

Crise de l'autorité et enseignement

Denis JEFFREY

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661
Télécopieur: (418) 681-3389
Courriel: info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Les finalités de l'éducation

Rédactrice invitée :

Christiane GOHIER, Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

1 **Liminaire**

Les finalités de l'éducation

Christiane GOHIER, Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

7 **L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu**

Éduquer à la compréhension et à la relation

Christiane GOHIER, Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

26 **Peut-on encore parler de mission éducative de l'école?**

Georges A. LEGAULT, Faculté des Lettres et Sciences humaines, Secteur Éthique appliquée, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada
France JUTRAS, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada
Marie-Paule DESAULNIERS, Département des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec), Canada

45 **Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine**

Michel FABRE, Université de Nantes, Sciences de l'éducation, Nantes, France

66 **« Éduquer au mieux »**

Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique

Étiennette VELLAS, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse

90 **Le pouvoir de la question**

Savoir, rapport au savoir et mission de l'école

Olivier MAULINI, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, Suisse

112 **La dimension éthique de la fonction d'éducateur**

Guy DE VILLERS GRAND-CHAMPS, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique

132 **Crise de l'autorité et enseignement**

Denis JEFFREY, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

144 **À l'université révolutionnée, le *Newspeak* de la performance**

Aline GIROUX, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, (Ontario), Canada

158 **La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire**

Mokhtar KADDOURI, Maître de conférences, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

172 **Les centres de vacances : la fin des finalités**

Jean HOUSSAYE, Sciences de l'Éducation - CIVIIC, Université de Rouen, France

187 **Et s'il fallait faire le deuil des finalités...**

Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation

Guy BOURGÉAULT, Département d'études en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal (Québec), Canada

Crise de l'autorité et enseignement

Denis JEFFREY

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse à la *crise de l'autorité* dans la société moderne qui entraîne des bouleversements dans le monde de l'éducation. L'auteur soutient que la crise de l'autorité est vécue de façon particulièrement aiguë dans une école qui verse dans « le pédagogisme centré sur les besoins de l'enfant ». Or, l'enfant est un être en devenir qui, pour prendre la mesure des possibilités d'exercice de sa liberté, doit en connaître les limites et pour effectuer des choix dans le monde des savoirs, doit en connaître les fondements. L'auteur prône une réhabilitation de l'autorité dans la classe, une autorité qui se distingue de l'abus de pouvoir de l'autoritarisme et se manifeste, entre autres, par les compétences intellectuelles et la valeur morale de l'enseignant. Cette autorité doit être soutenue par l'institution scolaire qui doit réinvestir la relation éducative de l'épaisseur intellectuelle, morale et politique qu'elle implique.

ABSTRACT

The Authority Crisis and Teaching

Denis Jeffrey

Laval University, Quebec, Canada

This article explores the authority crisis in modern society, which is causing upheavals in the world of education. The author explains that the authority crisis is

being felt most sharply in schools that take a student-centred approach. However, since the child is a future adult, in order to learn how to evaluate the possibilities of exercising his freedom, he must encounter limits, and in order to make choices in the world of knowledge, he must learn the basics. The author advocates the rehabilitation of authority in the classroom, but rather than an authoritarian abuse of power, he suggests the kind of authority that manifests itself through the teacher's intellectual competence and moral values. The school must back up this authority, reinvesting the educational relationship with intellectual, moral, and political substance.

RESUMEN

Crisis de la autoridad y enseñanza

Denis Jeffrey
Universidad Laval, Quebec, Canada

Este artículo aborda la crisis de la autoridad en la sociedad moderna que provoca transformaciones en el mundo de la educación. El autor sostiene que la crisis de la autoridad se vive de una manera particularmente aguda en una escuela que se vuelca en « el pedagogismo centrado en las necesidades del niño ». Sabemos, sin embargo, que el niño es un ser en devenir, quien para hacerse una idea de las posibilidades de ejercer su libertad, tiene que comprender los límites y para poder seleccionar los conocimientos, tiene que conocer las bases. El autor preconiza la rehabilitación de la autoridad en la clase, una autoridad que no se confunde con el abuso del poder autoritario y que se manifiesta a través de las habilidades intelectuales y del valor moral del maestro. Dicha autoridad debe ser apoyada por la institución escolar, la cual debe reasignar la relación educativa con la densidad intelectual, moral y política consecuente.

Introduction

L'autorité, dans la classe, fait problème. À l'évidence, l'enseignant n'incarne plus une autorité dite « naturelle » parce que vécue par les élèves comme allant de soi. Ce type d'autorité, qui s'imposait principalement par la peur et la contrainte, ne peut certes pas renaître de ses cendres. On peut même se demander, avec Dubet¹, si cette autorité qui paraissait naturelle, parce qu'elle reposait sur une légitimité soutenue

1. François Dubet, « Une juste obéissance » dans *Autrement* (Quelle autorité), Paris, Éditions Autrement, N° 198, 2000, p. 138.

par l'institution, n'était qu'un mirage. L'autorité traditionnelle n'est pas sans liens avec la répression paternaliste, la punition sévère et la peur. Pratiques d'autrefois, car nous savons que mieux un enseignant met en scène ses qualités professionnelles, moins il y a de raison de faire peur, de sévir, de punir. L'enseignant qui sait se faire entendre, se faire respecter pour sa fermeté, ses compétences intellectuelles, ses valeurs morales, son esprit, son courage, sa compréhension, son leadership, utilise très rarement la contrainte. L'autorité, en fait, se distingue de la simple contrainte dans la mesure où elle est acceptée, respectée et consentie. C'est pourquoi on dira que l'autorité est un pouvoir légitime². Ce pouvoir concerne autant les dimensions politiques, intellectuelles et morales de l'enseignant que de son enseignement.

Pourtant, persiste encore dans le monde scolaire une ambiguïté à l'égard de l'autorité de l'enseignant. On met en tension son autorité et l'égalité des élèves, croyant à tort que l'école est un lieu démocratique. Or, l'école comme la famille ne sont pas tout à fait des espaces démocratiques étant donné que les enfants, jusqu'à l'âge de 18 ans, vivent sous la responsabilité des adultes. On peut parler de lieux de pratique de la démocratie, mais c'est très différent. Tant qu'un enfant n'a pas atteint l'âge de la majorité, il apprend la liberté, les arts de la vie et la démocratie sous la tutelle d'un adulte. Il ne peut se soustraire à l'autorité des parents à la maison, ni de celle de l'enseignant dans la classe. Dépouillé de son autorité, un enseignant ne peut plus pratiquer sa profession. On sait la tâche impossible du suppléant qui résiste tant bien que mal aux violences des élèves qui ne lui reconnaissent aucune autorité. Il se retrouve complètement démuni, essoufflé après une heure de cours où, tout au plus, il a réussi à sauver sa peau et le mobilier scolaire. Les élèves ne lui donnent pas la chance d'incarner l'autorité professionnelle pour laquelle il est formé et entraîné. La crise de l'autorité, dans le monde scolaire, ne suscite pas uniquement des problèmes pour les enseignants, mais également pour les élèves. 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.

La crise d'autorité et sa problématisation

La crise actuelle de l'autorité, dans la société moderne, induit des bouleversements majeurs dans le monde de l'éducation. Un enseignant en position d'autorité indique des normes communes, des balises, des limites identitaires et sociales propices au développement d'un élève. Le brouillage des repères de sens et de valeurs qui caractérise nos sociétés contemporaines n'est pas sans liens avec cette crise. Une logique moderne du développement de l'autonomie du sujet a même favorisé la surenchère des volontés individuelles. Épris par le progrès, par la fuite en avant, on en vient à penser que les contraintes scolaires aliènent l'élève. Cependant, la surenchère de l'individualisme et de l'autonomie personnelle l'empêche de pouvoir

2. Voir entre autres le livre très stimulant de Joffrin et Tesson à qui je dois cette définition de l'autorité. Joffrin L., Tesson P., *Où est passée l'autorité?*, Paris, Éditions Nil, 2000.

se projeter dans un avenir prévisible et heureux. L'errance de nombre de jeunes dans la société actuelle, – errance dans la rue et errance psychique³ –, manifeste un symptôme de cette modernité qui efface les figures d'autorité, entame les liens de filiation et exalte la jouissance pour le présent.

Le désarroi de nombre d'enseignants devant l'affrontement et l'indiscipline est souvent vécu comme une incapacité à affirmer son autorité. Certains croient qu'ils n'ont pas le profil ou la personnalité pour tenir une classe. Pourtant, le problème de la légitimité de leur autorité est aussi l'affaire de l'institution. L'école doit permettre à la figure du maître de faire autorité. Parce que son autorité n'est plus perçue par les élèves comme allant de soi, comme si elle était dans l'ordre des choses, l'enseignant doit développer sa capacité d'incarner l'autorité. Or, il ne peut assumer correctement son rôle d'autorité si l'institution et les parents ne l'y autorisent pas. L'enseignant, d'une certaine manière, est le délégué de l'État et des parents. Il reçoit sa reconnaissance de ceux qui lui confient une classe. Dans sa classe, il est le maître d'œuvre. Il est autorisé à guider les élèves vers le succès scolaire, et cela malgré leurs résistances.

Comment l'enseignant peut-il faire reconnaître son autorité par les élèves? L'autorité est un processus d'interaction, elle est relation, mise en scène. Il y a différentes façons d'incarner l'autorité, de la faire valoir. Il en va, bien sûr, de la personnalité de l'enseignant. Certains sont des leaders. Leur charisme opère sans qu'ils n'aient à lever le doigt. D'autres se signalent par un ascendant qui favorise la discipline et les apprentissages. Mais, pour la majorité des enseignants, leur autorité se construit à travers la violence de l'affrontement, l'indifférence, le défi et la frivolité des élèves. Une pratique de résistance n'est pas en soi un acte de déni de l'autorité. Elle marque plutôt le désir d'un élève de prendre sa place, d'exprimer son amour, de demander une reconnaissance et d'affirmer son autonomie. Ces actes de résistance sont calqués sur la relation parents-enfants. Toutefois, l'enseignant ne peut réagir comme les parents. Ce qui fait autorité, dans la classe, n'est pas de l'ordre de ce qui fait autorité à la maison. Il y a un décalage entre la maison et la classe, surtout en ce qui concerne le lien affectif et l'arbitraire d'une décision, que les élèves ne comprennent pas toujours très bien.

Dans sa classe, un enseignant doit-il vraiment mettre en scène des stratégies de reconnaissance et de légitimation de son autorité? Doit-il recourir, comme le proposent Pain et Vulbeau⁴, à la négociation avec les élèves? Le rôle de l'autorité de l'enseignant devient d'autant plus important qu'il semble être devenu un préalable pour faire une carrière dans l'enseignement. Des directions scolaires, aveugles à la détresse des enseignants, préfèrent engager un individu qui sait tenir sa classe, même si ses autres compétences professionnelles sont lacunaires. En revanche, l'autorité de l'enseignant déborde les fonctions de discipline puisqu'il est justement formé pour transmettre des savoirs et socialiser.

3. Cf. Denis Jeffrey, « Jeunes de la rue et quête de soi » dans *À chacun sa quête*, Sous la direction de Yves Boisvert, Montréal : PUQ, 2000.

4. J. Pain et A. Vulbeau, « L'autorisation ou les mouvements de l'autorité », dans *Autrement*, op. cit., p. 124.

Il faut accepter qu'un jeune, avant d'être un créateur et un novateur, est d'abord un héritier⁵. Il acquiert cet héritage dans la rencontre de ceux et celles qui, en position d'autorité, ont le devoir de le lui transmettre. Un enseignant, à cet égard, est un passeur d'héritage. Il est d'abord important de souligner que l'effritement des figures d'autorité de l'enseignant affecte les bases mêmes de la mission éducative qui est de transmettre les valeurs communes de la société contemporaine. L'examen attentif de cette crise, dans le monde scolaire, montre que l'élève livré à lui-même peut être troublé, déboussolé, indisposé à apprendre, et même violent. Certains élèves résistent à l'autorité, croyant ainsi affirmer leur autonomie, alors qu'ils n'expriment, en fait, que leur fragilité. Il est sain qu'un élève conteste la validité d'une règle en s'y opposant⁶, mais la contestation arbitraire a des effets destructeurs. Il en va de même pour l'autorité qui chavire dans la répression et le contrôle excessif. L'autorité a le devoir de rappeler des limites aux contestataires. Sans l'autorité, une règle, par conséquent, n'a pas de valeur, car rien ne garantit qu'elle soit respectée. La réplique de l'enseignant ne cherche pas à refouler le désir d'un élève, mais à lui montrer une voie convenable de satisfaction.

L'éducation est la tâche permanente des parents à l'égard des enfants et de l'État à l'égard des citoyens. Dans le cadre scolaire, la tâche de l'éducation prend un sens particulier puisqu'il s'agit pour l'élève d'accéder à une culture seconde⁷, à une culture autre, différente de la sienne, qui n'est pas nécessairement celle de son milieu familial. Cette seconde culture le met en décalage vis-à-vis ses apprentissages premiers. C'est bien pourquoi les élèves résistent à des savoirs qui les initient, selon les mots de Socrate, à l'ampleur de leur ignorance.

La culture première, principalement héritée de la famille, est le lieu du sens donné à l'avance, donc des habitudes spontanées, de la coutume, des traditions, des règles acceptées sans questionnement. C'est le lieu préontologique du fonctionnement affectif, de la réponse aux besoins de base, de la possibilité même d'être éduqué. La culture seconde est le lieu du savoir réfléchi, questionné, mis en doute, mis en question, problématisé, intellectualisé. L'éducation scolaire a le mandat d'initier les élèves à la culture seconde, instaurant ainsi un écart propice à la pensée. L'enseignant est justement autorisé à créer cet écart, ce décalage, et à l'entretenir afin d'amener l'élève à exercer sa fragile liberté. Il ne faudrait pas considérer que la liberté est une donnée naturelle de l'être humain. Il n'y a rien chez un individu qui le rend aussi libre que l'adhésion volontaire aux normes de sa culture. À cet égard, un automobiliste n'est libre que dans la mesure où lui-même et les autres automobilistes obéissent au code routier. Le fait d'anticiper la conduite d'un automobiliste devant un feu rouge permet aux autres automobilistes la liberté de conduire. Si un automobiliste ne pouvait prévoir le comportement de la majorité des autres automobilistes, parce qu'ils ne respecteraient pas, notamment, les feux de circulation, il ne pourrait tout simplement pas conduire. Dans la classe, il en va de même de la liberté. Il y a des

5. Pierre Le Goff, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris : La découverte, 1999, p. 65.

6. Diane Drory, *Cris et châtiments, Du bon usage de l'agressivité*, Paris : De Boeck et Belin, 1997, p. 121.

7. Cette distinction est proposée par Fernand Dumont, sociologue québécois.

règles à respecter pour être libre et des apprentissages qui tissent la voie à la liberté. La classe est un lieu d'exercice de la liberté des élèves. C'est pourquoi, elle doit être orientée et encadrée par un enseignant en position d'autorité qui en montre la valeur et la pertinence. C'est pourquoi également la liberté est conditionnelle à une obéissance consentie aux règles dont l'autorité a le devoir de les rappeler au besoin.

Enseigner, c'est éveiller le désir de vivre dans l'écart

La question du désir est centrale dans la transmission des savoirs scolaires. Certains pédagogues suggèrent l'idée que le monde de l'éducation doit présenter un étalage de possibles dans lequel l'enfant opère une sélection judicieuse. Or, cette position met en retrait le fait que l'enfant n'est pas prêt à choisir, sous un mode critique, des objets de savoir. Il doit d'abord connaître et assumer les tremblements existentiels vécus dans l'écart; tremblements qui le propulsent dans une position critique par rapport à ses premiers apprentissages. Nul enfant ne désire, *a priori*, expérimenter le doute, l'incertitude, l'oscillation suscités par la liberté. C'est pourquoi le désir pour la liberté, pour la réflexion doit être éduqué, soutenu, encouragé.

Cela signifie que pour l'enfant, tout n'est pas possible, tout n'est pas permis, tout n'est pas autorisé. Grandir, c'est accepter les limites que nous donnent nos parents, puis celles des enseignants. En fait, la relation hétéronomique prime sur les désirs narcissiques de l'enfant. L'école implique un ordre hiérarchique légitime. Cela ne signifie pas qu'on ne peut permettre à un élève d'émettre une opinion, un avis, un argument, une prise de position. Les enfants montrent une grande perspicacité en maintes occasions. Mais ils devront intérioriser les normes familiales, scolaires et sociales avant d'avoir la liberté de les critiquer, de les choisir et de lutter pour transformer le monde dans lequel ils vivent. Le fait de savoir retrouver une liberté qui rencontre vite ses limites dans le fait, justement, de savoir. Plus nous savons, plus nous rencontrons de limites.

Dans la classe, l'élève s'éveille à des nouveaux savoirs dans la mesure où un enseignant éveille un désir de connaître qui induit l'angoisse de l'écart, du manque, de l'ignorance. Le désir de maîtriser une règle de grammaire ou de connaître un contenu d'histoire n'est pas inné. L'apprentissage d'une règle de grammaire, notamment, engage l'élève à prendre en compte que la langue n'est pas quelque chose de naturel. L'enjeu de la relation pédagogique consiste justement à initier un élève à des objets de savoir qui insinuent en lui un écart, qui sera, avec le temps, de plus en plus prononcé. La prise de parole dans le respect des règles de la grammaire commande un exercice de la liberté à jamais inachevé tellement la maîtrise d'une langue est chose difficile. Les objets de savoir, faut-il le préciser, sont arrimés à des satisfactions dans le long terme. Cela signifie que l'effort consenti à apprendre, avec ses résistances, ses douleurs et ses frustrations, implique la durée qui fonde les assises d'apprentissages futurs. Assises qui contribuent, en fait, à la liberté, à la pensée, à la réflexion, à la pratique d'un doute méthodique.

Les attentes actuelles à l'égard de l'apprenant sont nombreuses du fait que repose sur ses épaules la responsabilité de ses apprentissages. La réforme de l'éducation québécoise, dans sa version actuelle, stipule que l'élève est l'agent de ses propres apprentissages. On doit certes encourager l'autonomie intellectuelle des enfants, c'est un devoir et une obligation pédagogique. Toutefois, il ne faut surtout pas oublier que le désir d'apprendre de l'élève est arrimé aux désirs de ceux et celles qui le précèdent. Dans la classe, la relation pédagogique entre un enseignant en position d'autorité intellectuelle et un élève encouragé à exercer sa liberté constitue la condition essentielle de ce désir d'apprendre. Même la liberté s'apprend, comme l'hygiène, la lecture et le nom des fleurs.

Il est clair que l'école est le lieu de transmission de savoirs spécifiques. On n'y enseigne pas tout et n'importe quoi. L'enseignant, par sa formation universitaire, possède des savoirs institués qu'il a l'obligation de transmettre. Ce sont d'abord ces savoirs que l'élève doit apprendre à désirer. Par conséquent, le désir d'apprendre de l'élève ne peut être dissocié des objets didactiques qui lui sont proposés. Or, l'apprentissage de nouveaux savoirs apparaît souvent comme une épreuve infranchissable du fait qu'on le dissocie des enjeux de liberté. Il faut comprendre, en fait, que l'autonomie de l'élève dépend de sa capacité d'exercer sa liberté.

La rencontre de l'autorité politique de l'enseignant

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. Elle détient des responsabilités et un pouvoir de décision déjà légitimés par son institution. La personne incarne son autorité politique en mettant en scène les signes appropriés. La plupart des professionnels s'investissent d'une autorité politique reconnue par l'ensemble des citoyens, même si elle est quelquefois remise en question. Sous un mode rusé ou naïf, le pouvoir de l'avocat, du notaire, du médecin, du policier et du plombier est quand même rarement contesté.

Dans la classe, l'enseignant assume également une autorité politique. Il est responsable devant la loi de la scolarisation et de la socialisation de ses élèves. Son rôle et son titre lui confèrent un pouvoir d'intervention dans la classe, dans les limites, il va sans dire, de ses responsabilités scolaires. En ce sens, l'enseignant est dans une position dissymétrique par rapport à ses élèves de même que le directeur de l'école est dans une relation dissymétrique par rapport aux enseignants. Bernard Gagnon, dans un article éclairant, montre que l'effacement des figures d'autorité, à son comble, prend le sens du refus d'accepter une position dissymétrique devant l'autre :

« Nul ne peut plus se poser devant un semblable comme “celui qui sait” dans les domaines qui ont trait aux valeurs, à l'identité et au sens. Les sources morales, extérieures aux volontés individuelles et sur lesquelles pouvait reposer le recours à l'autorité, se sont tarées. La légitimité se

retourne vers soi et l'autorité se replie, laissant libre cours à l'expression identitaire et au pluralisme des valeurs »⁸.

En tant que représentant de l'institution scolaire, l'enseignant a le mandat, en plus de celui d'évaluer et de sanctionner les élèves, de transmettre des valeurs, de contribuer à la construction des identités et de proposer des grappes de sens cueillies dans le monde social, religieux, politique et littéraire.

L'enseignant ne saurait partager son autorité avec les élèves. De plus, la présence de l'autorité dans la classe rappelle à l'élève, d'une part, qu'il n'est pas le centre du monde, et, d'autre part, que son existence et ses apprentissages ne dépendent pas que de lui.

Cette notion d'autorité, qu'on semble aujourd'hui vouloir gommer, est d'autant plus importante que nombre d'enfants ignorent le sens politique de l'autorité. Max Weber disait que la politique, c'est le goût de l'avenir. Dans la classe, l'enfant est constamment confronté à une relation d'autorité, c'est-à-dire à une relation d'ordre politique et pédagogique, à une relation qui le prépare à son avenir. L'exercice du pouvoir sur un élève est aussi celui de lui ouvrir un avenir. Il ne s'agit pas d'instituer la violence politique menant à la domination, mais de montrer à l'élève les limites de son propre pouvoir. La démocratie, par ailleurs, n'est pas l'égalité du pouvoir, mais « la définition de conditions d'accès égal à la lutte pour le pouvoir »⁹.

L'espoir dans l'avenir, de plus, implique un travail sur soi qui se déroule sur une longue durée. La « panne du futur » entraîne des effets pervers, dont le plus important est la déperdition du sens de ce qu'on est et de ce qu'on fait. Le sens de la vie est mémoire et espérance, ancré dans l'héritage du passé et tendu vers les horizons aérés de l'avenir. Ce n'est pas tout de montrer à un élève ce qu'il peut faire dans le moment présent, ce n'est pas tout de lui offrir les plaisirs de l'instant; il doit aussi apprendre à composer politiquement et moralement avec ceux et celles qui sont venus avant lui, et qui lui ouvrent des projets de vie.

L'élève peut-il vraiment être l'agent de ses propres apprentissages?

Il semble important de situer la relation pédagogique en rapport à l'autorité intellectuelle pour baliser la signification de l'expression « l'élève est agent de ses apprentissages ». Comment définir le mot « agent »? On dit agent de police parce qu'on lui confère le pouvoir d'agir sur autrui. On dit de l'élève qu'il est agent de ses apprentissages parce qu'il aurait un désir, et même un pouvoir, d'agir sur lui-même pour apprendre. Il faut préciser, encore une fois, que le désir naît dans une relation avec une autre personne qui indique des objets à désirer. Le désir est relation. À cette

8. Bernard Gagnon, « Le soi et le différent à l'âge de l'indifférence », dans *À chacun sa quête*, Sous la direction de Yves Boisvert, Montréal : PUQ, 2000, pp. 84-85.

9. Max Pagès, « La violence politique », dans *Penser la mutation*, Paris : Cultures en mouvement, 2001, p. 59.

condition, le désir d'agir sur soi-même pour apprendre n'existe que parce que dans la classe, il y a un enseignant en position d'autorité intellectuelle qui le soutient. Ce désir sera consolidé et confirmé par des parents à la maison qui stimulent ce même désir.

Le premier rôle de l'enseignant, en tant qu'autorité intellectuelle, est d'indiquer à l'enfant ce qu'il doit désirer dans le cadre de ses apprentissages scolaires. Hors de la classe, avec ses amis ou ses parents, d'autres objets de désir lui sont désignés. Par exemple, les amis croisent leurs désirs d'apprendre autour de l'objet « Pokémon ». Tous les enseignants et les parents ont observé que les enfants ont appris par cœur les centaines de noms des Pokémon. Le désir d'apprendre les noms des Pokémon tient aux multiples relations que les enfants entretiennent entre eux. Le désir d'apprendre est véritablement un phénomène relationnel.

Pour être agent de soi-même dans le choix de ses objets d'apprentissage, il faut déjà être parvenu à un haut niveau d'autonomie intellectuelle. Ce qui demande avant tout un grand raffinement du jugement. Un enfant du primaire, comme un adolescent du secondaire, n'a pas la maturité ni les connaissances pour juger par lui-même de ce qu'il veut et de ce qu'il peut. En tant qu'être de relation, l'enfant est soutenu par les désirs de ses parents, des enseignants et de tous les adultes qui interagissent avec lui. Ce soutien qui prend la forme de l'encouragement, de la motivation, de l'appui financier et matériel, est primordial.

L'autorité morale et la liberté

Illustrons l'autorité morale par une histoire de cas. Il s'appelle Jean, il a 15 ans, il a abandonné l'école en 3^e année du secondaire. Il fugue régulièrement de chez ses parents. Ces derniers sont très inquiets, mais ne savent plus comment ramener Jean à la maison, à la loi. Jean se tient au carré d'Youville, dans le cœur de la ville de Québec, avec ses copains néo-punks. Il consomme des drogues. Il lui arrive souvent de coucher dans un « squat ». Il dit qu'il est plus heureux dans la rue que chez ses parents qui exigent l'obéissance à un certain nombre de règles. Il dit qu'il se sent plus libre dans sa vie d'errance.

Jean adhère aveuglément à une conception erronée de la liberté. Il croit que la liberté consiste à vivre comme il l'entend, loin de ceux qui sont responsables de lui, loin de ceux qui détiennent sur lui une autorité. Il ne supporte pas les limites. Il croit qu'il est libre alors qu'il est agi par des passions, des désirs et des pulsions auxquels il est aveugle. Ne sachant que faire, ses parents ont démissionné. Lorsqu'il était jeune, Jean obéissait aux règles de la maison. C'est pourquoi ses parents pouvaient se permettre d'être permissifs. Aussi, ils ne voulaient pas entraver la liberté de Jean; ils pensaient que Jean allait devenir plus créatif, plus imaginatif, disons-le, plus brillant s'il lui laissait le plus de « libertés » possibles.

Jean a bien profité de la souplesse de ses parents. Enfant gâté, enfant qui n'a pas intériorisé les limites entre l'enfance et l'âge adulte, enfant qui n'a pas connu la fermeté d'une autorité parentale, enfant qui marchandait toutes les décisions, enfant

qui n'a pas rencontré la réalité frustrante d'une autorité extérieure à lui-même, il se retrouve seul avec ses tourments, ses contradictions et ses souffrances.

Une personne en position d'autorité morale est le représentant de la loi de son groupe. Son rôle moral dans la vie de l'enfant est d'autant plus important qu'elle est celle qui rappelle la loi et le sens de la loi. Des adultes, des parents, des enseignants sont souvent démunis et dominés par des enfants qui résistent à leur autorité. Ils laissent faire, ils permettent la transgression, ils n'y rebondissent pas d'une manière ferme et cohérente. Certains pensent même que toutes les transgressions sont créatives; on dit « qu'il apprendra de ses propres expériences ». Christopher Lasch relève ces deux dogmes de la pensée éducative dans la culture américaine : « ... premièrement, tous les étudiants sont, sans effort, des "créateurs", et le besoin d'exprimer cette créativité prime sur celui d'acquiescer, par exemple la maîtrise de soi et le pouvoir de rester silencieux »¹⁰. Ce constat est d'autant plus troublant qu'il annonce la réification d'un âge d'or de l'enfance.

Un jeune qui n'est pas confronté à une autorité morale consistante, c'est-à-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'enfant, souvent maladroitement, demande des limites, désire qu'on lui redise le cadre des valeurs dans lequel il peut évoluer. Quand il se confronte à un adulte, c'est pour savoir jusqu'où il peut aller. Il éprouve l'autorité des adultes pour savoir si sa violence aura raison de leur position morale, mais aussi pour connaître la solidité et la stabilité des règles. S'il a l'impression de gagner, non seulement l'adulte est perdant, mais l'enfant est aussi perdant. Il est primordial que l'enfant vive l'expérience du refus. Le manque de balises produit l'errance, l'arbitraire, l'instabilité existentielle et l'agitation nerveuse. L'enfant a besoin de références fixes pour se positionner. Sans balises claires, il devient fragile et violent, car il répond à la demande de l'autorité par sa pulsion et son narcissisme vengeur.

Le Québec connaît une crise de l'autorité sans précédent. Les ordres moraux anciens, qui légitimaient l'autorité du père, de la mère et de l'enseignant, ont été radicalement bouleversés. Le ministère de l'Éducation du Québec accentue cette crise en noyant l'autorité de l'enseignant dans un pédagogisme centré sur les « besoins » de l'enfant¹¹. Pourtant, l'autorité est une fonction essentielle dans la structuration identitaire de l'enfant. Elle répond au besoin vital de la confrontation à des limites, à des interdits et à des balises repérables. Éduquer un enfant, c'est l'influencer, c'est exercer sur lui un pouvoir qui lui permettra d'être plus libre, de devenir humain, en fait, d'être l'auteur de sa propre vie. 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. Toutefois, il ne faut pas tomber dans le piège de l'autoritarisme ou du rêve d'un ordre traditionnel. L'autorité n'est pas l'autoritarisme. L'autoritariste abuse de son pouvoir en tant qu'il pense qu'il crée la loi alors qu'il est, comme chacun de nous, un héritier de la loi. Le rêve d'un retour vers un paradis perdu signe le refus de la modernité.

10. *Op. cit.*, p. 197.

11. Dans son livre aux propos percutants, Jean-Pierre Le Goff montre les limites de ce pédagogisme dans le système d'éducation français. Pierre Le Goff, *op. cit.*, pp. 40-42.

Le plus beau cadeau que l'on puisse faire à un enfant est celui du « désir de sa liberté ». Or, c'est un désir paradoxal¹² parce qu'il implique des limites. Désirer la liberté nécessite d'aimer la loi qui rend possible la liberté. L'enfant apprend à exercer sa liberté, par exemple son droit de parole, dans la mesure où il accepte les limites qui balisent sa liberté de parole. Tant qu'il n'a pas accepté, dans une classe, les limites qui balisent le droit de parole, il n'exerce pas sa liberté, il met sur le devant de la scène ses pulsions et la violence de son narcissisme. Le devenir libre commande un travail difficile et exigeant sur soi. C'est uniquement grâce à des limites que la vie sociale est possible d'une part, et d'autre part que l'enfant pourra s'émanciper, composer son identité, se connaître lui-même, domestiquer ses pulsions et réfléchir sur sa trajectoire de vie. Les limites sont saturées de contraintes, mais en même temps, sans les limites, la liberté se transmue en pulsion.

En guise de conclusion

L'effacement des figures d'autorité affaiblit la transmission des héritages du passé. Depuis la Révolution tranquille, étape charnière dans l'histoire du Québec qui a conduit à l'abandon du catholicisme¹³, les Québécois ont développé un sentiment d'ambivalence, quasi de mépris, à l'égard de l'autorité. Il est vrai que les représentants de l'autorité, avant les années 1960, étaient souvent condamnables. Ils se souviennent d'un clergé doctrinaire, de politiciens corrompus, du machisme paternel et d'enseignants autoritaristes. Cette époque est révolue, mais la peur de l'autoritarisme demeure.

L'éducation moderne, en misant sur un pédagogisme centré sur l'apprenant, contribue à fragiliser les liens dissymétriques. Pourtant, les contraintes sont nombreuses en éducation; l'élève n'apprend pas n'importe quoi, n'importe où, n'importe comment. Les contraintes sont aussi nombreuses pour l'enseignant que pour l'élève. Faire croire à l'élève qu'il a acquis suffisamment de ressources personnelles pour évaluer ce qui est bon pour lui, c'est tout simplement être aveugle au monde pulsionnel infantile et à l'obligation du passage par le lieu de l'autre pour accéder aux savoirs qui ont un effet de décentrement, de décalage.

C'est le rôle de l'enseignant de transmettre des valeurs, des croyances, des savoirs, en somme, un héritage culturel que l'enfant ne maîtrise pas encore. À cet égard, l'enseignant n'est pas qu'un « accompagnateur » qui assure l'éveil de l'enfant ou un « facilitateur » du développement de soi de l'enfant. Il assume avant tout, en tant qu'il est mandaté par l'institution scolaire, la tâche d'instruire l'enfant, c'est-à-dire de l'initier à ce qu'il ne connaît pas encore. Il est certes son semblable, mais il

12. Denis Jeffrey, *La morale dans la classe*, Québec: PUL, 1999.

13. Raymond Lemieux et Jean-Paul Montminy se demandent ce que représente la culture catholique dans la société québécoise actuelle. À cet égard, ils se questionnent sur ce qu'il reste de cette culture et entrevoient la possibilité de son enseignement. Raymond Lemieux et Jean-Paul Montminy, *Le catholicisme québécois*, Québec: PUL/IQRC, 2000.

n'est pas son égal sur les plans moral, intellectuel et politique. Un enfant ne deviendra adulte que si un autre différent de lui-même, déjà adulte, lui montre de nouveaux objets de savoir, le soutient dans ses apprentissages, le confronte et lui résiste pour forcer l'écart propice à la liberté. L'enfant qui ne rencontre pas un autre que lui-même, un autre qui le limite, parvient difficilement à faire le passage à la vie adulte. Le passage par l'altérité est la condition d'apprentissage et du devenir adulte. Il faut cesser de réduire la relation éducative à une relation pédagogique, et la réinvestir de l'épaisseur intellectuelle, morale et politique qu'elle implique.

Références bibliographiques

- DUBET, François. (2000). « Une juste obéissance ». Dans *Autrement* (Quelle autorité). Paris, Éditions Autrement.
- DRORY, Diane. (1997). *Cris et châtiments. Du bon usage de l'agressivité*. Paris, De Boeck et Belin.
- GAGNON, Bernard. (2000). « Le soi et le différent à l'âge de l'indifférence ». Dans *À chacun sa quête*. Sous la direction d'Yves Boisvert, Montréal, PUQ.
- JEFFREY, Denis. (1999). *La morale dans la classe*. Québec, PUL.
- JEFFREY, Denis. (2000). « Jeunes de la rue et quête de soi ». Dans *À chacun sa quête*. Sous la direction d'Yves Boisvert, Montréal, PUQ.
- JOFFRIN, L., et TESSON, P. (2000). *Où est passée l'autorité?* Paris, Éditions Nil.
- LE GOFF, Pierre. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris, La Découverte.
- LEMIEUX, Raymond et MONTMINY, Jean-Paul. (2000). *Le catholicisme québécois*. Québec, PUL/IQRC.
- PAGÈS, Max. (2001). « La violence politique ». Dans *Penser la mutation*. Paris, Cultures en mouvement.
- PAIN, J., VULBEAU, A. (2000). « L'autorisation ou les mouvements de l'autorité ». Dans *Autrement* (Quelle autorité). Paris, Éditions Autrement.