

Regard phénoménologique sur la crise d'autorité en éducation

Guillaume A. CHOGOLOU ODOUWO

Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation / FLASH /

Université d'Abomey-Calavi (UAC), 05 BP 602 COTONOU – République du BENIN

Email : gchogolou@yahoo.fr

RESUME

Dans cet article, nous voulons porter une analyse phénoménologique sur la crise contemporaine de l'autorité en éducation. L'enjeu est de montrer qu'au-delà de tout conflit, la notion de crise en éducation doit investir ses propres paradigmes. Ceux-ci en perpétuelle mutation sont appelés à surpasser toute logique de crise afin d'intégrer la fonction de l'autorité comme un processus de démocratisation : c'est l'autorité éducative.

Elle suppose la prise au sérieux du sens fonctionnel de l'autorité à déduire du dynamisme paradigmatique des mutations du système éducatif. Ce qui obligerait, au risque de demeurer dans l'autoritarisme, à sortir de toute conception de crise pour comprendre l'autorité comme un processus de responsabilisation que rend évidente la communication.

Mots-clés : Phénoménologie - Crise - Autorité - Education

ABSTRACT

In this article we want to take a phenomenological analysis of the contemporary crisis of education authority. The challenge is to show that beyond any conflict, the concept of education in crisis must invest its own paradigms. These constantly changing are expected to surpass all logic of crisis in order to integrate the function of authority as a process of democratization : it is the education authority.

It means taking seriously the functional sense of authority to deduct the paradigmatic dynamics of the education system changes. This would require, at the risk of remaining in authoritarianism, out of every conception of crisis to understand authority as an accountability process that makes clear communication

Key Words : Phenomenology - Crisis - Authority - Education

Introduction

Le contexte éducatif contemporain semble être porteur d'un malaise généralisé. Des acteurs de premiers rangs que sont parents, enseignants et pédagogues n'hésitent pas à exprimer leur ras-le-bol. L'un des arguments d'autorité véhiculé pour diagnostiquer le malaise est celui du « conflit des générations ». Ainsi, tout usage actuel du terme autorité fait appel à une crise. Mais à voir de près le discours en politique et en éducation, l'aspect de l'autorité qu'évoquent les acteurs relève d'une autorité autoritariste, c'est-à-dire d'une notion générale de l'autorité et qui reflète « *le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerçant une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission* »¹. Cette conception encore très ancrée dans une logique « d'autorité naturelle » ignore que l'autorité elle-même est à extraire des « nouvelles donnes » en face desquelles se situe l'individu.

C'est là qu'émerge le paradoxe qui fait constater que tout acteur éducatif qui stigmatise la crise de l'autorité comme un refus d'autorité manifeste une irresponsabilité. Car, l'autorité ne peut se construire qu'à travers la possibilité d'assumer une responsabilité éducative. Le problème qui se pose dès lors ne touche point à l'hostilité en face du système éducatif mais à l'autorité éducative elle-même qui se met en crise face à son incapacité à fonder son autorité. Quelles peuvent être les bases de cette autorité éducative ? Peut-on envisager une éducation sans responsabilité ? L'autorité n'est-elle pas l'autre nom de la responsabilité éducative ?

Dans son ouvrage « *L'autorité en éducation : sortir de la crise (2006)* », Gérard Guillot avait déjà abordé cette problématique dans une analyse où il fait ressortir les problèmes d'autorité que rencontrent constamment parents et acteurs du milieu éducatif. Gérard Guillot en vient à suggérer de repenser le concept d'autorité à partir des réalités nouvelles et donc au-delà de toute nostalgie. Une approche qu'il nomme « autorité de bienveillance ». Celle-ci met l'accent sur l'aspect dynamique de toute autorité. Il en résulte que l'autorité « ne se fait pas » mais « se construit ».

Le regard phénoménologique que nous portons, vise à montrer que toute crise d'autorité met l'autorité en crise. Il faut donc arriver à cerner les clichés traditionnellement figés dont la pertinence n'est plus d'actualité. Et il faut arriver à montrer que les mutations éducatives, loin de remettre en cause l'enjeu de l'éducation, interpelle l'autorité en éducation à se construire comme processus de responsabilisation.

Après un regard rétrospectif sur la crise contemporaine d'autorité à distinguer de tout conflit intergénérationnel (**1- Problématique**), nous aurons à montrer que seul un changement de perspectives rendu évident par la notion d'autorité elle-même permet de reconstruire l'autorité éducative loin de tout autoritarisme (**2- Méthodologie**), comme une possibilité incontournable de responsabilisation (**3- Résultats et discussion**). Celle-ci met en jeu une autorité démocratique axée sur la possibilité communicationnelle de la fonction enseignante.

¹ Bruno Robbes, « *Les trois conceptions actuelles de l'autorité* », in Cahiers pédagogiques, 28 mars 2006.

I. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

1-1- Problème : crise contemporaine chronique d'autorité en éducation

A la suite de Marcel Aymé (1948) qui s'interrogeait : « *Peut-être le décalage entre les générations est-il beaucoup plus dans la forme que dans le fond* », on s'accorderait à définir le conflit intergénérationnel « *comme une difficulté à travailler avec des personnes d'une génération différente, voire une préférence pour travailler avec des personnes de la même génération* »².

Cette définition laisse entrevoir les diversités de problématiques ou de centres d'intérêt qui peuvent bien générer des conflits. Étymologiquement, précise le Petit Robert, le mot conflit vient du latin « *conflictus* » qui signifie 'choc'. Il évoque « *une lutte, un combat. Le conflit est en quelque sorte la rencontre d'éléments, de sentiments contraires, qui s'opposent...* »³. Le choc le plus manifeste est celui des parents ou éducateurs à la reconquête d'une autorité perdue. C'est ce que nous qualifions dorénavant de « crise d'autorité ».

Loin d'être assimilée au conflit intergénérationnel, la désacralisation constatée des normes aujourd'hui doit se justifier par le fait que toute mutation porte en elle des valeurs et celles-ci n'apparaissent que dans la mesure où les changements envisagés décuplent leurs enjeux. De récents sondages tel celui de CSA/APEL/La Croix (1), de 2010 révèlent d'ailleurs que les parents d'élèves reconnaissent à 65% qu'ils ne soutiennent pas suffisamment l'autorité des enseignants. Pour autant, l'autorité est une valeur plébiscitée par 83% des parents. Plus de 80% affirment qu'ils manquent d'autorité à l'endroit de leur progéniture ; 86% considèrent que le problème n'existe pas chez eux, mais chez les autres. L'ambiguïté des adultes à se comprendre entre eux sur l'attitude à adopter en appelle à un remaniement du concept d'autorité non plus comme source de crise mais comme capacité d'adaptation aux mutations.

1-2- Cadre conceptuel de la recherche

1-2-1- De l'essence à la fonction de l'autorité

En signant la mort de l'autorité dans les années 60-70, M. Lobrot « *Pour ou contre l'autorité* » signait également la mort de la dernière figure autoritaire, celle du père. Désormais toute autorité serait signe d'échec (Jean Houssaye). Et on ne saurait dénier à la culture moderne d'être la cause de toute critique de l'autorité. Mais à en croire le diagnostic de Hannah Arendt pour qui les « trois piliers du monde occidental sont la tradition, la religion et l'autorité », la décrépitude de l'autorité ne peut se limiter à la seule crise de l'autorité. Celle-ci est plutôt relative à un jugement axé sur une nostalgie de valeurs qui ne façonnent plus l'aspiration du monde moderne. La question au-delà de tout pessimisme est de savoir si ces piliers traditionnels - tradition, la religion et l'autorité- sont vraiment absents de la conscience actuelle ? La tradition elle-même n'est-elle pas un ensemble de normes ainsi constituées à un moment de l'histoire humaine et devant se muer constamment au gré du temps? Ce qui amène nécessairement à un regard renouvelé sur ce qu'on appelle autorité. Celle-ci serait-elle en crise ou constitue-t-elle la crise en elle-même ?

²F. Grima, « *Impact du conflit intergénérationnel sur la relation à l'entreprise et au travail: proposition d'un modèle* », Management Prospective Éditions, Revue management et avenir, 2007/3, p.29.

³ P. Dufault, « *Le développement durable de l'humain à travers la transmission intergénérationnelle en milieu de travail* », Revue Internationale de Psychologie, Volume XIV, p. 144, 2008/2.

Certes une rupture s'observe. Mais au regard de ce diagnostic simpliste on ne peut dire que l'autorité a disparu. Qu'elle ne soit plus appréhendée comme une valeur, n'empêche pas qu'elle soit le mécanisme constructif de toute société faite de pouvoir. Les auteurs du collectif « Conditions de l'éducation »⁴ énumèrent les normes d'effectivité à partir de cinq facteurs qui en éclairent la présence dans nos sociétés modernes :

- Il y a autorité car il y a de la légitimité.
- Il y a autorité parce que l'humanité fonctionne à la croyance.
- Il y a autorité parce que l'humanité fonctionne à l'appartenance.
- Il y a autorité parce que nous fonctionnons à l'interdépendance.
- Il y a autorité parce qu'il y a liberté.

Il résulte de cette permanente présence de l'autorité qu'elle est toujours indispensable au « bon fonctionnement de l'humain ». Cet optimisme affiché nous oblige à reconsidérer l'essence de l'autorité à partir de sa fonction.

Selon le *Dictionnaire Larousse* (2002), « l'autorité s'apprécie comme le pouvoir de commander et d'être obéi ». Celui qui exerce l'autorité détient un pouvoir qui n'est pas le sien, qui serait reçu d'ailleurs et dont il n'est que le canal de transmission. Cette définition atténue déjà l'exercice de l'autorité en ce sens qu'un contraste peut subsister entre la transmission du pouvoir et la personnalité de celui qui l'exerce. L'autorité n'étant pas mienne, elle n'impliquerait pas ma personnalité. Je me contente de transmettre. Quelle serait alors le pouvoir de persuasion de ce qui est transmis ? Selon la même source, l'autorité fait intervenir un rapport de force. Et dans la mesure où la force n'est exercée qu'en faveur ou en défaveur de celui qui y est soumis, toute autorité, si on s'en tient à la définition de *Larousse*, devrait se nourrir de regret dès lors qu'on ne la détient plus.

Sur le plan sociologique, l'autorité doit se comprendre au-delà de toute qualité à détenir, comme la légitimité ontologique (un géniteur par rapport à son épigone ; un juge représentant un contrat, une loi) accordée à une personne du fait que la fonction qu'elle exerce la lui impose. L'autorité exercée ne détermine pas dans ce cas la personnalité du sujet mais se légitime à partir d'une valeur dont il est porteur. Qu'un individu use de pouvoir pour faire passer un message, l'enseignement ne se définit pas à partir de sa personne mais atteste d'une force de loi liée à l'autorité qui lui incombe. Il s'ensuit que l'autorité qui n'est pas le pouvoir, même si la confusion est constamment maintenue (Parlement américain), reste une valeur. Ce qui porte très souvent à l'assimiler à la moralité et à la personnalité. La nuance est plus fondamentale dans les sciences juridiques qui n'accordent cependant d'autorité qu'à celui qui a le pouvoir. Ce qui fait qu'on a toujours tenu l'autorité dans un même rapport de force et de compétence. En considérant l'étymologie « *auctoritas* » et qui se rapporte à « *augere* » (*augmenter*), il faut entendre l'autorité comme capacité d'augmenter l'autre.

Ceci se confirme à travers les trois fonctions de l'autorité que le philosophe Bilheran, A. (*L'autorité*, Armand Colin, 2009) essaie de mettre en place : « la fonction d'engendrement (*être à l'origine de, être l'ascendant de*), la fonction de conservation (*se porter garant de l'identité, au travers de la transmission, de la mémoire, du lien passé/présent*) et la fonction de différenciation (*projet*) »⁵. On en déduit le caractère temporel de toute autorité qui, quand bien même elle est soumise à un critère de transmission, est cependant appelée à disparaître. Son essence est donc motivée par « l'autonomie progressive du bénéficiaire ». Contrairement à la force qui en appelle à la domination, toute autorité est libératrice. L'autorité ainsi perçue et conçue ne peut bénéficier d'analyse statique. Elle est porteuse de valeurs dynamiques que trahit souvent la thématique crise qui y est trop souvent assimilée.

⁴Marie- Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation. Questions d'école, débats publics*. Stock, Les Essais. Paris, 2008.

⁵ Ibid

1-2-2- Le problème de la crise d'autorité

La crise en tant que thématique met en jeu une typologique variable qui empêche d'en cerner l'enjeu. On parle de crise : économique, politique, sociale, éducative. Une diversité qui ne garantit pas une univocité conceptuelle. Toutefois, de par son origine, la *Krisis* en appelle à « un jugement », à une prise de « décision » face à une situation où apparaissent diverses tendances. Dans la plupart des cas, elle fait confronter à une situation inattendue voire violente qui exige une attitude décisionnelle envisagée comme résolution. C'est cet ensemble qui engendre le mot « Crise » qui n'est pas prise seulement au sens unique de situation de crise mais nécessairement de la situation accompagnée de la décision envisagée pour sa résolution.

C'est pourquoi dans « *La gestion de crise - la réponse de l'entreprise* » (Velin, EFE, 2006), Simone Eiken et Olivier relèvent un paradoxe dans l'expression « Gérer la crise » : « "*Gérer la crise*" est d'un certain point de vue une contradiction dans les termes : On ne gère pas le tourment, le trouble ; on s'efforce d'éviter qu'il se produise, ou d'en minimiser les effets, ou de rétablir l'ordre »⁶.

La thématique qui n'a pas de référent direct en éducation lui est cependant assimilée pour dénoncer les difficultés de l'éducation parentale ou nationale, les contestations à divers niveaux au point d'y voir un galvaudage de l'autorité. Etant donné que le droit de commander perd de sa légitimité dans une société de plus en plus démocratisée et où les libertés fondamentales consacrent l'autonomie du genre humain, les historiens n'ont pas encore réussi à percevoir que le désir de dépassement des normes traditionnelles est issu d'un surpassement des conséquences qu'elles ont pu engendrer. Les deux guerres mondiales avec le fascisme et le nazisme ont été les preuves du libre court de l'autoritarisme. L'impérialisme occidental a engendré l'esclavage et le colonialisme. La crise contemporaine en éducation est donc une crise de légitimité qui s'assimile abusivement à une crise d'autorité. Le questionnement sur le statut de l'autorité passe par la contestation des rapports de force (Mai 68). Le rejet des normes traditionnelles répond au danger du conformisme (la question des tabous). Le déchainement de l'*éros* est en rapport à la brimade de l'individu (la morale chrétienne). Que la réclamation de plus de libertés pour conduire la liberté à son essence reste perçue comme une crise d'autorité est ce qui trahit toute éducation dans son vœu secret de porter l'être humain à plus de possibilités en transcendant les catégorisations traditionnelles.

Il s'ensuit que ce qui est désigné par crise d'autorité doit être vu comme une crise autorisée dans la mesure où toute crise, à en croire les acteurs contemporains du *Management*, est l'opportunité d'un changement considérable et de progrès organisationnel. (Claude Robert et Olivier Keramidias, *La crise comme stratégie de changement dans les organisations publiques*)⁷. Toute crise passe ainsi comme un facteur de progrès. (Korotayev, Andrey V., & Tsirel, Sergey V. (2010). L'autorité ne saurait alors disparaître au cœur de la crise ; la crise interpelle l'autorité et la fonde, sinon la rapporte à son fondement.

En éducation notamment, qui peut être vue comme un projet managérial, la critique évidente de l'autorité ne saurait être la crise au sens d'échec. Dans la recherche de paradigme éducatif conforme à chaque époque et dont les Républicains se taillent la part belle (Spencer), ce qui reste sous-jacent est que les règlements ne fassent plus loi d'autorité mais fassent céder à une liberté plus égalitaire. L'autonomie et la citoyenneté recherchée visent à favoriser l'apprentissage (J. Dewey) pour la mise en œuvre des valeurs d'autonomie et d'émancipation. L'approche de ces facteurs nous fait affirmer que la crise d'autorité doit être entendue non comme un boycott mais l'entrée de toute autorité dans une phase critique

⁶ Jean-François Girard et al., Rapport de la mission d'évaluation et d'expertise de la veille sanitaire en France [archive] Paris, Aout 2006 (Voir notamment p 16/113)

⁷ Claude Robert et Olivier Keramidias, *La crise comme stratégie de changement dans les organisations publiques*. Revue des Sciences de gestion / N° 228, Décembre 2007

indispensable à l'acquisition d'autorité. Il s'agit en clair de concevoir que : « *Nous sommes dans une nouvelle ère de l'autorité. L'autorité est un rouage constitutif du mécanisme social. C'est une modalité fondamentale de l'articulation de l'être-soi et de l'être-ensemble ; suite à cela, l'autorité ne doit pas disparaître mais seulement être revisitée* »⁸. Cette révision est l'objectif qui nous préoccupe. Elle passe par une enquête observée au sein de la famille, première cellule d'exercice et d'apprentissage de toute autorité.

II. DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

L'enquête, au lieu de s'inscrire dans la dynamique du cadre éducatif de l'école, s'intéresse aux parents, premiers acteurs de toute éducation. L'enjeu est de montrer que la responsabilité éducative n'incombe pas aux seuls enseignants mais que le sens de toute autorité en tant que processus de responsabilité se fonde dès le premier milieu de sociabilisation de l'éduqué qu'est le milieu familial. Cette analyse cependant ne prend en compte que la spécificité du milieu africain pour justifier une fois encore du caractère relatif de ce qu'il faut entendre par « crise d'autorité » et de comment elle se manifeste d'un milieu à un autre tout en restant un phénomène généralisé.

La « crise de sens » n'est pas une absence de sens. Jean-Baptiste de Foucault et Denis Piveteau l'exprimaient si bien en affirmant que « *la crise de sens est cette transformation souterraine par laquelle chacun se fait l'artisan de sa propre sphère de sens* »⁹. En éducation, le constat est évident. L'antidote à tout pessimisme dans ce domaine est d'assumer sa responsabilité comme unique possibilité de faire autorité. Dans une telle décision, la responsabilité « *c'est sentir, en posant sa pierre, que l'on contribue à bâtir le monde* »¹⁰. Et dans la mesure où toute éducation reste une œuvre de construction (*educare*, élever), l'autorité découle effectivement de cette possibilité offerte à une tierce personne à se porter garante pour répondre de par ses actes de l'humanisation d'un autre. Construire l'autorité, c'est donc assumer sa responsabilité comme une construction de soi qui prend effet dans la prise en compte de sa responsabilité d'éducation. L'autorité responsable est un appel à exercer l'autorité.

On ne peut la saisir qu'en reconnaissant que l'exercice de l'autorité parentale au même titre que l'autorité varie en fonction des facteurs liés à l'âge, le sexe et le milieu scolaire. Lorsqu'on s'intéresse à la société africaine contemporaine, celle sur laquelle reporte les résultats de l'enquête qui sera présentée pour asseoir l'enjeu actuel de l'autorité parentale, force est de reconnaître la différence de rôle entre pères et mères quant à l'exercice de cette autorité.

Notre enquête est réalisée avec l'association D.K.E (*Damit alle Kinder Erziehen könnten*) entre le 23 Mars et le 13 Avril 2014. L'échantillon porte sur 102 parents d'enfants âgés de 9 à 18 ans. La méthode fut participative. Les parents d'élèves réunis en atelier ont été soumis à un questionnaire auquel ils ont pu répondre. Les parents représentatifs du nombre de parents d'élèves qui inscrivent leurs enfants dans les écoles privées de Cotonou, offrent ce quota considérable en sexe, âge, profession, catégorie d'habitation et région. Le tableau ci-dessous est récapitulatif de nos questions et des pourcentages de sondages obtenus et qui seront analysés par la suite.

III. RESULTATS ET DISCUSSION

⁸ Marie- Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation. Questions d'école, débats publics*. Stock, Les Essais. Paris, 2008.

⁹ Jean-Baptiste de Foucault, Denis Piveteau, *Une société en quête de sens*, Odile Jacob, p. 111.

¹⁰ Bouquet Brigitte, Jaeger Marcel, « Introduction. », *Vie sociale* 3/2009 (N° 3) , p. 5-8

3-1- Présentation et analyse des résultats

A une première question posée aux parents d'enfants âgés de 9 à 18 ans, les réponses obtenues se récapitulent comme suit :

Question 1 : Que pensez-vous aujourd'hui de la relation parents-enfants en partant des changements de comportements constatés chez votre enfant ?

Tableau N° 1 : Statistiques des réponses sur les rapports parents-enfants

Types de rapport parents-enfants	Ensemble %
Discuter avec lui de ce qu'il doit faire	82
Juste le conseiller	45
Lui imposer ce qui est à faire	11
Le laisser faire	4
Regarder l'enfant faire ce que bon lui semble	99

Source : Enquêtes menées par l'Association D.K.E (*Damit alle Kinder Erziehen könnten*) entre le 23 Mars et le 13 Avril 2014

A une deuxième question posée aux mêmes parents sur les sentiments qu'ils éprouvent par rapport à leur autorité sur les leurs, les réponses recueillies sont les suivantes :

Question 2 : En général, avez-vous le sentiment d'avoir perdu l'autorité sur vos enfants ?

Tableau N°2 : Statistiques sur les sentiments des parents dans leur rapport d'autorité avec leurs enfants

	<i>Ensemble %</i>
Sincèrement oui	11
Pas vraiment	86
Oui	42
Non	61
Pas du tout	32
Aucune idée	23
	100

Source : Enquêtes menées par l'Association D.K.E (*Damit alle Kinder Erziehen könnten*) entre le 23 Mars et le 13 Avril 2014

Question 3 : Comment est exercée l'autorité entre vous (pères et mères) sur l'enfant. Vous sentez-vous soutenu(e) ? Ou presque dans la même dynamique ?

A une troisième question posée aux mêmes parents sur la manière dont le couple exerce l'autorité sur les enfants, les réponses donnent les statistiques suivantes :

Tableau N°3 : Statistiques des rapports intra-parents dans l'exercice de l'autorité sur les enfants

	Ensemble %
Avis partagé entre conjoint	78
Mon conjoint est souvent neutre	65

Mon conjoint défend l'enfant	23
Je gère tout(e) seul(e)	78
	100

Source : Enquêtes menées par l'Association D.K.E (*Damit alle Kinder Erziehen könnten*) entre le 23 Mars et le 13 Avril 2014

Le premier constat qui s'impose à la limite de cette enquête est que les parents conçoivent leur autorité comme une « relation » axée sur le dialogue et la communication. 63% des parents interrogés confirment ne pouvoir acquérir l'adhésion de leurs enfants à une tâche qu'après l'avoir présentée comme une proposition. 46% affirment indiquer ce qui est à faire et laisser la libre décision de le faire à l'enfant. Seulement 13 % donnent encore des injonctions sans avoir aucune autre forme de persuasions quant à la réalisation. Notre lecture de ce contexte est que ces types de rapport passent par une véritable communication entre parents et enfants sans qu'on n'y voie une « crise de l'autorité parentale ». Il s'ensuit que l'autorité parentale s'exerce encore bien aujourd'hui dans le contexte actuel et que tout discours qui tente d'y voir une crise se relie à la nostalgie d'un passé révolu. Quelle est alors la physionomie de cette autorité parentale au sein du paradigme d'autorité éducative?

Elle reste effectivement respectueuse du contexte actuel de dialogue enfants et parents et qui fait de l'autorité une école de relations, voire de discussions. Toujours dans le cadre de notre enquête puisqu'elle est réalisée sur un spécimen d'enfants qui fréquentent les collèges privés et qui pour la plupart sont situés dans les grandes villes, les parents restent attachés à leurs enfants et en font le lieu privilégié de leur investissement et tout est discuté avec l'enfant. Il en est ainsi des résultats scolaires (98%), des devoirs que l'enfant doit faire (95%), de ses loisirs (86%). Reste que cet état actuel des lieux est advenu au prix de l'aspiration de l'enfant à l'autonomie et à l'indépendance. Réalité qui ne supprime pas l'étape évidente de conflit qui conduit toutefois à sa réalisation. Le conflit est évident dans toute relation mais il ne conduit pas nécessairement à une crise. En matière d'éducation l'autorité reste incontournable. Mais son appréciation doit s'inscrire dans la démarche de « discussion » sous-jacente à toute relation.

D'ailleurs, au nombre des parents qui se plaignent eux-mêmes de ne pas être draconiens avec leurs enfants - méthode révoquée-, (57% contre 42% qui pensent le contraire), la plupart estime se faire obéir de leurs enfants facilement et ce, après discussion (70% dont 54% ne rencontrent aucune difficulté). Les parents s'inscrivent de plus en plus dans la relation de solidarité avec l'enfant et qui reste le seul atout de « faire autorité » et d'exercer l'autorité parentale dont l'émergence consiste à prendre des décisions pour autrui, pour l'enfant.

Une conclusion partielle qui supposerait que l'autorité parentale a perdu en relation parents-enfants, doit rechercher ses raisons dans les conséquences : familles monoparentales et recomposées, l'omniprésence des média... Une telle situation justifiée par des philosophies occidentales ne trouve aucune assise intellectuelle dans la pensée africaine contemporaine. Ce qui suppose que dans l'analyse de la crise d'autorité en contexte africain, le diagnostic est fait à partir des principes et normes venus d'ailleurs qui ne permettent pas de rendre compte de la réalité africaine à partir d'elle-même. Outre le risque de propagation évidente, l'analyse de la posture de l'autorité en Afrique doit repartir de l'essence même de l'autorité. Celle-ci passe par la considération de la valeur humaine dans sa dignité intrinsèque que laisse transparaître les mutations humaines au sein de la société africaine elle-même en pleine révolution

En psycho-pédagogie, il est universellement admis aujourd'hui que l'âge de la puberté se modifie. Les jeunes accèdent ainsi plutôt vite à l'adolescence. Logiquement, ils revendiquent une certaine autonomie qui vise à les rendre indépendants de « l'autorité parentale » et à les rendre responsables de leur propre vie sociale sans que cette autorité soit modifiée. Comment reconsidérer alors l'autorité éducative au-delà de toute notion de crise ?

3-2- Discussion et suggestions

En nous fondant sur les analyses de Bubet (2002) nous aurons à montrer que les exigences actuelles de l'éducation nous obligent d'une part à abandonner les clichés traditionnels, ce qui suppose d'autre part de rechercher des facteurs endogènes à l'institution école pour mieux en comprendre la positivité. Une conversion du regard s'avère dès lors indispensable comme processus de sortir de crise, en même temps que comme accès à la fonction communicationnelle de l'enseignant entant que possibilité de « faire autorité »

3-2-1- Sortir de la notion de crise

Les résultats de notre enquête montrent que si crise il y avait, elle ne peut être qu'institutionnelle. Celle-ci proviendrait de deux facteurs fondamentaux : les mutations de l'école elle-même et le rôle qu'on a pensé jusque-là lui faire jouer. Au cœur des mutations, l'institution doit conserver son caractère sacré afin que l'autorité se manifeste par son processus de responsabilisation. Celle-ci suppose inévitablement une sortie de l'idée de crise.

Il faut dans ce contexte, constater qu'il s'agit plutôt d'une crise institutionnelle et non d'autorité. Dubet François en notifiant que « *La sociologie de l'éducation est devenue une sociologie des problèmes scolaires, de la même manière que la sociologie générale devient une sociologie des problèmes sociaux* »¹¹ souligne tout de même que le déclin institutionnel ne peut être la conséquence de la perte de la valeur « école ». L'autorité éducative ne tient plus seulement à la personnalité de l'enseignant mais aux valeurs démocratiques qu'il incarne.

Ainsi, l'autorité éducative est un fondement de l'autorité en démocratie. Dans son article : « *Education : pour sortir de l'idée de crise* », François Dubet donne une analyse de la situation qui récuse toute idée de crise. En partant des difficultés de la scolarisation actuelle que bon nombre d'acteurs sociaux assimilent à la crise des mutations éducatives, il tente de montrer que la recherche de solutions ne peut dépendre de facteurs exogènes. Dans le regard positif qu'il projette sur ces mutations de l'institution, François Dubet suggère la prise en compte d'une « mutation profonde du mécanisme de socialisation qui commande le travail éducatif »¹². Ceci tend à justifier que l'institution école, comme toutes les structures sociales (religion, la politique, la société), est parvenue à une phase de mutation légitime visant à en infirmer la stagnation pour confirmer son dynamisme. C'est en vue de sortir d'une cristallisation qui l'a longtemps figée voire fixée dans les représentations que l'éducation peut être dite en crise. Or, ce sont plutôt lesdites représentations qui ont perdu de leurs assises et dont le déclin ne saurait remettre en cause l'institution qu'elles ont desservie. Il faut donc entrer dans une nouvelle configuration de l'autorité pour en maintenir la valeur éducative. Il s'agit de l'autorité démocratique. D'où selon le propos de Philippe Meirieu rapporté par Bruno Robbes (2005) :

« *Le défi de l'éducation contemporaine n'est donc pas de « restaurer l'autorité », mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... pour qu'ils puissent, à terme, s'associer en un collectif qui se donne des règles et assume la nécessité de l'existence d'une autorité légitime* ».

Ce qui devient dès lors pertinent pour fonder l'autorité, c'est la « capacité fonctionnelle » (Bruno Robbes). Elle relève que l'autorité loin d'être un acquis, reste dynamiquement fonctionnelle en ce sens que ce n'est qu'à travers son exercice qu'on en voit l'effectivité¹³. L'objectif auquel nous conduisent ces analyses est que l'autorité qui se construit

¹¹ Dubet François, « *Éducation : pour sortir de l'idée de crise.* », Education et sociétés 1/2003 (n° 11), p. 47-64

¹² Ibid.

¹³ Cf Dottrens (R.) (1946), *Education et démocratie*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 26-29 ; Michaux (L.) (1972), *Les jeunes et l'autorité*, Paris, P.U.F., p. 68

à travers un processus de responsabilisation doit recouvrir une dimension communicationnelle propre à la fonction enseignante.

3-2-2- L'enjeu communicationnel de la fonction enseignante

A la suite de notre diagnostic, il faut convenir avec Luc Ferry (*Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, 2003) qu'il « ne s'agit pas tant d'entreprendre une restauration impossible que de chercher à savoir quelles formes d'autorité pourraient convenir à des individus, adolescents ou adultes, épris de liberté et peu soucieux de rétrograder vers des formes archaïques d'exercice du pouvoir »¹⁴.

Ainsi, l'objectif visé par cette analyse de la crise contemporaine de l'autorité vise à rétablir la base d'une autorité éducative axée sur la responsabilité de l'enseignant et l'âme de la communication (Robbes, 2004c ; Tozzi, 2005). Ceci passe par le dur exercice de la fonction enseignante qui doit rester un excellent et incontournable pôle de communication. Car faire autorité, c'est savoir être autorité. Dès lors, la première arme dont dispose l'enseignant est de compter sur son dispositif éducatif. Il s'agit de la mise en application selon Robbes de deux attitudes fondamentales : *l'attention particulière à l'accueil, à l'inscription et à l'existence singulière de l'élève en classe et se construire comme auteur de soi-même, en prenant des responsabilités.*

Le statut réciproque et individualisé de l'enseignant et de l'élève reste bien différencié. Dès la prise de classe, l'enseignant doit faire passer ce statut de façon à marquer auprès des apprenants la distinction des rôles entre enseignants et enseignés. Dès lors, le canal de transmission entre les deux passe par l'institution et qu'il est primordial de respecter en tout contexte éducatif. Ceci suppose en pédagogie institutionnelle d'accorder une place de choix à chaque élève, à tous les élèves et d'en faire des sujets autonomes en contexte didactique. Ils deviennent ainsi, et c'est la deuxième dimension, autonomes et responsables.

Ce potentiel de communication ne s'arrête pas seulement au niveau didactique. Dans la mesure où l'autorité se construit par la possibilité de responsabilisation, l'enseignant doit étendre sa capacité à faire autorité au-delà du pôle institutionnel. Il faut donc aussi mettre en jeu l'attitude de l'enseignant à gérer par mode de médiation des comportements peu propices au système éducatif. Des exemples et expériences pullulent dans le monde éducatif où les jeunes font état de comportements étranges ou conflictuels. De telles situations qui dépassent bien souvent la seule compétence didactique ne doivent point tenir l'enseignant dans une neutralité coupable.

Là aussi, il lui revient de déployer un art de communication capable de pacifier la situation et de faire prendre conscience de sa responsabilité. De telles situations ne pouvant relever de « sûres mesures », elles sollicitent une médiation axée sur la communication comme possibilité d'asseoir l'autorité éducative et de faire prendre autorité. Ceci est également d'autant plus urgent au sein des familles que pères et mères doivent retrouver l'autorité éducative comme fonction première de leur parentalité. Et c'est lorsqu'on étend le processus de reconstruction de l'autorité aux parents qu'on se rend bien compte que celle-ci relève plus d'un processus de responsabilisation que d'une simple fonction enseignante. D'où l'enjeu de nos enquêtes portant sur le contexte familial d'exercice de l'autorité en éducation.

Conclusion

¹⁴ Luc Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Odile Jacob-Scérén, 2003-C.N.D.P., p. 51.

Dans une société où l'individu est devenu sa propre norme (Jean-Pierre Lebrun 2001), on ne saurait se maintenir dans une « crise d'autorité ». Il faut passer de la crise du sens à la norme du sens. L'idée d'une autorité évacuée serait donc le refus de l'autorité à faire face à sa responsabilité. Dans le renouveau qu'offre l'autorité éducative sous la base de l'évolution démocratique de la société, il faut dorénavant faire nôtre le diagnostic de Gilles de Robien qui dit : « *L'autorité, ce n'est pas inné, cela s'acquiert. Tous les enseignants que j'ai rencontrés m'ont dit qu'ils n'ont pas été préparés à faire face aux situations de tension, ni à l'exercice de l'autorité dans la classe* »¹⁵. A ce niveau, seule une approche phénoménologique de la réalité ouvre à sa compréhension de sens. La phénoménologie ne se veut plus dès lors comme une méthode appropriée issue d'une discipline propre (*Philosophie avec Husserl et Heidegger*). Elle devient le principe même d'analyse de tout phénomène et dont les sciences humaines notamment doivent s'emparer si elles veulent toujours rester une science non de l'homme mais pour l'humain. Il est bien évident que les sciences de l'éducation caractérisées par les mutations de paradigmes sont depuis longtemps acquises à cette méthode d'analyse philosophique. Le regard phénoménologique porté sur l'autorité en éducation ouvre à cette vérité transversale qu'est l'autorité.

Contre « l'âge d'or » que fut l'autorité autoritariste, le combat à mener aujourd'hui doit se tenir dans l'essence même de l'autorité éducative. Il faudrait que l'enseignant délaisse son statut de détenteur absolu du savoir pour devenir un créateur. Des conditions didactiques et pédagogiques qu'il crée, doivent ouvrir à l'enfant des cadres de savoir qui font éclore l'autorité de celui-ci. La conception de l'autorité devient ainsi relationnelle parce qu'issue de la mise en relation éducative.

Certes, sans une certaine autorité l'enseignant ne saurait engager le débat didactique. Mais celle-ci relève moins de son autorité que de sa responsabilité. C'est pourquoi l'autorité éducative, caractère de transmission par excellence est un facteur de communication que fonde la démocratisation de l'autorité à travers la responsabilité partagée des acteurs. Et puisque dorénavant tous les acteurs à divers niveaux sont constitutifs de l'autorité éducative, celle-ci ne peut se limiter au seul savoir, au risque de cristalliser le processus de responsabilisation qui en est l'essence.

BIBLIOGRAPHIE

- BLAIS M-C, GAUCHET M., OTTAVI D., (2008), *Conditions de l'éducation. Questions d'école, débat public*, Paris, Les Essais, 264 p.
- FERRY L., 2003, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Ed. Odile Jacob, 181 p.
- FOUCAULT (de) J-B et PIVETEAU D., 2003, *Une société en quête de sens*, Paris, Ed. Odile Jacob, 301 p.
- BOUQUET B. et JAEGER M., 2009, « Introduction », in *Vie sociale* N° 3, p. 5-8
- DUBET F., 2003 (Janvier), « Education : pour sortir de l'idée de crise », in *Education et sociétés* N° 11, p. 47-64
- DUFAULT P., 2008, « Le développement durable de l'humain à travers la transmission intergénérationnelle en milieu de travail », in *Revue Internationale de Psychosociologie*, N° 33 (Vol. XIV), p. 144

¹⁵ Déclaration sur *France 2*, 20 décembre 2005. info.france2.fr/education/16736074-FR.php.

- GIRARD J-F et al. 2006, *Rapport de la mission d'évaluation et d'expertise de la veille sanitaire en France*, Paris, Ministère de la santé et des solidarités, 110 p.
- GRIMA F., 2007 (Mars), «Impact du conflit intergénérationnel sur la relation à l'entreprise et au travail : proposition d'un modèle», in *Revue Management & Avenir* N° 13, p. 27-41
- ROBBES B., 2006 (28 Mars), « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », in *Cahiers pédagogiques* N° 472, p. 1-20
- ROBERT C. et KERAMIDAS O., 2007 (Juin), « La crise comme stratégie de changement dans les organisations publiques », in *Revue des Sciences de gestion* N° 228, p. 13-22