



# Carence d'autorité éducative

L'intérêt exprimé par beaucoup de parents et d'enseignants au sujet de la pratique de l'autorité éducative nous incite à traiter ce thème.

- En quoi l'exercice de l'autorité est-il structurant pour le développement de l'enfant?
- Pourquoi les éducateurs ressentent-ils souvent une certaine gêne par rapport à la mise en application de leur propre autorité?
- Comment gérer l'autorité? Quel type de sanctions? Avec quels effets sur l'enfant?

L'autorité, du latin «auctare» (augmenter, faire grandir), est définie en psychologie comme l'influence exercée sur les autres pour obtenir d'eux une certaine conduite. Comme écrit Hannat Arendt, *l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition car là où la force est employée l'autorité proprement dite a échoué*. De ce fait, la nature d'obéissance qu'elle suscite est du type du consentement et non pas de la soumission.

L'auctor, rappelle Karl Jaspers (1883-1969), est celui qui détient l'autorité et qui aide au développement.

Phénomène social qui se manifeste dès qu'un groupe est réuni, l'exercice de l'autorité peut être observé non seulement chez les êtres humains mais aussi chez les animaux.

L'autorité n'est pas un pouvoir qu'un sujet possède naturellement et qui peut s'exercer partout, en toutes circonstances, mais une qualité que certaines personnes reconnaissent à un membre de leur groupe, dans une situation déterminée, pour les aider à résoudre un problème commun. L'exercice de l'autorité n'est pas un droit que l'on doit défendre, mais une nécessité dans la vie com-

mune, une responsabilité que l'on assume, un bien que l'on mérite.

L'autorité a deux sources:

- L'une d'origine extérieure, conférée par la fonction exercée (autorité de fonction);
- L'autre de nature personnelle, constituée par les qualités propres de la personne qui l'exerce; celle-ci a conscience des pouvoirs qui lui sont délégués et de l'usage qu'elle doit en faire (autorité de prestige).

Seule l'autorité de prestige valorise l'autorité de fonction et la rend acceptable car elle détient l'adhésion, le consentement, la collaboration active de ceux qu'elle dirige.

## a) Exercice de l'autorité et développement de l'enfant

Du point de vue éducatif, l'autorité des parents est aussi nécessaire aux enfants que l'affection; à la période de l'adolescence, elle devient même plus importante que celle-ci.

Un père ou une mère qui exerce son autorité ne le fait pas pour affirmer sa personnalité, mais pour aider l'enfant à dépasser une difficulté, pour le protéger d'un danger, lui permettre de se développer et de devenir indépendant. Par contre, l'autorité familiale mal comprise, rigide, tyrannique est aussi néfaste que la carence d'autorité éducative.

Sans l'autorité, l'éducation est incertaine, la personnalité reste faible et inconstante, la conscience morale devient déficiente, l'individu vit dans l'insécurité et l'anxiété.

Mais, l'exercice de l'autorité est délicat. Selon la manière dont on la pratique, elle peut développer un caractère servile chez celui qui la subit, ou au contraire, une personnalité libre, quand elle est bien employée et bien acceptée. Dans son ouvrage de 1923, intitulé *La théorie de l'éducation*, Lucien Labberthonière distingue justement ces deux formes d'autorité. «Il y a, écrit-il, l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour subordonner les autres à ses fins particulières et ne cherche qu'à s'emparer d'eux pour en tirer profit: celle-là est asservissante.

Une autre forme d'autorité use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour se subordonner elle-même en un sens à ceux qui lui sont soumis et, liant son sort à leur sort, poursuit avec eux une fin commune: celle-là est libératrice.»

L'autorité éducative se situe à ce niveau. Elle est libératrice, exige la reconnaissance mutuelle et la distance et se distingue ainsi de toute influence manipulatrice. L'autorité éducative est un service qui est rendu à l'éduqué. Elle est comme l'écrit Erick Prairat (1997) une autorité de référence:

«Du point de vue éducatif, l'autorité des parents est aussi nécessaire aux enfants que l'affection»



L'enseignant qui a peur du groupe prend le masque autoritaire pour le dominer

«Elle est ce à quoi je me réfère pour pouvoir me situer et m'orienter; ce n'est pas l'autorité du modèle qui appelle la copie et l'imitation et qui finalement m'engage à devenir comme l'autre mais celle qui en dernier lieu, me renvoie toujours à moi-même».

### Carence d'autorité éducative

Un syndrome de carence d'autorité éducative se manifeste lorsque l'existence de l'enfant est instable et chaotique et que l'entourage ne témoigne pas d'une présence normative.

*Par carence d'autorité éducative, nous entendons l'absence ou l'insuffisance d'autorité dont peuvent faire preuve certains parents ou enseignants dans leur action éducative.*

Les milieux de vie de l'enfant sont bien caractérisés dans l'espace et dans le temps. Avec ses particularités et ses rythmes, ils lui imposent, plus ou moins directement, leurs règles culturelles et morales. Or, la manière dont elles se pratiquent et s'organisent dans les milieux de vie auxquels l'enfant est chaque jour confronté est capitale pour la dynamique de sa personnalité en évolution.

Un véritable état de carence d'autorité éducative entraîne chez l'enfant des conséquences graves, profondes et durables concernant à la fois ses capacités relationnelles, sa sociabilité («être avec...») et sa capacité de décentration et de comportement oblatif («être pour...»):

Le syndrome de carence d'autorité est assez constant dans ses manifestations: il provoque chez la personne un sentiment fondamental de manque de sécurité; l'individu est marqué, d'une part, par un esseulement qui lui rend impossibles, l'attachement et tout comportement de type oblatif et de l'autre, par la fragilité et la faiblesse d'un moi incapable en particulier d'une anticipation constructive.

En fonction des dispositions tempéramentales ou des modalités de la carence, ce syndrome peut prendre dans ses manifestations sociales deux formes extrêmes: expansive ou plus rarement inhibée, suivant que domine un anarchisme provoquant et agressif ou un repli atone et craintif.

### b) Autoritarisme

Confrontés au fait de devoir exercer l'autorité qui est la leur, les enseignants ressentent une certaine gêne. Gêne qui est d'autant plus marquée lorsqu'ils ont été eux-mêmes victimes «d'autoritarisme». Alors, ils sont souvent partagés entre deux attitudes opposées:

- a) reproduction du modèle subi (c'est-à-dire pratique de l'autoritarisme);
- b) rejet de l'exercice de l'autorité (carence d'autorité éducative).

Mais en quoi consiste l'autoritarisme?

C'est l'attitude d'un individu ou d'un groupe qui exige des autres obéissance et subordination.

L'autoritarisme est souvent associé à la servilité à l'égard des supérieurs, au mépris des faibles, à la rigidité, à l'intolérance à l'égard de l'ambiguïté.

L'exercice de l'autoritarisme est souvent provoqué par l'opposition de l'autre. Cette opposition, plus ou moins agressive, est une forme de défense, par action offensive, pour maintenir une position de force par rapport à l'autre.

L'enseignant qui a peur du groupe, qui se sent jugé, prend le masque autoritaire pour le dominer. L'élève qui ne veut pas se protéger par une apparente soumission se révolte et provoque un conflit avec l'enseignant.

### Le paternalisme

Le paternalisme, c'est la tendance à imposer un contrôle, une domination, sous couvert de protection, Gloton (1974) le décrit comme étant une forme subtile et insidieuse d'autoritarisme (autorité du pouvoir). Un type d'autoritarisme qui n'ose pas dire son nom et qui désarme la réaction agressive de celui qui le subit.

Grâce à sa bienveillance condescendante, ce type de relation enferme l'enfant dans une situation aliénante dont il ne pourra sortir que par la révolte déclarée. Or, celle-ci est toujours très culpabilisante pour l'enfant car elle provoque en lui une mauvaise conscience.

En cas d'échec, le paternalisme fait alors recours au **chantage affectif** qui maintient l'enfant dans un état angoissé de culpabilité (cet état peut porter l'enfant à accomplir des réactions agressives importantes).

### c) Gestion de l'autorité et sanctions

La pratique de l'autoritarisme est à l'origine de sanctions de type **expiatoire** (la punition s'accompagne du sentiment qu'une personne châtiée saura mieux accomplir son devoir).

Nous lisons encore récemment dans la presse un exemple de punition expiatoire: « (...) ils méritent un zéro de conduite les profs qui ont puni un élève en lui donnant un livre à lire pendant les vacances! Comme s'il fallait, dans l'esprit d'un élève difficile, associer lecture et punition!»<sup>2</sup>

Un autre exemple extrême de punition expiatoire est la peine de mort.

Il y a toujours dans ce type de punition un non-rapport entre la faute commise et la punition qui s'ensuit.

Par contre, l'exercice de l'autorité de prestige provoque le plus souvent des sanctions de type réciprocité. Cette punition s'accompagne de l'idée qu'il faut faire comprendre au coupable qu'il a rompu le lien de réciprocité qui le lie à ses semblables.

Comment l'enfant à différents âges ressent-il la pratique de la punition? Quelle est sa responsabilité par rapport aux «fautes» commises? ...



© Philippe Martin

L'autorité de prestige favorise la collaboration active de ceux qu'elle dirige



© Philippe Martin

**L'autorité de prestige indispensable à l'éducateur qui refuse de pratiquer le dressage peut s'acquérir**

La psychologie du développement moral s'occupe de ces questions. Il s'agit, par exemple, de l'étude de la genèse chez l'enfant des notions de **responsabilité, vol, sanction et mensonge**.

Les enfants ont différentes conceptions de ces notions suivant leur âge:

Dans la genèse de la notion de **responsabilité**, il y a deux niveaux bien différenciés:

1<sup>er</sup> niveau: la responsabilité n'est évaluée qu'en fonction des conséquences matérielles que le dommage provoque (surtout jusqu'à 6 ans).

2<sup>e</sup> niveau: les enfants tiennent compte, dans la plupart des cas, des intentions de celui qui a causé le dommage (vers 10 ans).

Entre ces deux niveaux (6-10 ans) les deux types d'évaluation peuvent coexister. Ce n'est qu'à partir de 10 ans que la responsabilité objective diminue, les individus étant alors jugés sur leurs intentions.

Il en va de même de l'évaluation du **vol**. Avant 10 ans, le vol est important si la quantité volée est importante. Plus tard, les enfants évaluent le vol en fonction des intentions du voleur.

Le type de sanction que l'enfant privilégie change avec son âge. En effet, les enfants plus petits (jusqu'à 8 ans) sont largement favorables aux sanctions de type expiatoire. Ce n'est qu'après

12 ans qu'il y a une manifeste supériorité de sanctions de type réciprocité.

Concernant la genèse de la notion de mensonge: – pour les petits (avant 6 ans) dire un mensonge c'est dire un vilain mot (confusion entre mot et chose);

– entre 6 et 8 ans: le mensonge, c'est quelque chose qui n'est pas vrai (Ex.  $2+2=5$ , c'est un mensonge; confusion entre erreur et mensonge); – entre 8 et 10 ans apparaît la différenciation entre mensonge et erreur en même temps qu'il y a différenciation entre acte involontaire et acte intentionnel.

Le besoin pour tout éducateur de connaître la psychologie du développement de l'enfant apparaît ainsi capitale dans la pratique des sanctions éducatives.

## Conclusion

L'autorité personnelle (autorité de prestige), indispensable à l'éducateur qui refuse de pratiquer le dressage, peut-elle s'acquérir?

Oui, au prix d'un effort persévérant: nécessité de connaître ses propres caractéristiques, insuffisances, faiblesses, particularités portant à la moquerie (accent, gestes, expressions «parasites» revenant dans le langage...).

Parmi les qualités de l'enseignant qui a de l'autorité dans la classe, il faut relever la maîtrise de soi et l'égalité d'humeur.

Intervenir auprès des élèves sous le coup d'une impression subite ou d'une colère peut créer dans la classe un climat d'incertitude et de crainte dont se ressentent immédiatement et le comportement et le travail des élèves.

L'instabilité d'humeur fatigue les élèves qui ne savent jamais ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire. Leur attitude est alors de crainte et de repliement sur eux-mêmes devant un maître dont ils ne peuvent jamais prévoir les réactions.

Si le besoin d'autorité est une donnée permanente de la nature humaine, les démarches éducatives propres à satisfaire ce besoin changent avec la société. C'est la douceur alliée à la fermeté, inséparables l'une de l'autre, qui font régner tout à la fois dans la classe la confiance et le respect réciproques.

Beaucoup plus que ce qu'il dit aux enfants c'est l'attitude de l'enseignant en face d'eux, sa manière d'être et de vivre devant eux qui sont les déterminants de son action éducative.

## Références

- Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard-Folio 1995, p. 157  
 Jorge M., Joao et Maria Dias Ferreira dans *vers une Ecole Interculturelle*, p.223-278, FAPSE - Cahier no 61, Genève, 1991.  
 Robert Dottrens, *Tenir sa classe*, Confédération Suisse et Unesco, 1964.  
 Robert Gloton, *L'autorité à la dérive*; Casterman, 1974.  
 Lucien Laberthonnière, *La théorie de l'éducation*, Paris, Librairie Bloud et Gay, 1923, p. 29.  
 Pierre Moessinger, *La Psychologie Morale*, PUF, 1989.  
 Jean Piaget, *Le Jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 1932.  
 Erick Prairat, *La Sanction*, Editions Harmattan, France, 1997.  
 Marcel Postic, *La Relation Educative*, PUF, Paris, 1979.  
 Norbert Sillamy, *Dictionnaire Usuel de Psychologie*, Bordas, Paris, 1980.

<sup>1</sup> Anticipation: mouvement de la pensée par lequel on se représente ce qui va arriver. L'individu imagine son avenir à partir d'éléments tirés de sa situation actuelle et de ses expériences du passé, mais aussi en fonction de ses désirs et de ses craintes. L'anticipation est présente dans tout projet, toute recherche (sous forme d'hypothèse), toute création: le potier qui façonne sa glaise sait comment apparaîtra l'objet auquel il travaille.

<sup>2</sup> Rémy Gogniat; *Brutales réflexions sur la violence à l'école*; Le Courrier; p. 4; Genève; 4, 4.1992.