

# Le problème de l'autorité

par R. DOTRENS

Parler d'autorité à l'école n'a aucun sens si l'on fait abstraction du but dernier que l'on s'efforce d'atteindre, car la conception que l'on accepte ou que l'on impose des fins de l'éducation détermine ou devrait déterminer la nature des rapports existant entre le maître et ses élèves et celle des moyens que le premier met en œuvre pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés.

L'école est chargée de deux missions : enseigner et éduquer.

Enseigner, instruire, c'est transmettre des connaissances et faire acquérir le savoir-faire, les techniques qui sont à la base de toute culture et de toute activité ; c'est doter les enfants des outils intellectuels dont ils auront besoin pour faire face aux nécessités de la vie.

Eduquer, c'est faire acquérir des habitudes et respecter des consignes, c'est-à-dire intégrer progressivement le jeune être dans la société des hommes, lui donner peu à peu le sens de ses devoirs et de sa responsabilité à l'égard de lui-même et d'autrui, en un mot : aider à la formation de sa personnalité.

Cette personnalité s'intégrera dans une collectivité où la liberté de chacun est garantie par les lois et limitée par celle des autres, où la vie sociale ne peut être harmonieuse que si tous subordonnent leurs intérêts particuliers à l'intérêt général par un comportement adéquat.

Dans nos démocraties dites libérales, cette éducation vise à former des citoyens libres dans des Etats qui se veulent libres.

Nos devises nationales le proclament et nos leçons d'éducation civique s'efforcent d'en convaincre les élèves :

*Liberté, Egalité, Fraternité*

*Un pour tous, tous pour un*

Ici, pas d'opposition, pas de controverse, mais motif à articles non équivoques de lois ou de règlements, à des directives pédagogiques bien pensées.

Pourquoi faut-il que tant d'éducateurs de tout grade, convaincus de la valeur de l'idéal proclamé et sincères par surcroît, ne se soient jamais avisés de la valeur de l'adage : « Qui veut la fin veut les moyens » ?

A observer la réalité scolaire, il faut bien constater que si l'école instruit, elle n'éduque pas ou plutôt elle agit comme si l'enseignement en soi était éducatif puisque tout le temps que les enfants passent en classe est occupé à leur faire acquérir des connaissances. Sans aucun doute, si l'on veut éduquer sans instruire, on ne peut instruire sans éduquer ; l'instituteur, dans son activité didactique, ne saurait donc poursuivre d'autres fins que celles assignées à l'éducation.

Le moyen le plus généralement employé pour assurer celle-ci : une discipline fondée sur l'autorité inconditionnelle du maître et l'obéissance des élèves.

Apprendre et obéir sont encore l'essentiel des devoirs des écoliers, comme enseigner et discipliner sont ceux des maîtres. Nul besoin d'aller chercher ailleurs la source des maux dont on se plaint en matière d'éducation. C'est pourquoi le problème de l'autorité revêt à l'heure actuelle, sur le plan familial, scolaire, social, politique et même international, une importance si grave : *de la solution qui lui sera donnée dans la famille, à l'école, dans les pays et dans le monde dépend l'avenir immédiat des individus et des collectivités.*

Nous ne l'aborderons que dans le cadre de la vie scolaire.

Jusqu'ici, à part de fort rares exceptions, il n'a été envisagé qu'en fonction de la traditionnelle opposition : autorité-obéissance ; le maître dirige, l'élève exécute et comme l'instituteur dispose d'un arsenal varié de moyens de contrainte, il s'agit beaucoup plus de discipline que d'éducation.

Sur le plan intellectuel, le maître assure la direction totale de l'activité scolaire dominée par la leçon magistrale. Elle est donnée aux élèves dont on s'efforce de capter l'attention par l'intérêt de l'exposé, bien sûr, mais aussi par l'attitude qu'on leur impose et que l'on croit favorable à la concentration d'esprit et à l'attention : immobilité des heures durant, bras croisés ou mains au dos, selon la coutume en usage. Ce qu'on leur demande, c'est d'écouter, de ne pas déranger, de ne pas parler sans y avoir été invités, c'est-à-dire de se tenir prêts à répondre aux questions qui pourront leur être posées.

Tout le travail scolaire est organisé en fonction de cette croyance que l'enfant ne sait rien et que seule l'école est capable de lui faire acquérir ce qu'il a besoin de connaître.

Nous savons tous ce qu'il faut penser d'un système semblable : l'enfant, l'adolescent n'apprennent bien que ce qu'ils comprennent et ils ne comprennent que s'ils agissent, que s'ils participent à l'élaboration de leur savoir.

C'est le principe fondamental des méthodes modernes. Elles ont depuis longtemps démontré leur valeur et leur nécessité dans l'enseignement des tout-petits et à l'Université : séminaires, laboratoires, cliniques.

Or, l'enfant ne peut être actif que s'il dispose d'une certaine liberté, de nature bien différente de celle que l'on connaît habituellement dans les écoles : résoudre seul un problème, rédiger seul un texte, dessiner seul un objet, etc.

Une telle conception de l'enseignement est défendable au droit de ce que nous savons aujourd'hui de l'évolution mentale et affective de l'enfant, de la nature de ses besoins et de ses intérêts.

Plus graves en sont les conséquences sur le plan du comportement, puisque celui-ci résulte de l'éducation que l'on a reçue. Il faut être sourd et aveugle pour ne pas voir la réalité.

Les transformations que le monde a subies du fait de l'évolution scientifique et technique, leurs répercussions dans la vie de tous les jours comme dans les relations humaines, ainsi que celles qui sont la résultante des deux guerres mondiales, ont eu pour résultat de sortir enfants et adolescents des milieux fermés, conformistes et contraignants, qui furent ceux de leurs pères et de leurs grands-pères dont les possibilités de connaître, de s'informer, de juger étaient fort limitées.

Il fut un temps où les adultes ont pu imposer des contraintes et obtenir l'obéissance tant qu'ils ont pu apparaître aux enfants comme des êtres supérieurs et parfaits. Ils étaient obéis par respect et par crainte, non par affection ou adhésion.

Ce temps est révolu, car un fait universel caractérise notre époque. Il dépasse de beaucoup le cadre scolaire qu'il est en train de faire sauter ; le mouvement

général d'émancipation qui pousse tous les êtres humains à se libérer des contraintes et des limitations qui leur sont imposées ; la réaction contre la tutelle familiale et l'autorité du maître en sont les aspects éducatifs. Mais on en constate les effets sociaux dans l'attitude des syndicats ouvriers luttant contre le patronat (même des éducateurs se mettent en grève pour faire aboutir leurs revendications contre l'Etat-patron) ; des pays colonisés se soulèvent contre les pays colonisateurs ; les races de couleur se dressent contre la race blanche. On peut même aller jusqu'à intégrer dans ces constatations l'effort scientifique de l'heure, qui libère l'homme de l'attraction terrestre comme s'il se sentait prisonnier sur le globe qu'il habite.

L'école ne peut rien contre l'émancipation précoce des enfants. Elle résulte de l'évolution des conditions de la vie et des moyens d'information et de jugement dont ils disposent : journaux, quotidiens, illustrés hebdomadaires, affiches, radio, cinéma, télévision, propagande sous toutes ses formes. (1)

Il en est résulté tout d'abord la disparition d'une croyance en l'adulte parfait, respectable, à qui il convient d'obéir. Ensuite, il s'est produit une accélération dans la maturation des fonctions psychiques qui n'a pas été accompagnée d'une croissance biologique parallèle, d'où le déséquilibre de la personnalité en voie de formation : il est criant dans tout ce qui a trait au comportement des enfants dans la famille, à l'école, au dehors, d'où la peine grandissante qu'ont les parents et les maîtres à se faire obéir et à faire respecter les consignes qu'ils imposent pour le bien des enfants : ils en sont persuadés et, la plupart du temps, ont raison de l'être.

Les parents désemparés ne savent plus comment agir, ils laissent toute liberté à leurs enfants et les abandonnent à l'anarchie de leurs caprices et de leurs instincts, à l'impuissance où ces enfants sont de réagir normalement aux situations et aux événements, incapables de juger sainement de la portée de leurs paroles, de leurs attitudes, de leurs actes.

D'autres, voulant ignorer les changements survenus, s'efforcent à maintenir une autorité qui ne supporte aucune désobéissance, aucune entorse aux règles fixées : que d'éducatrices de cette espèce se terminent tragiquement par des drames, des révoltes, des ruptures !

Les maîtres, de leur côté, s'épuisent à obtenir attention et silence, ce silence que les instituteurs de ma génération — avant 1914 ! — maintenaient par un simple regard à la moindre velléité d'agitation !

Les éducateurs devraient avoir la sagesse de méditer ce qui se passe sous leurs yeux dans le domaine social et politique, afin de prendre conscience de l'alternative devant laquelle sont placés les individus et les peuples : la liberté ou l'esclavage, la démocratie ou la dictature.

---

Que ceux qui optent pour le respect de la dignité humaine et des droits de la personne veuillent bien considérer alors l'urgence d'une éducation morale et civique qui, dès l'école, entraînerait les enfants à la pratique de la liberté, à la reconnaissance de leurs devoirs individuels et sociaux.

N'est-il pas étrange, au surplus, que dans les démocraties du type occidental, toute l'éducation, de l'enfance à l'âge adulte, soit conçue en fonction de l'auto-

---

(1) Ne croyons pas surtout qu'il s'agisse là d'un phénomène récent. C'est son caractère de gravité et de généralité qui est inquiétant. Le philosophe H.F. Amiel écrivait en 1865 : « Notre jeunesse devient de plus en plus difficile et semble prendre pour devise : « Notre ennemi, c'est notre maître. » Le bambin veut les privilèges du jeune homme et le jeune homme entend conserver ceux du gamin. »

rité du maître, dure ou tutélaire, peu importe, et de la soumission des élèves, petits et grands ?

Est-ce en obéissant toujours que l'on devient capable d'user sainement des libertés que la loi octroie au jour de la majorité ?

La plus belle définition de l'éducation se lit à l'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'homme que les Nations Unies ont solennellement adoptée en décembre 1948 : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales... »

Faire autre chose, ce n'est plus de l'éducation, c'est du dressage !

L'école moderne doit prendre conscience de cette tâche nouvelle que lui impose l'évolution des événements, des idées et des mœurs, et reconsidérer la notion d'autorité et l'usage qu'elle en fait.

Le mot « autorité » dérive du latin : auctor, auferre ; « auctor » : celui qui est l'auteur, le créateur, le tuteur, celui qui conseille et qui a autorité pour le faire. Avoir de l'autorité, c'est aussi croître, grandir ; c'est posséder une supériorité qui permet d'agir sur autrui et, en éducation, de suivre le développement de l'être. Dans son sens général, l'autorité est un pouvoir que l'on possède et par le moyen de laquelle on agit sur autrui.

L'autorité a deux sources :

Elle peut être une qualité innée, un signe distinctif de la personnalité ou un prestige acquis, par les mérites, la science, l'activité. Quelles que soient la fonction ou la situation, ceux qui possèdent cette autorité en imposent et sont respectés de leurs concitoyens : Einstein, le docteur Schweizer, par exemple.

L'autre source de l'autorité est la fonction. Cette autorité est donc extérieure à l'individu. Elle donne à celui qui la détient des droits sur ceux qui lui sont subordonnés. L'usage qu'en fait son possesseur dépend des obligations auxquelles il est lui-même soumis, mais surtout de ses qualités propres, du sens qu'il a de son devoir, du respect qu'il témoigne à autrui.

Il peut l'exercer en donnant des ordres, en usant de contrainte ou, au contraire, en recherchant l'adhésion, la collaboration, en agissant par son exemple, en donnant des conseils. Grâce au prestige qu'il aura su acquérir, ils seront suivis comme s'ils étaient des ordres.

La vie militaire offre l'exemple de ces deux types d'autorité : celle du chef que l'on méprise et celle du chef « pour qui on se ferait tuer » !

L'exercice de l'autorité ne peut être normal que si celui à qui elle est dévolue a le sens de ses responsabilités et les capacités nécessaires pour y faire face. Rien de plus désastreux, à tous égards, qu'un chef qui n'a pas d'autorité ou qui en use mal : les maîtres qui n'arrivent pas à se faire respecter, comme les maîtres brutaux, en sont de tristes exemples.

Il faut distinguer nettement entre autorité et contrainte. Un maître dictateur, sévère à l'excès, n'a qu'une autorité de surface ; il agit uniquement par la crainte qu'il inspire et obtient, de ce fait, la discipline la plus mauvaise qui soit, celle qui entraîne à la dissimulation et à la révolte, et qui prend fin dès qu'il tourne les talons : elle n'a aucune valeur éducative. Il s'agit là d'une contrainte fondée sur la force physique ou le pouvoir de commandement, nullement d'autorité au sens dans lequel nous employons ce mot, celle qui résulte du prestige, des capacités, et qui entraîne au respect mutuel du chef à l'égard de ses subordonnés, de ceux-ci à l'endroit de celui qui détient le pouvoir de commandement ou de direction.

L'autorité dévolue à la fonction, puisqu'extérieure à l'individu, peut s'acquérir. Il est des éducateurs qui l'ont reçue en don ; ils peuvent dire sincèrement : « Je ne fais jamais de discipline ». Ils sont rares. Les autres, au prix d'un effort de réflexion, de méditation, de volonté et l'emploi d'une « technique » appropriée, peuvent en disposer à leur tour.

Elle n'est pas affaire de prestance ni de force physique ; j'ai connu des institutrices de très petite taille, tenant en respect et sans moyens coercitifs de grands gaillards de 13 à 15 ans !

Elle dépend davantage de la santé, du tempérament, du caractère et de la tenue aussi : vêtements, démarche, gestes et attitudes, surtout de l'exemple, de la facilité du contact, de la capacité à susciter la sympathie.

Elle est principalement fonction de la valeur professionnelle et des qualités inhérentes au métier : précision et ponctualité, connaissance exacte de la tâche à accomplir, organisation et préparation minutieuse de son travail, ordre et méthode, enseignement vivant, bien adapté aux élèves, connaissance approfondie des enfants et de leur milieu familial et social, etc.

Elle dépend surtout de qualités personnelles d'ordre physique et moral : maîtrise de soi, égalité d'humeur, sens de la responsabilité, persévérance dans l'effort, désir de perfectionnement, esprit de service, amour des enfants. Il est loisible à chacun d'acquérir cette autorité-prestige qui permet de diriger une classe sans recourir aux sanctions, d'entretenir un commerce agréable avec ses élèves sans se départir de l'attitude qui convient — le maître n'est pas un camarade ! — et d'assurer, dans d'excellentes conditions, la bonne marche de la classe et du travail des élèves.

Un « test » différencie cette autorité de la précédente : que le maître soit présent ou absent, l'attitude et l'application des élèves au travail sont identiques. Nous savons ce qu'il en advient ailleurs quand le maître quitte sa classe.

Ceux qui n'arrivent pas à acquérir cette autorité-prestige sont inaptes à la fonction enseignante : ils devraient changer de métier.

A l'autorité-contrainte, à l'autorité-prestige correspondent deux types de discipline.

Au sens scolaire du mot, la discipline est l'ensemble des règles tacites ou des règlements écrits destinés à assurer le déroulement normal des activités dans la classe ou dans l'école.

La discipline de l'autorité-contrainte, laquelle n'est pas nécessairement synonyme de rudesse ou de brutalité, repose sur cette conviction : l'enfant doit faire ce que veut l'adulte, parce que celui-ci est mieux à même de savoir ce qui est bien, moral et profitable pour lui. A force d'obéir, il prendra des habitudes qui le maintiendront dans la voie du devoir ; il saura se bien conduire !

A une époque où le problème des caractériels, des difficiles, a atteint le degré d'acuité que l'on sait, il faut être doué d'un optimisme inébranlable ou affecté d'une cécité complète pour continuer à le prétendre !

La discipline que requiert l'autorité-prestige est celle qui résulte de la prise en considération du sens originel du mot qui rapproche « discipline » de « disciple », le maître exerçant une influence éducatrice telle que les élèves deviennent ses disciples qui s'efforcent de lui ressembler.

Cette discipline-là n'a pas pour but l'obéissance, mais l'apprentissage de la liberté. Dans la mesure où l'enfant, le groupe d'enfants, la classe en sont capables, une certaine liberté d'action leur est laissée : l'éducateur abandonne

une part de responsabilité à chacun et lève prudemment les contraintes extérieures, non pas seulement dans l'exécution des exercices scolaires, mais dans l'élaboration du travail, pour passer insensiblement du « fais ce que je veux » au « fais ce que tu dois et que tu es capable de faire. » Par ce moyen naîtront des habitudes qui seront l'armature de la vie morale. « Chaque habitude acquise est une liberté conquise », a écrit Ferrière, et chaque libération entraîne une adaptation meilleure.

Une telle discipline est donc tout autre chose que ce que l'on croit communément : c'est une action délicate qui demande du maître un très grand tact et un très grand talent, une très grande patience et une compréhension des réactions de la classe et du milieu, un jugement sûr, une grande maîtrise de soi, ainsi que des conditions et des méthodes de travail appropriées. Il faudrait parler ici des effectifs et des écoles-casernes ! Elle est l'apanage d'éducateurs capables, conscients du fait que leur responsabilité va bien au delà de leurs obligations légales ou réglementaires.

On a tendance, lorsque l'on parle d'une discipline fondée sur la liberté, de croire à l'anarchie et au monde renversé : des élèves qui commandent et un maître qui les suit.

Il convient donc de préciser ce que le mot veut dire.

La liberté peut être synonyme d'indépendance totale, de licence : être libre, c'est avoir le droit de faire ce qu'on veut.

Cette liberté absolue n'existe pas même pour celui qui vivrait en anachorète : des obstacles nombreux et insurmontables, d'ordre naturel, personnel ou social, imposent à toute créature humaine, où qu'elle vive, des limitations de tous genres.

A l'opposé de cette conception, celle du déterminisme affirme que la liberté est un mythe et qu'elle n'existe pas. L'éducateur se renierait lui-même s'il acceptait un tel pessimisme.

En général, on oppose la liberté à l'autorité, au droit, à la loi, aux multiples limitations que la vie collective entraîne avec elle : être libre, c'est pouvoir faire ce qui est permis !

Dans une acception plus élevée intervient le concept de loi morale : la liberté est la possibilité qu'a l'individu d'aller au delà de la stricte observance de la loi ; être libre, c'est prendre conscience du pouvoir que l'on a de faire ce qu'on doit ; la notion de devoir s'ajoute à celle de satisfaction permise.

Quand nous parlons, en éducation, de former des personnalités libres, c'est bien évidemment à la notion la plus haute de la liberté que nous nous arrêtons ; nous désirons que par notre action nos élèves deviennent capables de reconnaître leur devoir et de l'accomplir, car ce qui importe, ce n'est pas tant la liberté que l'usage qu'on en fait. Il s'agit moins de liberté que de libération délivrant l'individu des obstacles qui sont à l'intérieur de son être.

Nous pouvons maintenant conclure :

Eduquer, c'est libérer, ce n'est pas asservir ou dominer !

La liberté morale n'est pas un don de la nature, ni le résultat d'un encadrement et d'une formation continuel, mais une conquête de l'expérience dans des conditions déterminées par l'évolution des stades de la croissance et de la nature du milieu.

L'être humain ne peut atteindre à l'autonomie par la seule obéissance. Ce n'est pas par un régime pédagogique de contrainte que l'on prépare à un usage normal de la liberté.

La liberté n'est donc pas seulement une condition nécessaire du développement ; elle est encore un moyen admirable d'assurer celui-ci. Elle est un entraînement à la maîtrise de soi, à la prise de conscience du devoir moral et social.

L'autorité du maître à l'école, comme celle des parents dans la famille ne peuvent plus être un pouvoir discrétionnaire de domination. Elle est tout autre chose : le concours éclairé et efficace que l'aîné apporte au cadet, en s'engageant par son exemple. Il lui ouvre la voie, lui apprenant à surmonter les obstacles et à éviter les dangers afin qu'il demeure capable d'aller seul de l'avant.

Ainsi, le premier de cordée guide l'ascension de ceux qu'il a mission de conduire vers le sommet. Il sait que son sort est lié au leur, qu'il est responsable de la réussite ou de l'échec. Il sait aussi — c'est la grandeur du métier pour lequel il vit — que, de sa valeur, de son expérience, de ses soins, de son audace et de sa prudence, tout à la fois, la course achevée, eux et lui contempleront les horizons lointains et prendront les forces nécessaires à poursuivre la route.

R. DOTRENS.