

Le rapport d'autorité au collège :

une construction psychique dans la dynamique des places symboliques d'enseignant et d'élèves

Isabelle Lechevallier

« Il n'y a pas de problème d'autorité à l'école » affirme le pédagogue Jean Houssaye, « c'est l'autorité en tant que telle qui pose problème » (Houssaye, 1996, p. 181). Or tout ne dépend-il pas de ce que chacun entend par « autorité » ? Cette notion est l'objet d'une grande confusion, cependant, en donner une définition représente un exercice difficile.

Dans un célèbre essai de philosophie politique, Hannah Arendt (1958) soulignait qu'il existe des formes spécifiques d'autorité et non une définition de la nature ou de l'essence de l'« autorité en général ». Dans les débats contemporains, cette notion est souvent assimilée à une forme de contrainte, voire à une forme de violence ou encore à de l'autoritarisme. Pourtant, elle ne se limite pas à sa seule dimension contraignante et, comme le défend Eirick Prairat (2003), ce qui importe est sa visée éducative. Arendt (1958) en propose une définition à partir de ce qu'elle n'est pas : « s'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments » ; l'autorité selon elle exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition et elle est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation.

Parmi les ouvrages étudiant la question, et notamment les travaux sociologiques et philosophiques traitant de l'autorité dans l'éducation, je me suis intéressée à des auteurs pensant nécessaire de transformer les modalités d'exercice de l'autorité et de construire une autorité dite « démocratique » (Renaut, Dubet, Manent...) ; je me suis également appuyée sur des travaux discutant de l'articulation entre autorité et démocratie (Mendel, Arendt, Prairat, Barthelmé...). Il s'avère que la plupart des auteurs contemporains s'appuient sur la définition wébérienne de l'autorité, à savoir un pouvoir légitime (Weber, 1922), ce qui les amène souvent à la conception d'une autorité négociée entre acteurs, au sens de la sociologie. Je reste néanmoins perplexe quant à ce fort *a priori* dont partent ces auteurs, *a priori* selon lequel un rapport asymétrique d'autorité ne serait plus concevable dans la société contemporaine, du fait de la nécessité de considérer tout autre comme un égal, y compris dans la relation éducative. Ce qui conduit alors à de curieuses interrogations, comme par exemple : comment rendre compatible la visée égalitaire en démocratie avec le rapport asymétrique d'autorité, ce dénivelé entre éducateur et éduqué inhérent à

l'acte éducatif ?

Pourtant, d'un point de vue philosophique, l'autorité peut être envisagée comme une fonction médiatrice : elle répond à un besoin de médiation entre l'individuel et le collectif (Gauchet, 2008) et elle représente une médiation temporelle puisqu'elle permet de faire le lien entre passé, présent et futur, d'assurer la continuité de l'humanité dans le temps (Arendt, 1958). Plus encore, c'est l'appui sur des outils conceptuels empruntés au champ psychanalytique qui m'a aidée à éclairer la question en particulier dans le domaine pédagogique, parce qu'ils m'ont permis de mieux comprendre les mécanismes psychiques à l'œuvre dans la relation pédagogique. Mon implication – j'ai moi-même été enseignante de collège pendant une quinzaine d'années – a nécessité que je prenne de la distance par rapport aux propos tenus, en analysant mon contre-transfert de chercheuse (Gavarini, 2007).

Le champ de la psychanalyse fait pourtant peu référence à la notion d'autorité, du moins sous ce terme. Freud parle bien d'autorité externe et interne, comme je le développerai, mais ce sont plutôt les notions de fonction, de Tiers ou de places symboliques qui intéressent ce champ, ce qui renvoie à l'idée de médiation. La temporalité est elle aussi essentielle à travers la question de la dynamique transférentielle. Loin de vouloir traiter de l'autorité « en général », je me suis particulièrement intéressée à la question de l'autorité au collège, ce qui a fait l'objet de ma thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. J'y ai privilégié la question de la construction du rapport asymétrique d'autorité entre enseignant et enseignés. Pour moi, cette « construction » ne dépend pas seulement de la relation qu'entretiennent des acteurs dans l'immédiateté d'une situation pédagogique, elle renvoie aussi à la question des places symboliques, ce en quoi elle comporte une importante dimension inconsciente.

Démarche de recherche

Pour analyser cette construction, j'ai mené une recherche auprès d'enseignants de deux collèges situés en Ile de France, selon une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Le corpus clinique a été constitué de douze entretiens individuels approfondis. Il a été complété par quatre entretiens également approfondis avec des collégiens. Cette sorte de contre-point m'a été nécessaire afin de me déplacer de la seule écoute des enseignants mais ne constitue pas, à proprement parler, un corpus en soi.

J'ai choisi de mener des entretiens pour que les personnes interrogées élaborent des pratiques dans l'après-coup, les leurs pour les enseignants, leur regard sur celles de leurs professeurs pour les élèves. Souhaitant non seulement m'adresser à des personnes mais toucher le Sujet – au sens où l'entend la psychanalyse, à savoir le sujet de l'inconscient – j'ai entrepris l'écoute de mes interlocuteurs en sachant bien que les représentations de

l'autorité peuvent être conscientes, mais aussi fortement inconscientes, donc plus difficiles à élaborer pour la personne interviewée. Il convenait alors que j'adopte une attitude appropriée, une écoute impliquée, afin d'éclairer en partie cette dimension cachée. C'est pourquoi je me suis appuyée sur la technique de l'entretien clinique (Yelnik, 2005). Cette démarche repose sur un matériel clinique qui est un discours en se référant au postulat de l'inconscient ; le but d'un entretien clinique n'est pas de recueillir des informations objectives sur des faits, mais de comprendre la relation subjective de la personne à l'objet du discours dans l'entretien. Cette approche nécessite une posture clinique du chercheur ; j'escomptais que grâce à mon empathie, du fait que je me laisse surprendre par les dires au lieu de diriger mes interlocuteurs et grâce aux longs silences que j'allais leur permettre, ceux-ci ne se contenteraient pas d'évoquer une représentation idéale de la pratique enseignante. Effectivement, ils ont utilisé nombre de métaphores et, plus encore, ils se sont autorisés à évoquer leur ressenti et des éléments en rapport avec leur enfance. Ce qui m'a été d'une aide précieuse pour formuler ma thèse.

Après avoir recueilli les données, j'ai commencé par effectuer une analyse de contenu. Hormis cette « technique », j'ai continué à me laisser « surprendre » le plus possible lors de l'écoute des entretiens enregistrés et après leur retranscription. Ainsi l'analyse des entretiens a-t-elle soulevé une multitude de nouveaux questionnements éloignés de ce que j'avais supposé au départ de la recherche. C'est en adoptant la méthode d'analyse d'entretien clinique de recherche, ce processus spécifique d'une approche clinique se référant à la psychanalyse (Yelnik, 2005), que j'ai pu établir un lien entre le rapport d'autorité en classe et le vécu enfantin.

À l'issue du travail théorique et clinique, il s'avère que le rapport d'autorité en classe relève bien d'une construction, comme l'avancent les auteurs étudiant de nouvelles modalités d'exercice de l'autorité. Cependant, j'ai été amenée à une autre forme d'autorité que celle d'une autorité négociée et directement produite par les acteurs. Le rapport enseignant/enseigné est fondé sur un « élément Tiers » et relève, pour une large part, d'une construction psychique. Je soutiens que le rapport d'autorité nécessite un dénivelé qui renvoie à une asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'élève, et qu'il relève, chez tout sujet, d'une construction psychique en rapport avec les figures d'autorité de l'enfance. Ce qui ne signifie aucunement que cette construction soit figée ; il s'agit d'une dynamique, d'un processus toujours en cours à partir d'éléments du passé.

Ceci rejoint les travaux de Gérard Mendel (2002) pour qui, dans l'approche sociopsychanalytique qui était la sienne, la représentation de l'autorité est aussi constituée à partir des images parentales de l'enfance. Ce retour du passé s'explique par le phénomène de transfert à l'œuvre dans la classe. L'enseignant peut incarner pour l'élève une image maternelle ou paternelle (Imbert, 1996) et, réciproquement, un enfant est « objet contre-transférentiel par excellence » (Cifali, 1994) pour l'enseignant. Mais, loin de

simplement répéter le passé, le transfert est une reconstruction actuelle. Comme le soulignait Lacan (1960-1961), ce processus psychique n'est pas une simple reproduction mais une réactualisation ; plus encore, il y a dans la manifestation du transfert quelque chose de créateur, puisque cette reproduction se distingue d'une simple passivation du sujet.

L'enseignant, entre deux figures de l'autorité

Cependant, si ma recherche confirme qu'enseignant et élève vont puiser au fond d'eux-mêmes une autorité intériorisée dans l'enfance, l'analyse des entretiens a montré la difficulté pour les personnes interrogées d'explicitier dans l'après-coup la réactualisation de leur ressenti en situation de classe et le temps d'élaboration qui leur était nécessaire.

Lorsque je leur ai demandé ce qu'évoquait l'autorité pour eux, les professeurs interviewés ont commencé par avancer la notion de respect, puis ont manifesté de grandes difficultés à s'exprimer et ont fini par évoquer leur propre ressenti face à d'anciennes figures d'autorité. Comme si penser la question de leur autorité actuelle en tant qu'adulte nécessitait d'en revenir à des figures d'autorité de l'enfance. C'est à partir de ce passé que les personnes interrogées ont pu élaborer la construction de leur rapport d'autorité en classe.

Par exemple, l'une associe sa « *représentation extrêmement forte* » de l'autorité à sa « *peur* » d'enfant devant son père. Une autre fait référence au regard de sa mère, sans parole, qui suffisait à faire autorité sur elle. Une autre encore focalise sur une ancienne enseignante semblant représenter l'image de la sorcière, qu'elle qualifie de « *veille peau* », de « *furie* », d'« *horreur* » et qui l'aurait « *traumatisée* ».

Cependant, une figure d'autorité ressentie comme moins abusive émerge également du discours des personnes interviewées. Une enseignante par exemple a projeté sa peur face à la figure d'autorité du père sur ses professeurs et parle de sa prédilection d'enfant pour ceux qui « *faisaient peur à tout le monde* », sauf à elle, ce pourquoi elle s'imagine qu'ils « *l'aimaient bien* ». Mais plus encore, en posture enseignante cette fois, « *ne pouvant pas être autoritaire* » à l'image de son père, elle dit avoir « *travaillé* » sur ce qu'est l'autorité et s'être « *arrêtée* » sur le fait de « *faire des disciples* » ; sa représentation de l'autorité enseignante correspond à une figure « *sévère mais juste* ». Une autre dit avoir tellement vu ses professeurs établir une relation « *trop autoritaire* » qu'elle a cherché à être « *le contraire* » ; mais, constatant l'échec de la « *démagogie* » dans sa propre pratique, elle est passée du rejet d'une figure autoritaire d'enseignant à une figure, là encore, « *sévère* » mais « *ouverte au dialogue* », selon l'image du père de son enfance. Une autre se dit « *autoritaire* » mais « *souple* » aussi dans l'exercice de sa profession. Une autre personne encore pense donner aux élèves un « *cadre très structuré* » mais « *rassurant* » aussi et elle insiste sur la dimension répétitive de sa

méthode pédagogique. Cette répétition rassurante peut s'interpréter comme un symptôme lié à ce qu'elle décrit de la psychopathologie de sa mère maniaco-dépressive ; cette enseignante s'est en effet confiée sur la « honte » qu'elle avait pu en ressentir plus jeune.

Deux figures contrastées ont donc émergé lors des entretiens. C'est en s'opposant à la première, ressentie comme abusive et répressive et en s'appuyant sur une deuxième figure pensée selon deux modalités que ces enseignants semblent avoir construit leur rapport d'autorité en classe. Dans les entretiens, certains enseignants affirment qu'il y aurait un « truc » de l'autorité, que celle-ci nécessiterait un « renversement ». Mais ils ne sont guère plus explicites tant ils semblent vraiment éprouver des difficultés à s'exprimer sur le sujet, comme s'il y avait là quelque chose d'indicible.

En psychanalyse, les deux figures émergeant des entretiens peuvent être interprétées, l'une comme la figure du tyran, l'autre comme l'image du père œdipien, sévère mais juste, liée à l'ambivalence des sentiments envers la personne incarnant l'autorité. Freud décrit en effet deux cas de figure paternelle : celui de la foule inorganisée avec meneur, liée à la horde imaginaire des débuts de l'humanité, et celui de la foule organisée qui, elle, est constituée d'individus faisant partie de structures sociales stables (Mendel, 2002). Pour Freud (1921), la foule inorganisée renvoie inconsciemment à l'image d'un individu isolé, surpuissant, qui n'aimait les autres que dans la mesure où ils servaient ses besoins. Si l'image du père originaire est redoutée parce que la foule était dominée par une puissance illimitée, avide d'autorité, le meneur de la foule organisée est quant à lui le père œdipien, celui qui incarne l'amour, l'égalité, la justice.

La période œdipienne semble donc centrale, de même que la formation du surmoi puisque, dans le cadre de la deuxième topique freudienne ça/moi/surmoi, elle est corrélative du déclin du complexe d'Œdipe : l'enfant, renonçant à la satisfaction de ses désirs œdipiens frappés d'interdit, transforme son investissement sur les parents en identification aux parents et il intériorise l'interdiction ; le surmoi se constitue donc par intériorisation des exigences et des interdits parentaux (Laplanche et Pontalis, 1967). Freud (1923) parle de résultat de la phase sexuelle dominée par le complexe d'Œdipe et d'idéal du moi ou surmoi s'opposant au reste du contenu du moi ; le surmoi relève d'une formation réactionnelle contre les premiers choix d'objets du ça et ce double visage de l'idéal du moi ne doit sa naissance qu'au renversement du complexe d'Œdipe. Le surmoi est un élément important dans le rapport que l'enfant entretient avec l'autorité.

Les figures qui ont émergé lors des entretiens peuvent être rapportées à deux formes d'autorité dégagées par Freud (1930) lorsqu'il analyse deux formes d'angoisse de l'enfant face à l'autorité. La première, l'angoisse devant la perte d'amour, est préœdipienne et liée à la dépendance : s'il perd l'amour de l'autre, dont il est dépendant, l'enfant vient aussi à manquer de la protection contre toutes sortes de dangers. C'est pourquoi il obéit à ses parents qu'il aime et craint aussi. Il s'agit-là d'une angoisse devant l'autorité

externe faisant que l'on renonce aux satisfactions pour ne pas perdre l'amour de ses parents. La deuxième forme d'angoisse est œdipienne et ne survient qu'après un grand changement, nous dit Freud, lorsque l'autorité est intériorisée par l'érection d'un surmoi. Il s'agit cette fois de l'angoisse devant le surmoi. Le renoncement ne suffit pas à arrêter l'angoisse puisqu'il subsiste un sentiment de culpabilité face à une autorité surmoïque à laquelle l'enfant ne peut plus rien cacher.

Des « objets » médiateurs de l'autorité

Pour l'enseignant, faire autorité nécessite un renversement des places par rapport aux réminiscences de l'infantile dans la situation pédagogique. Du point de vue de l'élève, le phénomène du transfert peut venir réactualiser un ressenti face aux figures de l'enfance. Mais, pour construire une différenciation des places d'enseignant et d'élève, le professeur peut s'appuyer sur ce que j'ai appelé des « objets médiateurs » de l'autorité.

Les entretiens montrent en effet une certaine ritualisation de l'entrée en classe et de l'organisation de son intérieur. Ceci peut s'expliquer par ces pratiques, préconisées dans l'enseignement, que sont les « rituels-cadres » structurant l'espace et le temps habitables par chacun (Meirieu, 1996). Cependant, d'après ce que disent les personnes que j'ai interrogées, il me semble que ces rituels pédagogiques peuvent également revêtir une dimension psychique.

J'ai d'abord été extrêmement surprise, au moment de l'écoute et de l'analyse des entretiens, tant les enseignants interviewés paraissent chercher, imaginativement, la maîtrise de l'autre. L'un se considère comme le « *maître de l'espace* » de toute la classe, tout en « *interdisant* » aux élèves de franchir « *son espace* » à lui – derrière le bureau. Une autre, répète le verbe « *capter* », à propos du regard des élèves : cette capture imaginaire de l'autre peut être mise en rapport avec le jeu de séduction que Mireille Cifali (1994) analyse dans le lien éducatif. Hormis le regard, c'est aussi autour de l'ensemble du corps de l'élève que l'enseignant peut développer toute une fantasmagorie. L'un dit, par exemple, n'avoir jamais cherché le « *silence total* » parce qu'il s' imagine qu'il laisserait ses élèves « *comme paralysés* » ; il ne veut pas les « *éteindre* » et cherche à les rendre « *vivants* », ce que j'interprète comme une crainte de provoquer la mort imaginaire de l'autre. Une autre fantasmagorie l'enfermement et l'écrasement du corps de ses élèves. Une autre encore parle de « *carcan* », tout en employant la négation ; il s'agirait d'éviter d'étrangler les élèves. Les termes de « *marque* » et d'« *accroche* » sont également employés. Ce ne sont que quelques exemples, l'analyse des entretiens révélant une multitude de métaphores en rapport avec la maîtrise imaginaire de l'autre.

Cependant, on peut également considérer les rituels dans une dimension plus symbolique. Au moment de l'entrée en classe, une frontière peut être matérialisée par le seuil démarquant un dedans et un dehors, frontière

induisant un contour pour l'enseignant et ses élèves. Comme pour cette enseignante, en particulier, qui insiste sur la dimension d'accueil de ces derniers comme des « *gens normaux* » à la porte de la classe, puis sur sa manière de les considérer comme des élèves dès qu'ils en ont franchi le seuil, la frontière peut également marquer le passage du rôle d'individus sociaux à la fonction d'élève et d'enseignant s'inscrivant alors dans un rapport de transmission. Quant à l'organisation de l'intérieur de la classe, elle peut aussi marquer une différence de places, pas seulement physiques mais symboliques aussi, entre enseignant et élèves.

Des objets peuvent également être utilisés en cas de conflit entre l'enseignant et un ou des élèves et pas uniquement des objets de la réalité. Par exemple, lorsqu'une enseignante interviewée raconte qu'elle fait tinter une clochette, c'est moins l'objet en lui-même qui importe que le son émis à sa place ; ce son a pour effet de passer de l'énervement au calme, tant pour l'enseignante que pour les élèves. Le carnet de correspondance, plus largement employé, symbolise le lien entre l'école et la famille ; les entretiens montrent qu'il s'agit d'un moyen de prévention avant sanction – si cette technique reconnue par les élèves n'est pas employée, ils réagissent en montrant par là l'existence de codes implicites – mais son utilisation peut aussi s'interpréter comme le fait qu'enseignants et élèves savent quelque chose de la nécessité de l'appel à ce Tiers extérieur que peuvent représenter les parents. Ce qui n'empêche pas les élèves d'en jouer, l'une me confiant avec humour : « *Et puis on peut le perdre* », et puis... il ne reste plus rien de la trace écrite du professeur.

Les règles fixées en classe peuvent, elles aussi, être considérées dans leur fonction de médiation de l'autorité ; à condition qu'elles soient socialisantes, ce sont des « objets médiateurs » de la loi. Les règles de vie en classe sont censées s'appuyer sur celles qui régulent la vie sociale sinon, comme s'interroge Bruno Barthelmé (2003), apprend-on des règles de vie à l'école pour ne les appliquer qu'à l'école ?

De même, la sanction – lorsqu'elle répond à la transgression d'une règle et à condition qu'elle ne vise pas uniquement à se faire obéir mais qu'elle soit « éducative » au sens où le défend Prairat (2003) – peut être un objet intermédiaire en rapport avec la loi. Mais il ne s'agit pas seulement de la loi juridique. En effet, à partir de son acte, la sanction peut être porteuse pour l'élève d'un sens plus profond que la transgression d'une règle ou d'une norme. Par l'intermédiaire d'une réprimande certes bien réelle, elle sert aussi à signifier une transgression en rapport avec l'interdit que j'entends dans une approche freudienne. La sanction peut être porteuse de sens pour l'individu à partir de ce qui est « en lui », à son insu, après un processus psychique de refoulement. C'est pourquoi elle peut être considérée comme un « objet » médiateur de la Loi (symbolique), cette fois, comme porteuse d'un sens symbolique inscrivant le Sujet dans le rapport à la Loi.

La Loi symbolique a rapport avec l'Œdipe dont le déclin est marqué par la symbolisation de cette Loi interdisant la mère à l'enfant. Elle ne peut être

confondue avec les règles constituant la loi des hommes. Comme le rappelle Francis Imbert (2000), les règles sont multiples et portées par des enjeux imaginaires, tandis que la Loi signifiant l'interdit de l'inceste est quant à elle unique ; sa caractéristique est précisément de ne pas relever d'un « construire », elle ne relève pas de notre monde, bien au contraire, elle le fonde.

La parole aussi est bien évidemment un élément tiers essentiel dans la relation pédagogique ; il s'agirait même d'en « prendre particulièrement soin » (Gavarini, 2009). L'enseignant peut signifier un sens à l'élève, pas seulement en expliquant ou en argumentant, mais en véhiculant un signifiant dans la parole adressée. L'élève peut en entendre quelque chose intérieurement sans forcément comprendre de manière raisonnée.

Ceci a rapport avec le signifiant dans une approche lacanienne faisant appel à la linguistique (de Saussure). En linguistique, le signifiant désigne la partie matérielle du signe (phonèmes ou sons, caractères écrits), qui est opposée et liée au signifié, le contenu du signe. Le rapport signifiant/signifié théorisé par de Saussure a été repris par Lacan pour le ré-élaborer. Ce qui est à entendre ne relève pas de la signification, de « ce que veut dire un mot ou un ensemble de mots » (Baraquin, 1995) ; il ne s'agit pas de donner des explications pour que l'autre comprenne, puisque d'un point de vue psychanalytique le sujet parlant ne sait pas ce qu'il dit, ce qu'il véhicule inconsciemment (le signifiant). Lacan ayant rendu le signifiant autonome par rapport à la signification, le signifiant peut alors prendre une toute autre fonction que celle de signifier : c'est un élément du discours, repérable au niveau conscient et inconscient, qui représente le sujet et le détermine (Chemama et Vandermersch, 1995).

La parole adressée peut permettre à chacun de tenir sa place. Toutefois, prendre en compte l'asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'élève ne suffit pas pour penser la question de la construction du rapport d'autorité en situation pédagogique. En effet, l'enseignant n'est pas face à un élève mais à des élèves. Catherine Yelnik (2006) a montré combien les enseignants résistent à se représenter le groupe-classe : ce qui touche aux dimensions groupales des classes est impensé et/ou suscite de fortes réactions émotionnelles et de fortes inquiétudes. Ma recherche confirme cette analyse. Chez les enseignants interviewés, l'idée de groupe est associée à une situation conflictuelle : il y aurait comme un « bloc » face à eux, presque un « camp ennemi » parfois, et il s'agirait de « gagner » ou encore de « monter au créneau » comme s'il s'agissait de défendre un château fortifié. Cette situation semble renvoyer les enseignants interrogés à la pulsion de mort élaborée par Freud (1920), celle qui s'oppose à la pulsion de vie et tend à la réduction complète des tensions. Elle est bien évidemment à entendre dans une dimension imaginaire et non comme un souhait dans la réalité et, bien sûr, la relation pédagogique ne se limite pas à cette dimension agressive, la pulsion de vie y est aussi à l'œuvre.

La dimension négative du groupe avancée par les enseignants peut s'expliquer comme un écart avec l'idéal qu'ils se font du groupe ; pour Catherine Yelnik (2006), il s'agirait d'une représentation non fondée sur une analyse rationnelle de la réalité, que les enseignants ne retrouveraient pas en classe. Et pourtant, les élèves peuvent être sensibles à la gestion de groupe. Pour l'un de ceux que j'ai interviewés, « *savoir gérer un groupe (...) ça c'est avoir de l'autorité* ». Ainsi peut-on envisager le groupe comme faisant Tiers entre enseignant et élève.

Un cadre pédagogique induisant une dynamique psychique

Le fait que les professeurs interviewés résistent autant à penser la construction d'un groupe-classe explique peut-être la raison pour laquelle, lorsqu'ils parlent de « cadre », beaucoup l'associent à l'image d'un « débordement » semblant traduire une crainte de ne pas maîtriser la gestion de leurs classes. Sans utiliser le terme de « cadre », deux élèves envisagent, quant à eux, les conditions permettant d'éviter un « débordement ». Il s'agit de savoir se montrer « ouvert » sur ses élèves tout en fixant « *les limites de ce qu'il faut faire et ne pas faire* » ; comme à propos de la figure ambivalente du père œdipien, nous retrouvons une double dimension à travers ces images d'ouverture et de frontière. Mais, plus encore, une condition pour éviter les débordements relève d'un savoir pédagogique de l'enseignant et là, ce qui fait office de cadre, c'est le cours et l'intérêt que les élèves peuvent y porter : savoir les « concentrer » sur le cours, faire en sorte que celui-ci soit « passionnant » éviterait qu'il y ait « *trop de débordement* » parce que les élèves sont « *dedans* ». Plus qu'une frontière, il s'agirait donc d'induire un contour imaginaire.

Le cadre semble comporter une double dimension apparemment contradictoire : il entourerait et induirait à la fois une dynamique. Les propos d'une enseignante m'ont été d'une aide précieuse à ce sujet. Celle qui présente par ailleurs la méthode la plus stricte amène effectivement à penser que le cadre comporte une dimension mouvante : « *Tu as un cadre, donc tu peux te mouvoir, c'est vrai, mais toujours dans le cadre de ton cours* ». C'est cette « rigidité dans la forme » qui permet d'avoir « un fond plus fluctuant », ce que j'interprète comme la construction d'un contour imaginaire permettant un déplacement psychique à l'intérieur de celui-ci. La « rigidité dans la forme » relève des règles et d'une certaine rigueur dans le déroulement du cours et ce sont ces limites fixées et ces contraintes objectives qui, me semble-t-il, génèrent un contour imaginaire. Quant au « fond plus fluctuant », l'enseignante ne dit pas explicitement ce à quoi elle fait référence, mais j'entends, pour ma part, une autre dimension du cadre, dynamique cette fois, puisqu'il s'agirait d'une forme de déplacement. L'une génère l'autre : la dimension contraignante induit la dimension dynamique. Ce que j'interprète ainsi : la contrainte – non pas de l'enseignant, mais du cadre mis en place – permettrait un déplacement subjectif, une mobilité

psychique. Ainsi, en prenant en compte ces deux dimensions du cadre – contraignante et dynamique, consciente et inconsciente – ce qui paraissait contradictoire ne se situe en fait pas dans le même plan.

Conclusion

Le rapport d'autorité entre enseignant et élèves ne se limite aucunement à une construction actuelle entre personnes pourtant bien réelles. C'est d'une construction psychique dont il s'agit. Elle n'est pas figée puisqu'elle se construit dans la dynamique de l'asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'élève. Il s'agit plutôt d'une re-construction puisque le rapport d'autorité se réactualise, pour l'enseignant comme pour les élèves, à partir de figures d'autorité de l'enfance, dans cet autre lieu et cette autre temporalité que représente la situation pédagogique. Nous pouvons également parler de co-construction puisque la mise en place d'un rapport d'autorité nécessite la participation subjective active des élèves. Il ne relève pas seulement de ce que chacun peut apporter à partir de son vécu infantin, mais de ce qu'un groupe est en mesure de construire psychologiquement.

Cette dimension de co-construction permet de différencier radicalement le rapport d'autorité de la conception d'une autorité personnelle et charismatique. La différenciation des places d'enseignant et d'élève par l'intermédiaire d'« objets » médiateurs me semble être au fondement d'une autorité éducative. Cette conception est bien éloignée d'une quelconque supériorité de l'éducateur sur l'éduqué puisque c'est d'une asymétrie des places symboliques qu'il s'agit et non d'une inégalité des individus sociaux. Autorité et égalité ne se situent pas sur le même plan, ce qui ne les empêche aucunement d'être compatibles.

Bibliographie

- Arendt, H. (1958). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (p. 121-185). Paris : Folio essais, 1972.
- Baraquin, N., Baudard, A. et Duge, J. (1995). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : A. Colin, 2000.
- Barthemé, B. (2003). Quand la loi s'efface devant la règle à l'école. In J. Lombard (dir.), *L'école et l'autorité* (p. 73-101). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Chemama, R. et Vandermersch, B. (1995). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In *Essais de psychanalyse* (p. 41-115). Paris : PUF, 1953.
- Freud, S. (1921). Psychologie des foules et analyse du moi. In *Essais de psychanalyse* (p. 117-217). Paris : PUF, 1953.

- Freud, S. (1923). Le moi et le ça. In *Essais de psychanalyse* (p. 219-275). Paris : PUF, 1953.
- Freud, S. (1930). *Le malaise dans la culture*. Paris : PUF, 1998.
- Gauchet, M. (2008). Troisième partie : Fin ou métamorphose de l'autorité ? In M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Conditions de l'éducation* (p. 133-171). Paris : Stock.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Lacan, J. (1960-1961). *Le transfert*. Paris : Seuil, 1991.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1998.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : Denoël.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.
- Weber, M. (1922). *Économie et société*. Paris : Pocket, 1995.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.
- Yelnik, C. (2006). *Face au groupe-classe. Discours de professeurs*. Paris : L'Harmattan.

Isabelle Lechevallier

Docteur en sciences de l'éducation

ESSI-CIRCEFT

Université Vincennes-Saint-Denis

Pour citer ce texte :

Lechevallier, I. (2011). Le rapport d'autorité au collège. *Cliopsy*, 5, 67-77.