

À propos d'autorité

Par Raymonde Caffari, professeure HES honoraire, HETSL

Souvenirs de voyage

Berlin, 1973, une ville dont les deux moitiés se tournent le dos. J'y suis avec une collègue pour visiter des crèches et des jardins d'enfants. Tout d'abord, à l'Ouest, un des nombreux *Kinderlâden*. Jardins d'enfants pratiquant une pédagogie antiautoritaire, ces «boutiques d'enfants»¹ font partie d'un courant qui parle fort dans ces années-là. Nous avons rencontré une jeune Soleuroise sans formation spécifique en charge d'une dizaine d'enfants de 3 à 5 ans, dans un ancien magasin où régnait un aimable fouillis et où les petits faisaient joyeusement ce qu'ils voulaient. Le surlendemain, nous étions de l'autre côté du mur, dans une *Kinderkombination* (les Allemands ne sont pas tous poètes), deux pavillons dans un jardin, d'un côté la crèche, de l'autre le jardin d'enfants. De la demi-journée passée dans ce dernier, je garde le souvenir d'une quinzaine de petits avec leur éducatrice, qui jouent, tranquilles et concentrés. Il s'est agi, en début de matinée, de parler de l'Hôtel de Ville et de le construire avec des briques, à plusieurs, mais aussi seul dans son coin. D'autres

jeux ont suivi, sauf pour quelques fidèles qui ont continué à construire avec l'adulte. Puis, le soleil étant là, tous sont sortis jouer dans le jardin. Il y avait des vélos, mais pas pour chacun. Me reste l'image de ces enfants qui, après avoir fait un tour de la pelouse, laissent le vélo à un camarade, s'en vont faire autre chose ou attendent qu'un prochain vélo se libère. Pas d'intervention de l'éducatrice, la règle est connue et appliquée. L'autorité de l'adulte en est garante. Cinquante ans plus tard, le modèle est-allemand est tombé avec le mur, et si vous entrez «Kinderladen» dans un moteur de recherche, on ne vous proposera que des boutiques de vêtements, tailles 56 à 140. La revendication d'une quasi totale autonomie de l'enfant, comme l'évidence de la légitimité de l'autorité des adultes ont disparu du débat pédagogique. Mais pour quiconque fait œuvre d'éduquer, la question de l'autorité est toujours là.

D'où vient l'autorité ?

On définit couramment l'autorité comme la capacité d'obtenir d'autrui ce qu'on désire de lui ou

1-Sadoun, Katia; Schmidt, Valérie *et al.* (1972), *Les «boutiques d'enfants» de Berlin : éducation antiautoritaire et lutte pour le socialisme*, Maspero, Paris.

d'elle sans recourir à la contrainte ni, à plus forte raison, à la force. Dans le domaine de l'éducation, il s'agit de comportements jugés souhaitables ou au moins acceptables, ou de l'accomplissement de tâches. Dans une structure de société pyramidale, par exemple une monarchie absolue, le Roi détient son pouvoir de Dieu, il a donc le droit de l'exercer sur ses sujets. Comme son autorité a besoin de relais, il délègue une partie de ses prérogatives à un groupe restreint de puissants, qui pourront à leur tour en céder à des moins puissants et ainsi de suite. La base de la pyramide, les sans-pouvoir et donc sans autorité, est large. Mais, si dépourvus de supériorité que soient ceux d'en bas, ils et elles ont autorité sur leurs enfants.

On me pardonnera cette description sommaire et forcément simplificatrice d'un système qui n'a sans doute jamais existé sous cette forme caricaturale. Tout pouvoir suscite des contre-pouvoirs, même faibles, même cachés. Les enfants soumis à la plus rigide des autorités gardent leurs jardins secrets, des petites déviances à bas bruit, des infractions aux règles qui se glissent dans l'inattention des adultes.

Les monarchies absolues sont tombées, des démocraties sont nées, renversant théoriquement l'exercice du pouvoir. Il appartient au

peuple, qui le délègue à des élus qui, à leur tour, exercent l'autorité sur ceux et celles de qui ils et elles l'ont reçue. Structure complexe, dont le fonctionnement est sujet à bien des aléas. La disparition du flux à sens unique de l'autorité brouille les cartes et aboutit régulièrement à son questionnement et à sa contestation. Par contre, là où la transcendance – le droit divin – a été remplacée par une idéologie, l'autorité univoque reste la règle. Voilà pourquoi les enfants de Berlin Est étaient si calmes.

La pédagogie sera touchée plus tardivement. Ce sont les découvertes de la psychologie du développement qui viendront d'abord ébranler la toute-puissance des adultes. On reconnaît les capacités d'autodéveloppement des enfants et certaines – on pense ici au courant de l'Éducation nouvelle – veulent y faire place. La vision de l'enfant change, d'objet à éduquer il devient sujet à accompagner. Les plus radicaux – les « pédagogues de Hambourg » – iront jusqu'à renoncer à toute autorité². Echec. Tout au long du XX^e siècle, le courant qui fonde la relation éducative sur l'autorité de l'adulte évoluera, mais bien qu'ébranlé restera majoritaire. C'est encore le cas aujourd'hui.

Ces propos trop généraux sont destinés, chers lecteurs et chères ▲

2-Schmid, Jakob Robert (1979), *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Maspero, Paris.

▲ lectrices, non pas à vous divertir ou vous agacer, mais à souligner le fait qu'on ne peut penser l'autorité en éducation sans se référer aux contextes historique et social dans lesquels elle s'exerce. Voilà qui est fait.

L'autorité dans la relation éducative

Sujet mal-aimé de la pédagogie aujourd'hui, l'autorité n'en fait pas moins l'objet de nombreuses analyses. Elle apparaît comme une composante inévitable de la relation éducative. Adulte et enfant sont dans une position asymétrique. Pendant plus ou moins douze ans, l'un est plus grand et plus fort que l'autre. Sa connaissance et son expérience du monde sont supérieures. Sa temporalité est autre, il vient de plus loin, il est antérieur. Ajoutons à ces évidences que les parents sont détenteurs des moyens d'assurer la vie matérielle, et les enseignant·es supposés·es capables de transmettre le savoir qui permet de trouver une place dans la société. Normal que l'un ou l'une commande et que l'autre obéisse? Normal que l'enfant se rebelle contre cette sujétion?

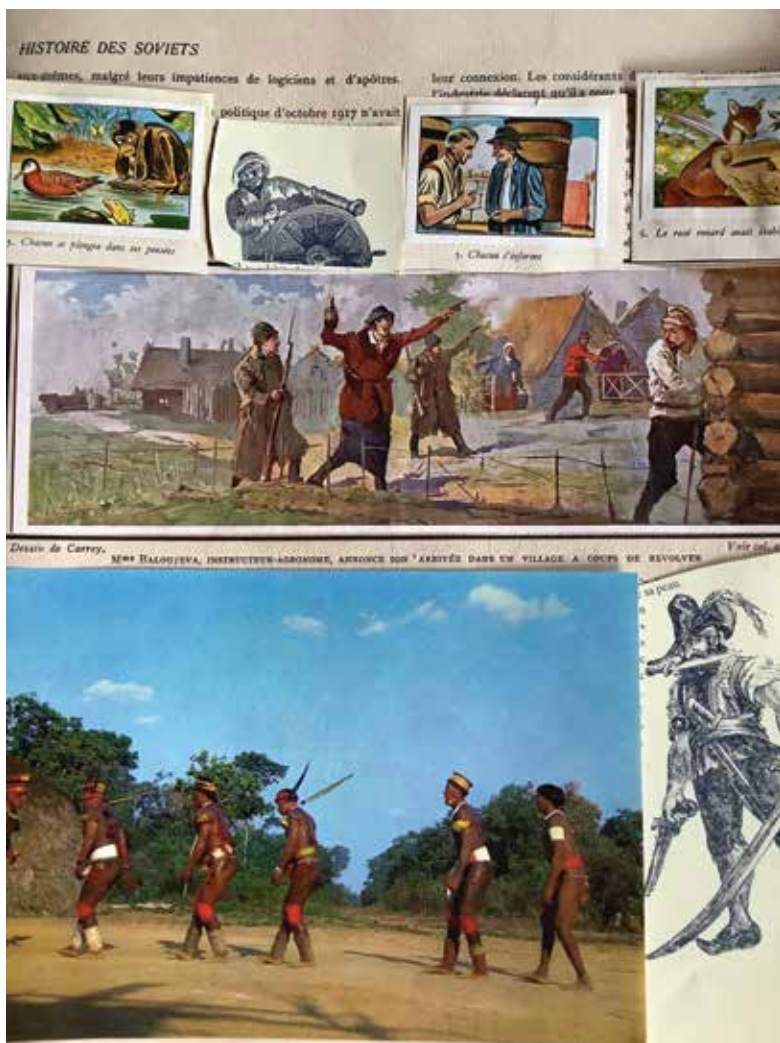
Le tableau est plus nuancé. Les enfants ont besoin d'être aimés, ou au moins qu'on s'intéresse à eux. C'est le fondement de l'indispen-

sable estime de soi. Ils ont aussi un projet: grandir. Dès lors, ils doivent peu ou prou correspondre aux attentes de cet adulte objectivement dominant, à qui ils souhaitent ressembler, en témoigne le contenu de beaucoup de jeux symboliques. L'autorité de l'adulte-modèle est acceptée parce qu'il faut conserver sa bienveillance. Cependant, le besoin d'autonomie de l'enfant croît avec ses compétences, il va donc questionner, voire refuser, certaines demandes de son entourage. Une attitude rigide et autoritaire de l'adulte mène aux conflits, alors que laisser faire, une façon pour l'adulte de se déresponsabiliser, crée un sentiment d'abandon. On est sur une ligne de crête.

C'est compliqué, comme on dit à tout propos aujourd'hui, d'autant plus que l'autorité revêt des formes diverses. Olivier Reboul³ en distingue six:

- L'autorité du *contrat*: les deux parties sont liées par leur propre consentement;
- L'autorité de l'*expert*: elle repose sur la compétence reconnue de la figure d'autorité;
- L'autorité de l'*arbitre*: son pouvoir de trancher dans un conflit est accepté par les deux parties;
- L'autorité du *modèle*: elle tient au prestige et à l'admiration qu'on lui voue; ▲

3-Reboul, Olivier (2018), *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, pp. 69 et ss.



Le revolver agronomique – Collectif CrrC

- ▲ – L'autorité du *leader*: son ascendant tient au désir d'admirer et d'obéir, l'obéissance étant perçue comme rassurante;
- L'autorité du *Roi-Père*: chef charismatique, dont l'autorité est inexplicable et irrévocable.

Comme Reboul le note, la première autorité que rencontre l'enfant est celle du Roi-Père (et la mère alors?), son état de dépendance la rend d'ailleurs indispensable. Elle a un caractère absolu que n'ont pas ses autres formes, listées ici *crescendo*. Toutes prennent une place dans la relation éducative. L'autorité de contrat est l'idéal de bien d'éducateurs et d'éducatrices, mais il faut être deux et l'enfant n'est pas toujours preneur. Quant à l'autorité du leader, elle peut être perverse...

Sommes-nous condamnées à naviguer à vue, en pratiquant des formes d'autorité qu'on juge adéquates à la situation, avec toujours un sentiment de culpabilité? En ces temps où l'égalité est une revendication fondamentale – et légitime – *quid* de l'inégalité essentielle entre adulte et enfant? Un peu de pragmatisme ne nuira pas. L'autorité est un outil, un moyen lorsqu'il s'agit de protéger l'enfant de lui-même et de ses pairs. Elle est une aide sur le chemin ardu de la socialisation. Elle est un

garde-fou lorsque l'enfant se laisse emporter (on va le laisser collé à son écran pendant des heures ou en limiter l'usage?). Elle permet la transmission culturelle indispensable à la survie de la civilisation⁴. Entre autres.

Limiter le recours à l'autorité

La bonne attitude, pour qui pratique l'éducation, consiste à limiter le recours à l'autorité. Le but de l'éducation, quels que soient l'âge des enfants et le lieu où elle se déploie, c'est l'autonomie de l'éduqué·e: qu'il ou elle n'ait plus besoin de ses éducatrices ni de ses éducateurs, qu'il ou elle «vole de ses propres ailes», comme on dit. On est donc pris dans une contradiction, devoir contraindre avec le projet de libérer. C'est sans doute, outre l'esprit du temps, une des sources du malaise autour de la question de l'autorité.

L'exercice de l'autorité sur les enfants qu'on éduque est souvent lié à la peur qu'ils nous inspirent. Peur d'être débordé·es, peur «qu'il ne leur arrive quelque chose» si on ne les tient pas serrés, peur d'être jugé·es sur leur comportement. Bien connaître chacun des enfants dont on a la charge permet de développer une confiance en eux qui évite le travers de vouloir tout

⁴-Coquoz, Joseph (2000). *Préface*, In Chatelain, Sylvie (2000), *Règles, éducation et obéissance*, Les Cahiers de l'EESP 28, Lausanne, p. 21.

contrôler. Une bonne organisation, l'absence d'hésitation et la clarté des consignes ont un caractère sécurisant pour les deux partenaires, adulte et enfant. Et surtout la confiance. Non pas une foi béate en une supposée bonne nature infantine, mais la certitude que les comportements des enfants ont un sens. Une attitude empathique permet de saisir que Louise qui veut à tout prix saisir les ciseaux ne cherche pas à confronter ni même à taquiner l'adulte. Elle veut voir, toucher, explorer. Elle fait son métier d'enfant.

L'organisation du temps et de l'espace est capitale. Si une barrière sépare l'endroit où mangent les plus petits alors que les plus grands doivent attendre, Noah, qui a très faim, se confronte à la réalité, pas à l'éducatrice. Il va peut-être se fâcher, secouer la barrière, pleurer. Mais l'adulte est là pour rassurer, lui rappeler que son tour viendra, il n'est pas celui qui frustre. Outre la barrière, l'organisation temporelle joue un rôle. Si chaque jour, ce moment se déroule dans le même rythme et de la même manière, Noah intégrera rapidement la succession des événements et n'aura plus besoin de manifester son impatience de crainte qu'on l'oublie.

Et chez les petits ?

Elle a 3 ans. Submergée par une de ces fureurs dévastatrices typiques de cet âge, elle hurle, couchée par terre au milieu du passage à piétons. Je l'empoigne et vais la déposer sur le trottoir d'en face. Ici, pas question d'autorité, de la violence pure. Mendel n'est pas loin⁵. Tous les parents ont des histoires semblables à raconter et tous, j'espère, réagissent de la même manière. Il s'agit d'urgence et de sécurité.

La situation de dépendance et l'immaturation des petits rendent indispensable, dans certaines circonstances, le recours à l'autorité. Toute la question, pour les adultes, est de créer un environnement qui en limite la nécessité. L'aménagement, par exemple, qui rend impossible l'accès aux outils de l'adulte – le cahier d'observations de l'éducatrice ou l'ordinateur de maman – évite bien des « non ! ». De même, l'organisation régulière et connue de tous et de toutes de la journée, qui permet aux enfants d'anticiper un déplacement ou un changement d'activité⁶. Ou encore la continuité des soins, dont le scénario répété permet au bébé de participer plutôt que se raidir et résister.

Non sans surprise, nous avons découvert dans deux études ▲

5-Mendel, Gérard (1971/1974), *Pour décoloniser l'enfant: Sociopsychanalyse de l'Autorité*, Payot, Paris.

6-Cf. Gutknecht, Dorothee; Kramer, Maren (2021), *Microtransitions à la crèche*, LEP, Le Mont-sur-Lausanne.

▲ basées sur l'observation *in vivo* de groupes d'enfants en crèche et en garderie, que l'*injonction*, soit la formulation verbale de l'autorité, était peu fréquente. La première étude, centrée sur l'analyse du langage adressé aux enfants, montre que les injonctions représentent, selon l'âge, 2 à 7% de l'ensemble des énoncés émis par l'adulte⁷. Dans la seconde⁸, nous avons consigné, en nombre absolu, la fréquence des règles rappelées aux enfants. Les interdits sont rarissimes, entre 1 et 3 sur quatre heures d'observation, répétée pour huit enfants. Le rappel des règles sociales est à peine plus présent, entre 5 et 12. Or, pas de chaos, les groupes fonctionnaient harmonieusement. On peut donc constater avec satisfaction que l'autorité est un outil éducatif peu sollicité dans les cinq institutions où les observations ont été faites.

La composante psychoaffective de l'autorité

Une mise en garde, pour terminer. L'autorité, en particulier avec les petits enfants, peut reposer sur la menace d'abandon. On a tous et toutes entendu un adulte agacé par un enfant qui traîne au cours

de la promenade lui dire : « Si tu ne viens pas, je m'en vais », en accompagnant ses propos par un langage corporel sans équivoque : tourner le dos. C'est une illustration parfaite de l'expression souvent citée de Mendel qui voit l'autorité comme « le masque mystifiant de la violence »⁹. Ça ne marche pas toujours, les enfants sont plus confiants qu'on ne le pense. Mais, de façon plus générale, sous-entendre qu'on n'aimera plus ou plus autant l'enfant qui n'obéit pas n'est pas rare. Et c'est très pernicieux. Les indispensables manifestations d'autorité, lorsqu'on a, par l'organisation du temps et de l'espace, réduit leur fréquence au minimum, doivent reposer sur une règle dont l'adulte est garant : donner la main pour traverser la rue, ne pas courir dans le couloir glissant. Une règle porteuse de sens, que l'enfant va comprendre et intégrer quand sa maturité le lui permettra. Une règle qu'il faudra rappeler tant qu'elle sera nécessaire, mais pas plus. Si les enfants ont des chaussettes antidérapantes, ils peuvent courir dans le couloir glissant, non ?

Raymonde Caffari

7-Caffari-Viallon, Raymonde; Jaquet-Travaglini, Paulette; Baeriswyl, Josiane (2009), *Mais qu'est-ce qu'elles disent ?*, Editions des Deux Continents, Genève.

8-Caffari-Viallon, Raymonde; Rákóczy, Agnès; Vandenberghe, Clélia (2022), *De 3 à 6 ans en accueil collectif*, Editions des Deux Continents, Genève.

9-Mendel (1971/1974), *op. cit.*, p. 73.