, une **étude** mériterait d'être menée **aux fins d'évaluer le coût de l'absence de l'autorité** dans le système éducatif belge. Cette étude pourrait concourir à une meilleure motivation aux changements.

Dans un travail sur « Le langage et la technologie chez les adolescents » mené dans le cadre du cours « Psychologie de l'adolescent » (cours de M. COBUT), nous montrons que le langage des adolescents révèle l'antagonisme profond entre **la pensée « textuelle »** (ou encore linéaire, ou pensée critique) **et la pensée « par l'image »** (ou encore par icône, ou pensée magique).
La première se construit à partir de l'imprimé (livres, périodiques, syllabus, notes, mémoires, etc.), la seconde à partir de l'image (télévision, bande dessinée, Internet, cd-rom éducatifs ou de jeu, etc.). La pensée critique mobilise l'hémisphère gauche du cerveau, la pensée magique l'hémisphère droit. La pensée critique s'appuie davantage sur des modèles organisationnels (assez statiques et) pyramidaux (cf. Organization Breakdown Struture [ou OBS] et Work Breakdown Structure [ouWBS] en entreprise) alors que la pensée magique est très bien adaptée aux modèles (plutôt dynamiques) d'organisation en réseaux, fonctionnant par projets et selon l'affectation matricielle des responsabilités (Responsability Assignment Matrix ou RAM).

Il en résulte que les nouvelles générations comprennent de moins en moins les *discours des enseignants, qui sont principalement des textes parlés* (REY, 1999). L'école leur devient de plus en plus hermétique. Ce que disent les enseignants est dès lors considéré comme une opinion comme une autre, en l'occurrence la leur.
Face à ce gouffre croissant d'incompréhension, par ailleurs mutuelle, il est évident que **l'exercice de l'autorité au sens traditionnel est voué à l'échec**.

[41] Cf. notre conversation lors du cours du 28 janvier dernier.

Sans la prise en considération du conflit qui vient d'être mentionné, les acteurs de l'éducation auront de grosses difficultés à user de l'autorité.

Cette approche sociologique rejoint dans ses conclusions tous les constats faits au cours des quatre premiers chapitres : nécessité de **réinventer l'autorité** en tenant compte de *toutes les relations possibles* entre élèves, parents, enseignants, direction/administration, PO, inspection et entreprises (EPEDPIE pour résumer), tout en ayant conscience que cette autorité reconstruite, *consensuelle et même synallagmatique* au sens juridique du terme satisfasse le QQQOCCP (qui, quoi, quand, où, comment, combien, pourquoi).
En ce sens, *l'autorité ressemble à la dynamique de la méthodologie éducative*, elle doit viser un **double équilibre métastable**[42] : le premier au sein de *l'heptagone EPEDPIE*, le second au sein de l'autre *heptagone QQQOCCP*. Le premier relève de **l'autorité exercée dans l'action**, le second de **l'autorité manifestée dans la réflexion**, rejoignant ainsi la citation de BERGSON : « Il faut agir en homme de pensée et penser en homme d'action. »

Par conséquent, paradoxalement, **l'autorité se partage !** Ou, plus exactement, elle *s'échange entre partenaires*, chacun apportant sa contribution sans empiéter dans le domaine de l'autre. *Autrement dit, l'autorité se construit aujourd'hui selon un réseau (d'acteurs) en perpétuelle mutation.*
Une telle autorité renouerait avec toutes les définitions données au chapitre 1.

[42] Cf. le cours de « Méthodologie de l'enseignement secondaire supérieur » de M^me^ VANWINKEL.

6. Bibliographie sommaire

- CRAHAY, Marcel, **Une école de qualité pour tous**, Ed. LABOR, Bruxelles, 1997, 92 p.
- MINDER, Michel, **Didactique fonctionnelle**, Ed. H. DESSAIN, Liège, 1980, 303 p.
- PETRELLA, Ricardo, **L'éducation victime de cinq pièges – A propos de la société de la connaissance,** Coll. Les grandes conférences, Ed. Fides (Canada), 2000, 52 p.
- REY, Bernard, **Les relations dans la classe**, ESF Editeur, Paris, 1999, 125 p.
- TOFFLER, Alvin, **Les nouveaux pouvoirs (Powershift) – Savoir, richesse et violence à la veille du XXI^e^ siècle**, Ed. FAYARD, Paris, 1991, 658 p.
- VANWINKEL, Arlette, **Notes de cours de méthodologie générale de l'enseignement secondaire supérieur**, HEFF/IC (Bruxelles), 2003-2004.

Articles

1. BOUIRA, **De quel intérêt de l'élève parle-t-on ?**, Le Matin, 24/11/2003.
2. BRONNER, Luc, **La rencontre du ministre et du pédagogue**, Le Monde, 15/12/2003.
3. DAVIDENKOFF, Emmanuel, **Des cours sur la religion, l'autre enjeu - Dans les collèges et lycées, l'enseignement du fait religieux en est aux prémices**, Libération, 17/12/2003.
4. Journal de Saône et Loire, **Sur l'avenir de l'école à l'EREA - Les thèmes « violences et incivilités » font le plein**, Le Journal de Saône et Loire, 8/12/2003.
5. LABORI, Michel, **Le débat sur l'école est lancé entre enseignants et non enseignants**, Le Journal de Saône et Loire, 9/12/2003.

Sources scientifiques

1. CASALFIORE, S. & DE KETELE, J.M., **La discipline et le travail des élèves dans la structuration de l'activité des enseignants en classe**, GIRSEF - UCL, Bruxelles, 24 & 25 mai 2000.
2. COLLIN, Denis, **Note sur la question de l'enseignement**, Philosophie et politique (site personnel), France, 16/11/2001.

3. DARCOS, Xavier, **La politique de prévention de la violence à l'école**, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (France), 30/10/2002.
4. FERRY, Luc, **Réhabiliter le travail : à l'école aussi**, Le Monde (France), 14/10/2003.
5. JANET, Christian, **La violence à l'école - Reconnaître l'autorité de la loi et des adultes**, Le Café pédagogique n° 44, décembre 2003.
6. JEFFREY, Denis, **Crise de l'autorité et enseignement**, Éducation et francophonie, Volume XXX, No 1, Canada, printemps 2002.
7. LURÇAT, Liliane, **La destruction de l'enseignement élémentaire fait partie de la destruction du monde**, conférence à la Sorbonne, 19/05/2001.
8. MATTÉI, Jean-François, **La révolution copernicienne de l'école**, Le Figaro (France), 05/11/2003.
9. PECHEUL, Armel, **Éducation : les priorités des lecteurs d'enseignement et liberté à l'aune des statistiques de l'OCDE**, Enseignement et Liberté n° 74, France, 4e trim. 2001.

7. Annexes

Voir brochure des annexes, jointe séparément.