

28 mai 2009

# " LA CONSTRUCTION DE L'AUTORITE "

**Document pédagogique pour les travailleurs sociaux, enseignants et autres professionnels de l'éducation de la ville d'Aubervilliers**

Mis à disposition sur le site de l'Ocsena : <http://ocsena.ouvaton.org/>

**Sylvain Aquatias (GRESKO) et Thomas Sauvadet (CESAMES)  
LRSH Laboratoire de Recherche en Sciences Humaines 213  
rue Sadi Carnot - 93170 Bagnolet**

**Contact : [aqtias@club-internet.fr](mailto:aqtias@club-internet.fr)**

**MAI 2009**

Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992).

L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.

## **TABLE DES MATIERES**

### **I DEFINIR L'AUTORITE, PETIT ALLER-RETOUR ENTRE DISCIPLINES ET REPRESENTATIONS**

**1/ EN GUISE D'INTRODUCTION : UNE TENTATIVE AVORTEE DE DEFINITION 4**

**2/ DES REPRESENTATIONS CONTEXTUELLES DE L'AUTORITE 5**

**3/ LES FORMES D'AUTORITE 7**

**4/ EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE, UNE DEFINITION OPERATOIRE DE L'AUTORITE... 9**

### **II UNE CONFIGURATION SOCIALE PRECISE : LA CONCURRENCE EDUCATIVE AU XX° SIECLE**

**L'ENFANT ENCADRE : DE 1900 A L'APRES-GUERRE 12**

**1/ LES GRANDS MOUVEMENTS DE JEUNESSE 12**

**2/ LE MODELE DE LA FAMILLE BOURGEOISE ET L'AUTORITARISME PATERNEL 14**

**3/ DE L'EDUCATIF AU LUDIQUÉ : LES CHANGEMENTS DE**

**L'IDEOLOGIE EDUCATIVE 15****L'ENFANT AUTONOME : DE L'APRES-GUERRE AUX ANNEES 2000.  
17****1/ LA REMISE EN CAUSE DU MODELE AUTORITARISTE 17****2/ L'AUTONOMISATION CULTURELLE DE LA JEUNESSE 20****3/ L'ETAT PEDAGOGUE : ECOLE ET LOISIRS 23****CONCURRENCE ET COHERENCE DES AGENTS EDUCATIFS 26****III CONSTRUIRE DE LA LEGITIMITE****1/ CONSTRUIRE DE LA LEGITIMITE : UN TRAVAIL A PLUSIEURS  
NIVEAUX 27****2/ CONSTRUIRE DE LA LEGITIMITE, C'EST COMMUNIQUER 29****ESTIMATION DE SOI, ESTIME DE SOI. 29****MAITRISE DES CULTURES PROFESSIONNELLES ET PROFANES 30****COMPETENCES DE TRADUCTION 31****3/ GERER SA DISTANCE 32****IV CONSTRUIRE DE L'AUTORITE****LES COMPOSANTS DE L'AUTORITE PHYSIQUE 35****ÉVALUER SON NIVEAU D'AUTORITE PHYSIQUE 37****DE L'AUTORITE PHYSIQUE A L'AUTORITE MORALE 39****I DEFINIR L'AUTORITE, PETIT ALLER-RETOUR ENTRE  
DISCIPLINES ET REPRESENTATIONS****1/ EN GUISE D'INTRODUCTION : UNE TENTATIVE AVORTEE  
DE DEFINITION**

Il est toujours difficile de savoir exactement ce que l'on nomme l'autorité tant les conceptions peuvent différer en fonction des personnes et des disciplines. À l'origine, le terme d'autorité vient du latin *auctorem*, qui signifie auteur, et se rattache au verbe *augere*, *augi*, *auctum*, sur lequel on a construit notre verbe *augmenter*. L'auteur est proprement celui qui augmente, d'où celui qui produit ou concède un droit. En découlent les acceptions « autoriser », « autoritaire » et « autorité ».

Le linguiste Emile Benvéniste considère que « augmenter est le sens secondaire et affaibli de *augeo* : l'action de *augere* est d'origine divine ». Quelle autorité supérieure en effet à celle des dieux qui règnent sur les

hommes ? De là, probablement, ce lien qui est souvent fait entre autorité et charisme, puisque le charisme évoque la « grâce divine » qui accorde un don, avant de devenir l'influence dont disposent des personnages exceptionnels, ces hommes « providentiels » qui semblent être dotés par la nature d'une autorité spontanée.

Pourtant, au-delà de ces définitions étymologiques, l'autorité est devenu un terme polysémique, évoquant aussi bien l'influence bénéfique que les excès du pouvoir. Mais elle peut aussi être une modalité précise d'exercice de la domination.

Par exemple, pour Hannah Arendt, l'idée d'autorité s'oppose à la fois à la coercition et à la persuasion. D'un côté, la contrainte par la force ne peut être l'expression de l'autorité puisque l'emploi de la menace ou des sanctions signale le manque d'influence réelle. De l'autre, la persuasion par les arguments présuppose une égalité de statut que l'autorité ne permet pas. On comprend bien que l'autorité est conçue ici comme un mode d'exercice du pouvoir, un mode moyen, pris entre la force et la raison.

Cette définition toute philosophique tient peu compte de l'exercice réel de l'autorité, où s'inscrivent à la fois des menaces et des sanctions, des intérêts et des influences, des traditions et des implicites. Mais on voit ici à quel point cette notion est liée à l'exercice du pouvoir dans une situation d'inégalité de statut qui n'autorise pas le recours à la force. Et probablement se pose déjà là une question importante, celle de la légitimité du pouvoir et donc de la légitimité de l'autorité qui en découle. C'est là la conception de Max Weber qui situe l'autorité à l'égal de la domination.

Peu importe à ce stade que l'autorité soit alors encore mal définie. Il nous suffit de bien percevoir qu'elle est un mode d'exercice du pouvoir et s'articule donc à la domination et à la légitimation. La polysémie du terme marque bien la multiplicité des conceptions, laissant une marge importante d'interprétation à chaque individu.

L'autorité est fluctuante et ne se stabilise jamais totalement en une définition précise, probablement parce que sa valeur est définie à la fois historiquement, en fonction des époques et des sociétés, et subjectivement, par chacun d'entre nous quand arrive le moment où nous désirons mettre en oeuvre notre influence.

## **2/ DES REPRESENTATIONS CONTEXTUELLES DE L'AUTORITE**

La question de l'autorité apparaît fondamentale pour les professionnels au contact de publics dits « difficiles », lorsqu'il leur semble que leurs compétences ou leur bonne volonté sont remises en cause et donc leur légitimité à assurer leurs fonctions. Même si l'on considère que l'autorité serait naturelle et que certaines personnes en disposeraient et pas d'autres, l'augmentation des incivilités vis-à-vis des professionnels

montre un mouvement global qui dépasse largement les prédispositions de chacun à savoir construire une relation de confiance dans laquelle les savoir-faire seraient automatiquement reconnus. Mais aussi l'autorité dont on dispose n'est pas la même selon les situations que l'on affronte. On connaît des parents policiers à qui leurs enfants répondent effrontément. Et le brillant universitaire qui parle fréquemment de l'insertion sociale devant un auditoire d'étudiants pourra rencontrer des problèmes devant un public d'éducateurs, par exemple, s'il s'exprime de la même manière.

Le niveau d'autorité dont l'on dispose s'élabore dans un contexte précis d'interaction, en fonction du rôle social que l'on est amené à tenir. Ces rôles sont déterminés par le cadre dans lequel ils prennent corps. Les plus fréquents sont les situations familiales (parent, conjoint) et plus généralement tout ce qui tient de la vie privée (amis, voisins) où le niveau d'autorité diminue d'autant plus que l'on se trouve en situation relative d'égalité et les situations professionnelles (enseignant, éducateur, animateur, personnel d'accueil, assistante sociale). On va donc considérer ici que l'autorité se fabrique au travers de l'élaboration d'une relation particulière, en fonction d'un cadre social, qu'elle change et évolue, qu'elle est toujours susceptible d'être remise en question. Le corollaire de cette proposition est que l'on peut toujours modifier son niveau d'autorité.

Si la valeur de l'autorité varie en fonction des situations, on peut penser aussi qu'aucun d'entre nous n'a la même vision de ce qu'est l'autorité. Dire cela, c'est bien sûr mettre en avant le fait que l'autorité dont on dispose s'établit au croisement de deux systèmes de représentations, ceux des deux personnes (ou plus) en présence. L'idée que l'on se fait de l'autorité détermine la manière dont on va la mettre en action et dont on va l'accepter, selon que l'on est dans la position de celui qui l'assume ou qui la subit. Comme nous avons tendance à nous référer à des modèles antérieurs, souvent des personnes que nous avons connues et qui incarnent, d'une certaine manière, l'autorité pour chacun d'entre nous, il est important de s'interroger sur nos propres représentations de l'autorité. L'autorité peut être perçue de manière positive ou négative, elle évoque des souvenirs douloureux ou, au contraire, admiratifs. En fonction de nos histoires, nous pensons à un père brutal ou à une mère tendre et aimante (ou l'inverse), à un oncle apprécié de tous ou à un voisin à l'indiscutable prestige local. Nous nous référons à un personnage fictif charismatique (d'Arsène Lupin à Maigret, la littérature populaire regorge de modèles d'autorité), à un chef d'état, despote ou démocrate accompli, à une vedette ou à un acteur dont la vie nous semble être le parfait exemple de ce qu'il faudrait être. Nous nous inspirons d'un enseignant passionné, d'un chef de service juste, d'un maître de stage au savoir-faire impressionnant, nous rejetons l'instituteur tyrannique qui nous a fait souffrir et le « petit chef » qui nous a méprisé. Ainsi notre relation à l'autorité s'ancre dans notre vécu, sans parfois même que nous nous en rendions bien compte. Nous pouvons disposer d'un modèle principal ou, plus probablement, de

plusieurs qui varient en fonction des contextes où nous sommes en position d'exercer notre influence sur d'autres. Mais connaître nos propres représentations de l'autorité est indispensable pour ajuster nos attitudes en fonction des situations. S'il est nécessaire de comprendre les ressentis que chaque personne peut éprouver face à différents cadres d'autorité, il est nécessaire aussi de savoir à quoi (à qui) nous nous référons lorsque nous usons d'autorité, pour mieux pouvoir modifier le contexte d'interaction.

Pourtant, des formes d'autorité auxquelles nous nous référons émergent des modèles de pouvoir et de légitimation de ce pouvoir. Ces formes nous permettent déjà de mieux saisir des principes élémentaires de construction de l'autorité.

### **3/ LES FORMES D'AUTORITE**

C'est évidemment chez Max Weber que se trouve la première théorisation des formes de domination et, en conséquence, ce que l'on peut en déduire des formes d'autorité. Max Weber, dans un passage intitulé « les fondements de la légitimité » écrit ainsi : « nous entendons, par « domination » la chance, pour des ordres spécifiques (ou pour tous les autres), de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus. Il ne s'agit cependant pas de n'importe quelle chance d'exercer « puissance » et « influence » sur d'autres individus. En ce sens la domination (l'autorité) peut reposer, dans un cas particulier, sur les motifs les plus divers de docilité : de la morne habitude aux pures considérations rationnelles en finalité. Tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur ou intérieur, à obéir » .

Il décrit trois types de domination légitime qui sont validés par différents caractères.

1/ Un caractère rationnel, reposant sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens (domination légale).

2/ Un caractère traditionnel, reposant sur la croyance quotidienne en la sainteté de traditions valables de tout temps et en la légitimité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité par ces moyens (domination traditionnelle).

3/ Un caractère charismatique, reposant sur la soumission extraordinaire au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne, ou encore émanant d'ordres révélés ou émis par celle-ci (domination charismatique) .

Les formes d'autorité qui en découlent sont aussi différents types de légitimation de cette autorité.

La légitimation rationnelle permet de construire différentes formes

d'autorité. En premier lieu se situe une légitimation que l'on peut définir comme étant légale : elle est définie par la loi, c'est-à-dire par l'Etat qui établit un contrat entre ceux au service desquels il s'est mis et ceux à qui il délègue une partie de son pouvoir pour accomplir une mission précise. Cette autorité légale repose sur la raison en ce que c'est délibérément et de manière réfléchie que les politiques publiques se conçoivent. Elle s'inscrit dans deux formes dérivées.

La première est l'autorité contractuelle, qui suit un engagement réciproque entre plusieurs individus, groupes ou institutions, engagement qui définit leurs droits et devoirs réciproques et où chacun pense trouver un intérêt mutuel et réciproque. Le mandat des élus de la République est de ce type, mais aussi toute forme de contrat qui lie des personnes privées : la désignation d'un syndic, par exemple, entre dans ce cadre.

La seconde est l'autorité délégataire, qui découle de la création, du recrutement et de la formation d'un corps de professionnels à qui l'on donne mission d'accomplir des tâches admises comme étant du domaine de l'utilité publique. C'est l'autorité dont disposent a priori des corps d'Etat tels que les enseignants, les éducateurs, les assistantes sociales, etc.

Si j'établis ici une telle distinction (ce que ne fait pas Weber), c'est que la remise en cause de l'action des institutions entraîne aussi celle des personnes qui exercent un pouvoir par délégation. La contractualisation réduit cette remise en cause puisque, même si dans les termes du contrat établi, une personne détient plus de pouvoir qu'une autre, les droits et devoirs de chacun sont définis par un consentement mutuel exprimé par l'approbation du contrat. L'autorité que l'on obtient par délégation peut être remise en cause chaque fois que les personnes auprès de qui l'on intervient portent un jugement défavorable sur les compétences mises en œuvre ou sur l'institution qui nous délègue son pouvoir.

A contrario, la reconnaissance des compétences d'un professionnel peut entraîner, à terme (et non a priori), quelle que soit la durée de ce terme, une autorité morale, qui naît de l'expérience de sa valeur dans une relation précise et à la condition que son action s'opère dans la fin avouée de servir les intérêts de celui qui reconnaît cette autorité. Bien que cette forme d'autorité se construise dans des relations singulières, elle peut déboucher ensuite sur une reconnaissance a priori : « on fait autorité ». Il s'agit bien ici d'une légitimité acquise et non construite par le cadre social, comme l'est l'autorité délégataire. En ce sens, elle se rapproche de l'autorité contractuelle, sinon qu'elle s'inscrit systématiquement dans des histoires relationnelles.

La légitimation traditionnelle bâtit logiquement une autorité traditionnelle reposant sur l'immutabilité postulée d'une coutume ou d'une règle sociale. Le prestige des « anciens » comme l'influence des « grandes familles » ou des lignages repose sur cette logique de

**légitimation. L'accentuation de la vitesse à laquelle les sociétés contemporaines évoluent et la croissance de l'individualisme remettent en cause cette forme d'autorité qui est de moins en moins fréquente.**

**D'indices implicites, souvent liés à la charge affective forte que peuvent susciter certaines personnes, naît la légitimité de l'autorité charismatique. La force des individus à fort charisme repose sur leur capacité à saisir l'air du temps, à traduire en mots ce que les gens ressentent, à incarner ce qu'ils n'osent dire, à révéler leurs désirs. On le voit clairement à travers les grands exemples de personnages charismatiques qu'offre l'histoire, de Gandhi à Hitler. Ce qui importe ici n'est pas les idées qui sont transmises, mais la manière dont elles sont transmises, dans un contexte historique très précis. De l'autorité charismatique peut naître la soumission, le fanatisme et la perte d'autonomie. À un niveau moindre, on trouve des chefs d'entreprise, des chercheurs et des enseignants, des vedettes et des hommes politiques qui usent du charisme pour entraîner l'adhésion. Mais si elle est extrêmement gratifiante pour ceux qui l'acquièrent, reposant essentiellement sur l'admiration et sur la projection affective, elle est difficile à contrôler, peut devenir versatile et ses conséquences sont difficiles à évaluer. Enfin, comme le note bien Max Weber, sa routinisation produit un retour à des formes de domination traditionnelle ou rationnelle. Le charisme a donc une portée limitée dans le temps.**

**Enfin, il faut évoquer une forme qui échappe à Max Weber, puisqu'elle n'est pas légitime. Il s'agit de celle que l'on nomme souvent autorité naturelle et qu'il serait plus juste de nommer autorité physique. Je ne fais pas ici allusion seulement à la force physique, mais à l'incarnation physique de l'autorité, en ce qu'elle se dégage des signes extérieurs, le plus souvent corporels de la présence : voix, prestance, physique imposant, force montrée ou démontrée, etc. Tous ces composants constituent des traces de la confiance en soi, de l'habitude des responsabilités, du prestige social. Ils s'inscrivent dans des logiques du décryptage des attitudes sociales qui correspondent sous certains aspects à l'autorité traditionnelle (l'âge, l'expérience, la réserve, etc...) et sous d'autres à l'autorité charismatique (reposant sur des signes implicites, provoquant des réactions affectives, de l'admiration à la peur). Lus implicitement dans le cadre d'une interaction précise, ils devront être confirmés ensuite par d'autres indices pour aboutir à la constitution d'une autorité légitime. Mais, pour être illégitime (et parfois illégale), cette forme d'autorité n'en est pas moins efficace.**

#### **4/ EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE, UNE DEFINITION OPERATOIRE DE L'AUTORITE...**

**Si l'on suit Max Weber, on pourrait penser un peu rapidement que l'autorité, c'est donc ce qui, sous une forme ou une autre, légitime ou non, provoque l'obéissance. Pourtant, on voit bien que toutes les formes d'autorité ne sont pas souhaitables, ne serait-ce que parce que l'adhésion qu'elles suscitent sont limitées dans le temps ou dans**

l'espace. Cependant, il faut poursuivre une réflexion abordée par Gérard Mendel sur la signification historique du terme. Il relève d'abord l'opposition faite entre autorité et fermeté au début des années soixante par Pierre Mâle, grand psychiatre et psychanalyste de l'époque, insistant sur le fait que l'autorité, à cette époque, était encore « traditionnelle » et donc apparaissait « à prohiber ». Puis il souligne combien, dans les années 2000, le mot d'autorité, notamment en milieu scolaire, se référait à l'emploi de la coercition et semblait rencontrer l'assentiment général. Inversion de sens liée au contexte historique qui le construit, de la remise en cause de l'autorité aliénatrice des années 60 à l'autorité en crise des années 2000, le changement de signification ne fait que souligner la perception contextuelle du mot. C'est ce que l'on perçoit aussi à travers l'étude des représentations de l'autorité telles que les personnes les évoquent : en fonction de leur âge, elles ont une vision plus ou moins négative de l'autorité, marquées qu'elles sont par l'époque même dans laquelle elles ont vécu l'autorité.

L'autorité varie et, en fonction des époques, il nous semble nécessaire d'en disposer plus ou moins. En conséquence, si l'on ne peut définir l'autorité que par rapport à une époque, on peut cependant en tracer les limites par rapport à ce qui lui faire perdre toute valeur : d'un côté l'autoritarisme, c'est-à-dire l'abus d'autorité, de l'autre, le laxisme, c'est-à-dire l'absence de tout interdit, c'est-à-dire, forcément de toute autorité. Selon les sociétés et leurs histoires, on peut être très proche de l'un des pôles et la définition même de l'autorité, non seulement en termes de légitimité, mais aussi d'acceptabilité, varie en conséquence.

Mais ces deux bornes nous fournissent plus que l'étendue possible de la variation historique de l'autorité. Elles nous permettent aussi de saisir l'extrême variabilité des niveaux d'autorité en fonction des contextes et des situations. L'autorité serait cet axe qui relie laxisme et autoritarisme, et la légitimation de l'autorité s'effectuerait en se déplaçant sur cet axe en fonction des situations et des contextes d'interaction.

La position d'autorité dont chacun peut disposer à un moment ou un autre peut être imaginée comme un curseur que l'on déplace sur cet axe. Comme, à notre époque, aussi bien les excès de l'autorité que son absence totale poseraient problème, on peut estimer qu'il existe une zone moyenne où se renforcerait ou s'assouplirait les effets de domination, consentis ou non. Cette autorité « acceptable » se placerait alors entre les deux pôles de l'autoritarisme et du laxisme, quelque part vers le milieu de l'axe qui relie ces deux pôles, variant dans sa distance au centre en fonction des époques et des sensibilités qui en émergent.

On n'a non plus alors une définition stricte de l'autorité, mais une définition technique où l'on fait varier le niveau d'autorité par différents moyens, en fonction des nécessités et des effets attendus. Différents moyens dis-je, car, en fait, toutes les formes élémentaires d'autorité peuvent se cumuler dans des dosages divers pour produire un style d'autorité.



Bien sûr, ne serait-ce que parce que la raison et les types d'autorité qu'elle est susceptible de produire ne peuvent échapper à des projections affectives, il est difficile de contrôler le dosage du style d'autorité dont on dispose. Mais il est possible de faire varier, par différentes techniques, sur lesquelles je reviendrai plus bas, ce niveau d'autorité.

Mais, avant cela, parce que le poids de l'histoire s'affirme avec clarté dans notre propos, il est nécessaire de reconstruire la configuration d'où émergent les différents tenants de l'autorité qui sont présents dans notre société. Et ce d'autant plus que la légitimité de toute personne représentant, à un titre ou un autre, l'autorité dépend aussi de la légitimité que lui accordent les autres dépositaires de l'autorité. On le comprend bien, l'autorité est aussi un bien disputé, dont les dépositaires entrent parfois en concurrence.

On le comprend bien, si les formes élémentaires de l'autorité définies plus haut sont plus ou moins présentes en fonction de l'histoire des structures sociales, les intervenants de l'autorité sont aussi plus ou moins nombreux et plus en moins en accord sur la manière d'affirmer cette autorité.

J'ai choisi d'explicitier ici mon propos par la description de la configuration éducative dans laquelle se trouvent pris les enfants et les adolescents. Ce choix correspond à deux raisons : d'abord, c'est cette population qui pose souvent problème lorsqu'est évoquée la question de la crise de l'autorité, ensuite parce que c'est l'un des domaines où se lit le mieux les effets de la concurrence éducative.

## **II UNE CONFIGURATION SOCIALE PRECISE : LA CONCURRENCE EDUCATIVE AU XX° SIECLE**

Depuis le début du XX° siècle, les intervenants se sont sans cesse multipliés dans le domaine de l'éducation, parachevant un mouvement dont on trouve la trace depuis le dix-huitième siècle. Il n'est pas question de faire ici un tableau exhaustif des différents modes éducatifs en France, mais simplement d'en synthétiser les grandes tendances. Ce vaste tour d'horizon de l'histoire des agents éducatifs au XX° siècle et, du coup des idéologies éducatives propres à chaque époque, devrait nous permettre de mieux comprendre le problème de l'autorité à l'heure actuelle.

### **L'ENFANT ENCADRE : DE 1900 A L'APRES-GUERRE**

#### **1/ Les grands mouvements de jeunesse**

Au tout début du XX° siècle, les parents, l'école et l'Eglise étaient les principaux intervenants de l'éducation des enfants et des adolescents. Mais tandis que continue à se déployer le mouvement de scolarisation des enfants et de moralisation des familles du peuple, les mouvements de jeunesse vont commencer à prendre de l'importance, en gardant la

plupart du temps une dimension religieuse non négligeable. On considère que c'est le Sillon, mouvement d'éducation morale et religieuse autant que d'action civique et sociale, créé par Marc Sangnier à partir du vivier des patronages catholiques en 1899, qui préfigure réellement ces mouvements.

Le scoutisme, créé au début du siècle par Robert Baden-Powell, un anglais protestant, a pour volonté de former des jeunes garçons à l'ordre social et religieux au travers d'activités de plein air. Ses idées commenceront à trouver leur chemin en France à partir de 1910 d'abord chez les protestants, puis avec des mouvements neutres, chez les catholiques enfin. Le scoutisme s'affirme implicitement contre l'école, lieu d'enfermement et de discipline contrainte, par la valorisation de la nature et la discipline librement consentie. Les patrouilles et équipes fonctionnent de manière autonome, indépendamment de l'autorité des adultes, sinon dans l'adhésion à des règles de fonctionnement basées sur des valeurs plutôt conservatrices.

La Jeunesse ouvrière chrétienne, fondée en 1926, a deux spécificités qui la démarque nettement du scoutisme. La première est de bâtir son recrutement sur un clivage social : la reconnaissance de l'importance de la classe sociale d'origine, des modes de vie et des intérêts qui y sont liés. En suivant ce principe, la JOC va essaimer d'autres mouvements : Jeunesse ouvrière chrétienne féminine (1928), Jeunesse agricole chrétienne (1929), Jeunesse étudiante chrétienne (1930). La seconde est de s'inscrire dans un courant de critique sociale qui commence à dénigrer le capitalisme. Dans cette lignée apparaissent d'ailleurs des mouvements plus politiques comme les faucons rouges, mais de plus faible importance.

Ce qu'on voit apparaître ici, ce ne sont pas tant des mouvements de jeunesse réellement autonomes que des regroupements certes volontaires mais basés sur des credo religieux, politiques ou simplement moraux. Leur recrutement même présuppose l'adhésion à des valeurs, des règlements qui forment le cadre de cet engagement et probablement sa possibilité d'existence. Antoine Prost fait bien remarquer que ces mouvements présentaient des garanties pour des familles qui, soumises au regard institutionnel, ne voulaient pas perdre le contrôle de leurs enfants . Les mouvements de jeunesse étaient légitimes par leurs objectifs et permettaient aux enfants de disposer de sociabilités autonomes sans encourir la disgrâce familiale.

Plus légitimes encore s'il en faut furent les mouvements des œuvres laïques qui se donnaient pour but de prolonger l'action de l'école dans les activités de loisirs. Le plus important, la ligue de l'enseignement, va se scinder en trois groupes visant respectivement l'éducation physique (UFOLEP), l'éducation artistique (UFOLEA) et le cinéma éducatif (UFOCEL). Une quatrième, en 1935, s'occupera des œuvres de vacances (UFOVAL). Les colonies de vacances, qui s'étaient développées dès le XIX° sous l'égide des patronages, étaient déjà bien présentes dans le paysage éducatif : l'Union nationale des colonies de vacances,

catholique, et la Fédération nationale des colonies de vacances, laïque, oeuvraient déjà pour la salubrité des jeunes urbains.

De même, les Auberges de jeunesse, créées en 1929 par Marc Sangnier, celui-là même qui était à l'origine du Sillon, vont proposer aux jeunes plus que de simples étapes en créant un véritable état d'esprit où se jouxtent le goût de la nature et le refus de la société capitaliste et de ses hiérarchisations. Le mouvement laïque créera en réponse ses propres auberges en 1933, mais finalement bien peu de différence se jouera entre les deux, indifféremment utilisés par les jeunes employés et ouvriers qui découvrent les congés payés après 1936.

Ces mouvements sont autant de moyens d'éducation, qui ne veulent rien laisser de la maîtrise du temps aux enfants, suivant en cela l'exemple des patronages. Pour certains, il s'agit de prolonger l'influence scolaire au-delà de la scolarité, pour d'autres de mettre à profit les temps de loisirs de l'enfance et de l'adolescence pour contribuer au développement du caractère, pour d'autres enfin d'œuvrer à une prise de conscience politique. Plus que de mouvements de jeunesse, il s'agit bien de mouvements d'encadrement de la jeunesse.

## **2/ Le modèle de la famille bourgeoise et l'autoritarisme paternel**

L'enthousiasme des enfants et des jeunes à participer à ces différents mouvements a certainement à voir avec la volonté d'échapper, ne serait-ce que de manière toute relative, à une société où les relations entre adultes et enfants sont marquées par une hiérarchisation sans faille. C'est que le modèle de la famille bourgeoise s'est répandu avec l'éducation de masse, les patronages et le développement de l'action sociale. Ce modèle se caractérise par une forte hiérarchie intrafamiliale. Le père dispose de l'autorité ultime sur ses enfants et son épouse. Il délègue à cette dernière une partie de son autorité pour en user auprès des enfants. Si des liens affectifs ne sont pas absents, le formalisme des relations les rend moins perceptibles, notamment entre les enfants et leurs pères qui, à une époque où toute l'éducation était basée sur la réserve et la retenue, ne devaient pas montrer leurs sentiments à l'égard de leurs enfants. L'expression des affects est dévolue à la mère. Là encore, la division sexuée des fonctions dans la famille bourgeoise s'affirme bien.

Les relations avec les enfants sont donc empreintes du formalisme qu'il faut leur faire acquérir. Tout dans l'attitude et le langage des enfants doit exprimer le respect qu'ils portent à leurs géniteurs : « ne mets pas tes coudes sur la table », « tiens-toi bien », « ne réponds pas ». Les droits des enfants sont peu soumis à négociation. Il n'est pas question de remettre en cause une interdiction de sortie ou une injonction à faire une tâche. De même, les adultes se soucient peu de jouer avec leurs enfants : les classes populaires ont bien acquis le sentiment que le jeu n'est pas une occupation légitime et doit être laissé aux enfants. Une idéologie utilitariste a pris corps dans les habitudes du peuple, laissant

au jeu entre adultes et enfants le seul temps des loisirs socialement ritualisés, fêtes et dimanches. Les punitions aussi montrent une pédagogie pour le moins rudimentaire : privations (de sortie ou de dessert), sanctions physiques, etc. Il existe bien sûr une éducation différenciée entre les sexes. Comme dans le modèle distribuant les tâches entre parents et enfants, les filles sont chargées d'aider leurs mères aux tâches domestiques alors que les garçons se doivent de réussir les études qui leur permettront de reprendre les affaires paternelles ou de suivre une autre voie tout aussi gratifiante.

C'est la majorité de la société qui est bâtie sur ce modèle de l'autorité paternelle : on le retrouve dans les entreprises à travers le paternalisme, dans les écoles et les collèges, les lycées et l'Université avec l'autorité des maîtres et des professeurs.

### **3/ De l'éducatif au ludique : les changements de l'idéologie éducative**

Pourtant ce modèle que l'école comme la famille s'efforcent de transmettre ne s'est pas encore étendu à la totalité des classes populaires que déjà, au niveau de la famille bourgeoise, il commence à se transformer.

Depuis le début du siècle et alors que l'école s'affirme comme le moyen majeur de socialisation, les familles sont manipulées par les différents intérêts en jeu : mouvements de parents d'élèves décriant une école sans dieu, mouvements d'anciens élèves réclamant un meilleur contrôle des rythmes scolaires, des locaux, des enseignants, mouvements familialistes enfin, comme l'école des parents. Pour ces derniers, il s'agit de ramener l'éducation à la famille, laissant l'instruction aux enseignants. L'éducation sexuelle est au centre de ce débat. En invitant les parents à ne pas refuser le dialogue avec leurs enfants sur les questions de sexualité, l'école des parents popularise aussi les méthodes pédagogiques nouvelles. Ce faisant, elle les oppose aux structures rigides de l'école.

La psychanalyse va venir servir ces nouvelles idées. En montrant l'influence déterminante du milieu familial sur la réussite scolaire, elle propose une médiation tant dans le domaine de l'entente conjugale que dans les attitudes éducatives. Là où la psychiatrie ne proposait que des verdicts, rendant les familles responsables des perversités adolescentes, la psychanalyse autorise le travail sur la relation et ouvre l'espace de l'action éducative sans préjuger de la culpabilité de chacun .

En parallèle de ce mouvement, les mouvements de jeunesse s'affirment comme un renouvellement de la pensée éducative. Mais ils ne font là que poursuivre les débats entre l'éducation anglaise et l'éducation française, entre l'apprentissage par la contrainte et l'apprentissage par l'activité libre, débat facilité par l'expansion de la pratique sportive dans la population française. Du début du siècle aux années quarante, les effectifs des fédérations connaîtront une croissance, discontinue certes,

mais néanmoins importante.

De l'alliance de courants du scoutisme et de militants de l'Education nouvelle émerge une réflexion qui permettra de développer des centres de formation à l'éducation et à l'animation, centres qui deviendront en 1944 les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA). Plus globalement encore, système sportif, scoutisme, mouvements de jeunesse et de loisirs vont installer ensemble une nouvelle définition des apprentissages et des modes d'apprentissage, qui finira par prendre corps dans les mœurs.

Plusieurs éléments constituent cette définition. C'est d'abord la conception que le plein air et l'aventure, l'activité physique et le volontarisme favorisent la constitution des esprits autant que des corps et ce d'autant plus « naturellement » que c'est par l'activité elle-même que l'apprentissage s'effectue. L'incorporation est douce autant qu'aveugle, puisqu'elle suit un consentement implicite aux règles des jeux.

C'est ensuite l'idée qu'enfants, adolescents et jeunes adultes peuvent apprendre d'eux-mêmes par l'action. « Ici s'expérimentaient les premiers linéaments d'une pédagogie qui rendait moins pesante la discipline en insérant les élèves dans une structure relationnelle où ils pouvaient partiellement devenir leur propre éducateur ». Le scoutisme et les mouvements de jeunesse donnaient ainsi aux jeunes les moyens de définir leurs propres activités pourvu qu'elles respectent une idéologie bien déterminée.

C'est enfin la facilité plus grande qu'offrent jeux et sports à bâtir des cadres éducatifs favorisant l'adhésion des élèves. Parce qu'ils y sont en partie au moins libres, ils y viennent plus volontairement et y apprennent mieux. Les théories du développement de l'enfant commencent à pénétrer la conception éducative et le groupe français d'éducation nouvelle autour de Célestin Freinet, à partir des années vingt, met en avant des notions comme celles d'expression ou de tâtonnement expérimental qui sont proches des préceptes des mouvements de jeunesse.

De fait, à cette époque, un projet éducatif global, peu à peu, s'est mis en place, encadrant enfant et jeunes dans la totalité de leurs activités, famille, école, loisirs. On en verra la concrétisation dans l'action de l'Etat qui, reconnaissant enfin la spécificité d'une jeunesse nouvelle, va instaurer des réglementations adaptées. Dans la création du sous-secrétariat d'Etat aux sports et de l'organisation des loisirs, on peut lire cette volonté de ne pas se laisser dépasser par des mouvements trop autonomes. Le régime de Vichy, on le sait, accentuera encore cette dimension avec les Chantiers de jeunesse. Retour de la discipline, les chantiers veulent lutter contre le relâchement éducatif qu'occasionne l'introduction des activités ludiques. Nul doute pourtant que le modèle scout n'ait fortement influencé cette conception.

Mais de la première à la seconde guerre mondiale, le phénomène dominant est bien cette tentative d'encadrement des jeunes, par quelque moyen que ce soit, ludique et éducatif s'associant dans différentes proportions pour définir les modes éducatifs, du plus coercitif au plus libre. Des agents éducatifs sans cesse plus variés interviennent. C'est la préfiguration des rôles des éducateurs et des animateurs qui émerge des premiers mouvements de jeunesse. En fait, la sphère des loisirs comme de la famille, le « hors l'école », doit être mis au service de l'éducation.

## **L'ENFANT AUTONOME : DE L'APRES-GUERRE AUX ANNEES 2000.**

### **1/ La remise en cause du modèle autoritariste**

Alors que les mouvements de jeunesse commençaient à concrétiser l'idée d'adolescence, la guerre a jeté les jeunes dans les rangs des armées, et renvoyé les enfants à une conception plus disciplinaire de l'école et des loisirs, mettant entre parenthèses la volonté d'autonomisation que laissaient deviner les nouvelles formes éducatives. Au sortir de l'armistice, la société française entame l'effort de reconstruction. Les adolescents et les jeunes adultes se livrent à une fureur de vivre que rythment les nouvelles musiques. L'exagération des conduites des jeunes urbains, exutoire des privations et des inquiétudes de la guerre, s'impose à la société d'après-guerre. C'est l'époque où psychologues, philosophes et sociologues font assaut de théories pour expliquer les nouveaux comportements d'une jeunesse déroutante. La psychanalyse notamment diffuse dans la société un nouveau regard sur l'ordre familial, un ordre qui ne crée plus systématiquement de l'intégration, qui, au contraire, par le formalisme des rôles et le manque de dialogue, serait à la source de certaines pathologies. Si elle fait apparaître la famille bourgeoise comme une institution aliénante, elle laisse la porte ouverte à des changements de relation au sein de la famille, des rapports plus sains et plus égalitaires.

L'avancée du féminisme et son décryptage des rapports de domination dans le couple et la famille viennent perturber plus encore le modèle bourgeois. Dès les années 40, les mères de famille avaient commencé à discuter les attitudes paternelles qui semblaient bien rigoureuses par rapport aux leurs. À la mère l'expression des sentiments, aux pères l'autorité indiscutée : le partage ne semblait plus si bien fonctionner. Dans l'après-guerre, l'influence de ces courants se renforce et se diffuse. Un freudisme simplifié fait son chemin, relayé notamment par la radio (qu'on pense à Měníe Grégoire ou à Françoise Dolto) et la presse féminine, et l'idée que l'expression des sentiments parentaux d'affection envers les enfants est nécessaire à leur développement se généralise.

De la même manière, c'est l'intégration des idées de la psychanalyse qui permettra à la psychiatrie de se fonder comme interlocuteur principal de la justice en acceptant l'idée de l'action éducative, en milieu ouvert

de préférence, qui permettra de limiter le coût des placements et des aides . La psychiatrie devient alors l'alliée du juge et des travailleurs sociaux, désormais formés aux bases de la psychologie et de la psychanalyse. La direction de l'Education surveillée, par exemple, se voit reconnaître à partir de 1945 une vocation non plus répressive, mais éducative.

La conception même de l'enfant a changé : « ce n'est pas une cire molle que l'adulte façonnerait à sa guise, mais une personne autonome, qu'il faut simplement aider à se développer, en s'appuyant sur son besoin d'activité » . À partir des années 1950, on perçoit une évolution du modèle des relations familiales qui va de l'autoritarisme à un assouplissement des relations. Il va bien falloir que la structure étatique elle-même, encore campée sur l'ordre moral, modifie sa vision des choses.

C'est que le modèle paternaliste est fort à l'intérieur de la société française de l'époque : dans les familles, dans les écoles et les universités, dans les entreprises. C'est contre ce type de rapport de domination que va s'affirmer le mouvement de Mai 68. S'il est bien des raisons à ce soulèvement, il n'en reste pas moins qu'un de ses effets sera la remise en cause du pouvoir paternel. C'est d'abord dans la famille que ces effets vont se faire sentir avec, au fil des années, l'arrivée d'un nouveau modèle des rapports familiaux.

De l'autorité paternelle incontestée, basée sur un formalisme important, une minimisation de l'affect et une faible négociation des droits de chacun, on passe à la « démocratie familiale », axée sur la négociation des droits de chacun, la remise en cause de la civilité intrafamiliale, la libération des affects. « Le respect n'est plus ce qu'il était : il n'est plus dans les mots (...), il est dans un comportement général. Tel est, peut-être, l'un des changements majeurs : le recul du formalisme, des " bonnes manières " exprimées par des mots ou par des gestes, au profit de rapports plus authentiques, mais aussi plus durs » , écrit Michel Fize. Cette description ne joue pas pour toutes les populations. La thèse de Michel Fize s'appuie sur une certaine uniformisation des modes de vie et sur la diffusion des valeurs et des perspectives des classes moyennes dans la population française. Mais si la conception même de l'enfant a évolué, mais elle n'a pas encore partout entraîné une démocratisation des relations familiales. Par exemple, les familles populaires des périphéries urbaines, venant ou non de l'immigration, présentent encore bien des traits de l'autoritarisme paternel . On ne peut que voir là le même mouvement qui, depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, agite la réforme sociale : les familles bourgeoises, les premières, sous l'influence médicale, évoluent et s'empressent de transmettre leurs conceptions sous forme de méthodes aux classes populaires. À chaque transformation des conceptions éducatives, on voit ainsi la classe dominante prendre en compte les nouveautés et construire des dispositifs de transmission qui permettront aux plus démunis de « mieux faire ».

Quelle est cette conception à présent ? Les enfants peuvent (doivent) avoir une personnalité différente de celles des parents, originale et unique. Deux postulats psychologiques sous-tendent cela : l'existence chez les enfants d'une personnalité latente et l'incapacité à la découvrir seule, sans l'aide d'une personne proche et bienveillante. L'identité de l'enfant dépend donc de la stabilité affective que les parents sont capables de lui fournir, dans laquelle, rassuré par une attention constante, il va pouvoir développer sa personnalité. On obtient un code inverse de celui de la famille autoritaire où l'enfant devait montrer son respect de manière formelle et évidente à ses parents : ici, ce sont les parents qui doivent absolument montrer leur amour aux enfants. Cette « norme de la révélation », suivant l'expression de François de Singly, coexiste avec la réussite scolaire et, souvent, avec la réussite dans les loisirs.

À cette nouvelle union entre familles des classes supérieures et moyennes et les théories psychologiques correspondent la montée en puissance des consultations de pédopsychiatrie et la diffusion des innombrables manuels de psychologie infantile et juvénile.

## 2/ L'autonomisation culturelle de la jeunesse

Dans la France de l'ancien Régime, les groupes de jeunes se conformaient à des valeurs sociales qui étaient celles des adultes. Certes, ils jouaient un grand rôle dans l'organisation des fêtes traditionnelles et pouvaient contester certains aspects de la domination des adultes, lors des charivaris, par exemple. Mais ils restaient proches par leurs valeurs du monde adulte. Après la guerre, on l'a dit plus haut, la jeunesse bourgeoise de Paris se déchaîne au rythme nouveau du jazz. Mais si les ritournelles des zazous de l'époque choquent le traditionalisme bourgeois, ils ne sont que la partie la plus visible d'une jeunesse qui est en train de changer profondément. La démographie de la population, d'abord : la France a vieilli des années 10 aux années 40. Mais en 42, la natalité reprend et à partir de 46 on compte un accroissement de plus de 20 % par rapport à l'avant-guerre.

La scolarisation ensuite : les effectifs ont sans cesse augmenté, doublant de l'immédiat après-guerre (902 000 élèves dans le secondaire) aux années 58-59. Cette scolarisation massive a des effets inattendus. Au niveau des relations des enfants entre eux, elle intensifie la division en classes d'âges qui était déjà à l'œuvre. Au niveau des relations entre enfants et adultes, elle prononce la coupure avec le monde de l'activité et de la production.

L'influence des Etats-Unis joue certes un rôle ici. Alors que le jazz faisait frémir la jeunesse de Saint Germain des Près dans l'immédiate après-guerre, c'est le rock'n roll qui va être réellement le médium d'une culture de masse chez les jeunes de l'époque. La mode vestimentaire vient s'associer aux courants musicaux. La révolte n'est ici que de surface et si l'on porte des jeans pour symboliser la rébellion incarnée par James Dean, la culture qui se popularise est éloignée de toute



### préoccupation politique.

Encore faut-il que des moyens de communication existent qui puissent permettre la diffusion à l'ensemble de la jeunesse des nouveaux goûts culturels. La presse, bien sûr, est déjà bien présente en France. Mais l'après-guerre voit aussi l'accélération de la production et de la consommation des postes de radios et de télévisions. En 1960 déjà, plus de 75 % des foyers français disposent d'un poste de radio. En 1958, on compte 9 % de foyers équipés par des récepteurs télévisés, en 1969, il s'agira de 60 % des ménages. Évolution des équipements certes, mais évolution des demandes et des goûts aussi. C'est toute la France qui désire s'amuser et oublier les restrictions de la guerre alors qu'augmentent les niveaux de vie. Le divertissement envahit les loisirs, entraînant la méfiance des groupes d'éducation culturelle. Joffre Dumazedier s'interroge ainsi sur les influences qu'exercent « vedettes pré-fabriquées de la radio ou de la chanson, films aux stéréotypes monotones qui représentent 90 % de la production, « best-sellers » préparés selon des recettes élémentaires » .

En 1959, Daniel Filipacchi lance « Salut les copains », émission destinée à diffuser les nouvelles vedettes, puis crée la revue éponyme en 1962. Jeunes travailleurs, étudiants et lycéens se retrouvent autour de valeurs et de symboles qu'observent avec inquiétude les adultes, craignant les excès du défolement ou la concrétisation d'une contre-culture dans des mœurs délinquantes. La peur du blouson noir hante l'imaginaire bourgeois des années 60. Ce ne sont pourtant pas les jeunes des classes populaires qui remettront l'ordre social en cause, mais les étudiants, principalement issus des classes bourgeoises et des classes moyennes montantes. L'UNEF émerge de la massification des études supérieures, où l'inadéquation des structures et les effectifs croissants, l'incertitude des filières et des débouchés, créent un malaise diffus. Le contexte de la guerre d'Algérie mobilise les énergies étudiantes. Quand arrive la réforme Fouchet, les critiques fusent et fédèrent les étudiants, première épreuve de force entre le pouvoir et une nouvelle catégorie de jeunes, prélude à mai 68. Affirmation identitaire collective liée au décalage entre les espérances et les inquiétudes juvéniles et la structure sociétale portant encore un code moral hérité de l'ancien régime, les événements de mai achèveront de consacrer l'autonomie d'une jeunesse capable de s'opposer directement à la société adulte. Deux traits caractéristiques du milieu étudiant de l'époque, relevés par Antoine Prost, éclairent bien les nouveaux droits que réclame une jeunesse moins soumise : liberté sexuelle et mixité dans les résidences universitaires et remise en cause des organisations issues des grands mouvements de jeunesse . La mixité représente clairement un enjeu important pour une jeunesse qui se veut plus libre et capable d'assumer plus tôt une sexualité adolescente qui gêne encore la plupart des adultes. L'adolescence devient le terreau d'une crise d'identité, cause logique d'un inévitable conflit des générations. De l'enfant dangereux du XVIII<sup>e</sup> siècle, on est passé à l'adolescent dangereux, cet étranger au cœur de la famille, incompréhensible et

insupportable.

Les années 70 arrivent à grands pas et les blousons noirs vont petit à petit céder le pas à d'autres formes de revendication identitaire. Le ferment musical des modes juvéniles ne se dément pas au fil du temps, pas plus que l'intérêt toujours croissant des industries du loisir à suivre ou à diriger les enthousiasmes juvéniles.

L'autonomisation des goûts culturels des jeunes est toute relative, relayée et encadrée par les médias qui se prêtent à bon taux à ce public prodigue. Les jeunesses estudiantines se calment et les banlieues s'étalent. La majorité à 18 ans est établie. L'immigration commence à préoccuper le pouvoir. Après les lois sur le regroupement familial, les loubards de banlieue commencent à changer d'apparence. Les réformes de l'enseignement amènent toujours leur content de contestations. La gauche arrive au pouvoir. Des émeutes éclatent dans les périphéries urbaines.

Y voir encore la trace d'une autonomisation juvénile serait difficile. Pourtant, les sociabilités juvéniles là aussi ont pris des formes spécifiques, dans l'ennui des périphéries urbaines, la perte de perspectives -échec scolaire et crise de l'emploi- des enfants des cités, et l'oubli des services publics. Délinquance, rodéos, développement de l'économie souterraine, ils deviennent des « barbares dans la cité », des sauvageons. C'est peut-être ici que la crise de la transmission culturelle entre parents et enfants trouve sa première expression forte. L'expérience des premières générations de l'immigration ne semble pas efficace à leurs enfants et ses valeurs apparaissent désuètes. Si ce problème est particulièrement visible dans les banlieues par les éclats qui y résonnent, il existe aussi dans la société globale. En dehors des classes favorisées à qui profite encore l'union des capitaux financiers et scolaires, la crise de l'emploi a creusé l'écart entre le passé des parents et le présent des enfants. La reproduction de la place familiale dans la société n'est plus assurée, la surenchère des études et des diplômes crée un lien quasi obligatoire entre la réussite scolaire et la réussite sociale et l'incertitude règne.

Dans le même temps, l'émergence des nouveaux rapports entre parents et enfants et l'augmentation conséquente du taux d'équipement des foyers français permettent à la fois une plus grande individualisation et une privatisation des pratiques culturelles de ces derniers, où les médias et l'informatique tiennent une place conséquente.

Privatisation au sens où c'est dans la famille que nombre de pratiques de loisirs ont désormais lieu. Individualisation car dans la famille même, les enfants peuvent disposer de pratiques plus personnelles. Le retrait des pratiques de loisir dans le foyer familial peut être analysé comme un changement des comportements où la co-présence continue n'est plus une condition de la vie de famille, mais aussi comme le résultat d'une sensibilité exacerbée à une insécurité fantasmée.

Ce qui est certain, c'est que de ce long mouvement résulte à présent un marché culturel entièrement consacré aux enfants, aux adolescents et aux jeunes, marché culturel qui n'est pas si autonome puisqu'il se prête aux logiques de l'industrie médiatique et ludique, mais qui est néanmoins assez opaque aux regards des adultes. Le ludique lui-même a creusé l'écart avec l'éducatif, le jeu éducatif semblant avoir diminué nettement au profit d'activités différentes, jeux vidéos et Internet, mal contrôlées par les habituels garants de l'éducation des enfants.

De fait, surgit peu à peu un nouvel agent d'influence sur les comportements des jeunes : les jeunes eux-mêmes. C'est par l'autonomisation culturelle qu'est rendu possible ce nouveau phénomène qui semble prendre toujours plus d'importance. Les attitudes des jeunes, et ce de plus en plus précocement, sont influencées par d'autres jeunes.

### 3/ L'Etat pédagogue : école et loisirs

Il nous faut, pour conclure ce récapitulatif nécessairement sommaire de l'évolution des idées et des agents de l'éducation, revenir sur les fonctions d'un Etat acteur principal des politiques d'Education à travers l'Education nationale, mais aussi dans le champ des loisirs. Dès la Libération, l'Etat s'est retrouvé face à un déploiement foisonnant d'initiatives culturelles dont une bonne partie se destine aux jeunes. Les maisons des jeunes et de la culture sont au centre de ce mouvement. C'est toute une conception qui se joue là, dans la continuité du renouvellement pédagogique des mouvements de jeunesse et des pédagogies actives. Au centre de ces mouvements, les CEMEA et la Ligue d'enseignement prodiguent l'assistance technique voulue.

L'éducation populaire était essentiellement privée du XIX<sup>e</sup> siècle à la fin de la guerre, la voilà qui devient publique. Le régime de Vichy avait instauré un système d'agrément et de subvention qui va rester en place, sous la nouvelle égide d'un organisme d'Etat, résultant de la fusion en 1947 de la direction des mouvements de jeunesse et de l'éducation populaire vichyssoise et de la direction des sports. Dès ce moment, l'éducation populaire sera sous la tutelle d'une Jeunesse et Sports tantôt Secrétariat d'Etat, Ministère ou Haut-commissariat. Mais c'est probablement l'institution d'un corps officiel d'instructeurs spécialisés, les conseillers d'éducation populaire et de jeunesse (CEPJ), recruté parmi les militants culturels de l'époque qui va constituer un tournant dans la prise de responsabilités de l'Etat dans l'animation socioculturelle. Un même mouvement agite les colonies de vacances que régissent les réglementations d'Etat qui s'accroissent dans l'après-guerre : formation des directeurs, formation des moniteurs, répartition des enfants, règles de baignade, etc. Dans ce contexte d'institutionnalisation, où réglementations et subventions montrent bien le poids de l'Etat, les mouvements de jeunesse poursuivent leur recrutement et patronages laïques et catholiques, scoutisme et colonies de vacances augmentent sans cesse leur sphère d'influence jusqu'au début des années 60.

Si les associations qui vont à la rencontre des jeunes ne manquent pas de bonnes intentions, la culture à laquelle ils se réfèrent est la culture bourgeoise dominante. En ce sens, l'éducation populaire de l'après-guerre n'est pas si éloignée des implicites scolaires. Mais la crise pointe. La jeunesse se politise : lutte contre l'impérialisme, opposition aux grands conflits -guerres d'Algérie et du Vietnam-, sensibilité aux différents courants marxistes. Pourtant, c'est bien au-delà que se situe le problème : les jeunes remettent en cause les structures dirigeantes et parfois même le bien fondé de la hiérarchie. La volonté d'échapper au contrôle familial, d'être moins isolé et de pouvoir mieux partager ce nouvel état de jeunesse, lié à une plus grande maturité et à une autonomisation plus grande, fruits de la massification scolaire, font que si l'inscription dans les mouvements est encore forte, elle est plus due au besoin de rencontrer plus de jeunes que de se soumettre à l'encadrement adulte. Dans le même temps, comme on l'a vu, la culture propre aux jeunes s'affirme avec plus de poids. Ce sont les prémices de la tourmente de soixante-huit. On pourrait penser que celle-ci briserait complètement les grandes organisations de l'encadrement juvénile. Et probablement en tout cas s'en séparera-t-elle en partie pendant une décennie, jusqu'au début des années 80, au profit de sociabilités plus informelles. Mais les structures des loisirs éducatifs resteront pourtant en place et persisteront, malgré le désaveu d'une partie de la jeunesse. L'autre grand œuvre de l'Etat, l'Education Nationale, a aussi évolué sous l'influence des mouvements de remise en cause des pédagogies anciennes. Mais c'est là aussi, après 1968, qu'elle va évoluer de manière plus notable. L'école primaire s'est ouverte aux méthodes actives : elle prend en compte activités d'éveil et activités physiques, une prise en charge plus individualisée, un travail d'équipe plus important. C'est aussi que le maître, d'une certaine manière, accepte de ne plus être le seul référent éducatif de l'enfant au sein même de l'école. On va retrouver cette logique de diversification des ressources internes à l'établissement scolaire dans le second degré avec l'émergence de la notion de « vie scolaire ». La création en 1970 d'un nouveau corps, les conseillers principaux d'éducation, remplaçant peu à peu les surveillants généraux, marque cette volonté de sortir du disciplinaire pour aller vers plus d'éducatif. Les centres de documentation se généralisent et amplifient leurs rôles, à l'école primaire et dans les collèges et lycées. Mais surtout parents d'élèves et élèves sont invités à être représentés dans les conseils d'administration des établissements du second degré, fait qui marque la fin de la totale subordination à une autorité centrale. L'instauration du collège unique, qui tente de répondre à l'accusation de ségrégation des élèves, est le cadre unificateur de ces réformes : une nouvelle conception de l'élève se met en place.

La crise économique s'installe. La question de l'insertion professionnelle des jeunes devient centrale pour le pouvoir inquiet. Si les mouvements de jeunesse ont continué leur chemin, ils recrutent beaucoup moins et les jeunes y sont plus présents pour y trouver un job d'été ou une première embauche comme animateur. Par contre, la

problématique de l'insertion professionnelle va contribuer à un nouveau développement des professions du social. Si, avant 68, les jeunes étaient désignés comme fainéants et réfractaires au travail, à la fin des années 70, c'est l'inadéquation entre le marché du travail et les filières scolaires et universitaires qui est désignée comme cause du chômage des jeunes. La libéralisation de l'emploi apparaît plus nettement. Les dispositifs jeunes se mettent en place, cherchant à favoriser l'insertion professionnelle des moins qualifiés. Mais petit à petit, le discours même sur cette insertion va évoluer, mettant en avant la nécessité d'actions socio-éducatives avant même l'accès à l'emploi. Ces actions amènent éducateurs de prévention et animateurs de foyers de jeunes travailleurs à investir le public des adolescents et des jeunes adultes, dans une approche d'insertion professionnelle.

Constante dans la fin des années 70, l'action des travailleurs sociaux d'animation et d'éducation va se redéployer et trouver un nouveau secteur d'expansion, quand au lendemain de la victoire de la gauche, on va redécouvrir les banlieues pauvres. La politique des villes va être le moteur de ce redéploiement. L'Etat s'essaie à combattre l'exclusion, les dispositifs fleurissent et se multiplient. La décentralisation multiplie les financeurs et les structures avec plus ou moins de bonheur. Développement social des quartiers, Permanences d'accueil et d'orientation (PAIO), missions locales, Opérations prévention été, structures associatives d'intégration, clubs de prévention de la délinquance, nouveaux centres socioculturels, le foisonnement favorise un renouveau des professions d'animateurs comme d'éducateurs. Renouveau en importance (25 100 éducateurs spécialisés en 1980, 32 000 en 1985, 46 000 en 2000, 34 540 animateurs socioculturels en 1982, 52 326 en 1990, 24 440 éducateurs sportifs en 1982, 39 280 en 1990), mais surtout en diversification des postes et des publics. Certes, ce ne sont pas tous les enfants de France qui seront au contact des éducateurs spécialisés, leur importance numérique étant certainement plus grande dans les populations défavorisées. Le problème est différent pour les animateurs dont l'importance est aussi liée à une solide répartition territoriale. Certes, là encore, on voit les agents éducatifs se porter davantage vers les populations les plus pauvres, celles-là mêmes sur qui pèse davantage la suspicion d'incompétence éducative dans un monde où la règle du dialogue s'est imposée peu à peu dans l'éducation. Les établissements scolaires du second degré sont certainement ceux qui sont restés les plus réfractaires à cette nouvelle conception du travail, d'une part parce que l'organisation interne ne peut permettre une grande souplesse dans la gestion spatio-temporelle, d'autre part parce que leur fonction d'enseignement impose aux professeurs de donner des contenus respectant les programmes et de ne pas perdre trop de temps à la communication. Pourtant, si collèges et lycées restent des bastions de la hiérarchie, au fur et à mesure que l'on avance vers la fin du siècle, on voit de plus en plus d'« itinéraires de découverte », de « pédagogie différenciée » et de « pédagogie du projet », des instances participatives se mettent en place (foyer socio-éducatif, conseil des lycéens, etc...), des activités ludiques connexes (les

clubs), et des parcours plus personnalisés à travers les orientations et le « projet de l'élève ». C'est en fait « l'élève au centre du système » qui devient l'orientation la plus notable des années 1990-2000, parachevant l'idée d'un enfant libéré, au centre de la famille, au centre du système éducatif, objet principal des politiques d'insertion.

## **CONCURRENCE ET COHERENCE DES AGENTS EDUCATIFS**

Voilà achevé ce long détour historique. Si l'on voulait, à ce stade, résumer brièvement tout ce qui vient d'être dit, on voit sans mal que les agents éducatifs se sont multipliés, en nombre bien sûr, mais surtout en diversité. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, familles, école et mouvements religieux étaient les principaux intervenants du champ éducatif. Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, mouvements politiques, associations de loisirs, issus de mouvements religieux ou laïques, étendant l'influence scolaire ou la récusant, agissent dans le temps libre des enfants et des adolescents. La conjonction à partir des années cinquante de l'autonomisation des jeunes et de la montée en puissance des médias vont ajouter un autre type d'apprentissage lié à des valeurs et des intérêts propres aux jeunes : groupes de pairs et médias seront désormais des agents à part entière de l'éducation. À partir des années 80, le renforcement des dispositifs d'insertion a provoqué aussi un nouvel afflux de travailleurs sociaux, animateurs et éducateurs, héritiers des mouvements de jeunesse, mais professionnalisés par l'Etat régulateur. Enfin, l'influence des théories psychanalytiques et psychologiques a créé un nouveau marché de la consultation dans un public jeune. C'est ce que le tableau ci-dessous résume de manière simplifiée.

**1880-1930 1930-1980 1980-2000**

- Famille
- École
- Église
- Mouvements politiques et religieux d'encadrement de la jeunesse
- Famille
- École
- Mouvements de jeunesse
- Éducation populaire et animation
- Église (-)
- Média
- Pairs

- Famille
- École
- Mouvements politiques (-)
- Animation socio-culturelle
- Associations de loisirs
- Éducatrices religieuses
- Média
- Pairs
- Éducation spécialisée
- Intervenants médico-psychologiques

Les principaux intervenants éducatifs auprès des enfants et des adolescents en fonction des époques

Qu'il y ait toujours davantage de type d'intervenants éducatifs dans notre société est donc indéniable. Mais la diversité ne pose réellement problème que parce que ces agents éducatifs ne travaillent pas ou peu en cohérence et sont même parfois en concurrence. C'est alors que se pose réellement la question de la légitimité de l'autorité.

### III CONSTRUIRE DE LA LEGITIMITE

#### 1/ CONSTRUIRE DE LA LEGITIMITE : UN TRAVAIL A PLUSIEURS NIVEAUX

La configuration même que l'on vient d'observer au niveau des enfants et des adolescents est aussi celle qui, à différentes époques, nous a construits en tant qu'individus. Le cheminement historique que je viens de résumer, en multipliant et en dissociant les formes d'autorité et donc en nous permettant de les comparer, a rendu chacun d'entre nous plus sensible aux abus de pouvoir. Il est probable que des notions juridiques comme celle du harcèlement moral aurait beaucoup étonné nos ancêtres, qui étaient habitués à des seuils de domination très importants. Nous sommes devenus sensibles au bon usage de l'autorité, nous nous posons des questions sur nos attitudes éducatives ou sur notre gestion d'équipe qui n'auraient pas ou peu été concevables en 1900.

Mais ce même cheminement a aussi fragilisé la notion d'autorité, ne la faisant plus systématiquement correspondre à un rôle ou une fonction, autorisant même son questionnement et donc sa possible remise en cause. C'est dire que construire de l'autorité, à notre époque, c'est avant tout construire de la légitimité, légitimité justement à disposer d'autorité. Cette construction de légitimité demande la mise en place

d'une véritable stratégie. L'autorité variant en fonction des interactions, la légitimation de cette autorité varie aussi en fonction des personnes auprès de qui on veut légitimer son action. Trois niveaux peuvent être définis de manière sommaire :

- un niveau de subordination, celui des dirigeants dont on dépend tant pour les questions d'avancement que pour la confiance accordée quant aux actions professionnelles menées ;
- un niveau de relative égalité, celui qui nous met en rapport avec d'autres professionnels (du même service ou d'un autre service) et dont dépendent les collaborations et les appuis nécessaires à un travail efficace mené dans de bonnes conditions ;
- un niveau d'autorité à proprement parler, qui s'établit par rapport aux publics auxquels on est confronté dans l'exercice quotidien de sa fonction.

Il en existe d'autres bien sûr (on pourrait parler de la légitimation professionnelle dans la famille, par exemple), mais dans l'exercice professionnel, ce sont les plus importantes. Bien sûr, les deux premiers niveaux ne sont pas, à proprement parler, des niveaux de construction de l'autorité. Mais ce sont des niveaux où se construit la légitimité. Tous trois interfèrent donc dans la construction de l'autorité, puisqu'il est difficile, par exemple, de disposer d'une autorité délégataire, si l'on n'a pas la confiance de ses supérieurs, ou d'une autorité morale si l'on n'est pas reconnu par ses collègues ou ses partenaires. C'est donc dire que se légitimer à l'un de ces niveaux peut avoir des effets néfastes sur un autre niveau de légitimation.

Pour donner un exemple, sur un des quartiers où j'ai travaillé, les animateurs socioculturels étaient mal vus par les autres professionnels qui les trouvaient trop proches des jeunes du quartier et voyaient en eux des gens soumis aux influences de ces derniers. Ils leur reprochaient de ne pas avoir assez de distance, de toujours soutenir ces jeunes et donc d'être peu solidaires avec eux quand des conflits avec les jeunes survenaient. En conséquence le travail de partenariat entre les animateurs et les autres professionnels était extrêmement réduit. La légitimité de l'action des animateurs était bien reconnue au niveau de leur public, elle était faible au niveau de leurs partenaires potentiels.

Se légitimer, c'est donc d'abord apprendre à se placer, à se positionner par rapport à des objectifs et des compétences. Si l'on recherche trop de légitimité par rapport à un niveau précis, la légitimité dont on dispose par rapport à d'autres peut baisser en conséquence.

Le travail de légitimation implique donc des compétences en communication et une bonne gestion de sa distance aux différents niveaux.

## **2/ CONSTRUIRE DE LA LEGITIMITE, C'EST COMMUNIQUER**



Je ne vais pas développer ici des stratégies de communication complexes mais simplement signaler des préalables à toute communication correcte. Une fois acquis ces préalables, la communication n'est plus un réel problème, me semble-t-il. J'en cite trois qui me semble être particulièrement conséquents au regard de notre problématique de la légitimité, mais aussi de l'autorité : la connaissance de soi, la maîtrise des langages professionnels, les compétences de traduction. Estimation de soi, estime de soi.

Avant même de commencer à communiquer, il faut savoir à partir de quoi l'on communique. Aussi, l'évaluation personnelle des compétences et la création de l'estime de soi sont deux points particulièrement importants. On ne communique bien qu'à la condition d'être sûr de ses compétences. En fait, on connaît bien les défauts de confiance en soi qui poussent les gens à en faire un petit peu trop (frimer, se la raconter, se la jouer). De même, il existe des circonstances qui font que, parfois, on n'ose pas refuser un service (à un supérieur, à un collègue ou à un usager) dont la réalisation n'est pas assurée. Dans ces différentes situations, la perception d'un décalage entre les actes et les discours peut entraîner immédiatement une perte de légitimité.

Obtenir de la reconnaissance suppose la plupart du temps un minimum d'humilité. Or, ce que l'on sait en sociologie du travail des comportements des jeunes professionnels, c'est que, souvent, ils sont amenés à manifester plus d'assurance ou d'autorité pour « marquer leur territoire ». En soi, ce comportement est nécessaire, mais il peut conduire à des outrances qui desservent parfois le processus de légitimation. Il en est de même pour tous les professionnels en situation d'incertitude qui, pour rentrer dans une démarche de réassurance de soi, vont se montrer plus zélés que nécessaire. Ces actions ou réactions sont souvent liées à une mise en question de leur légitimité, mais peuvent déclencher une réaction en chaîne s'achevant sur un mal-être professionnel profond.

En fait, avant même de se retrouver en situation de communication, quelle que soit cette situation, il est nécessaire de savoir estimer ses propres compétences, que ce soit en début de carrière, en cas de changement de situation professionnelle ou de transformation du public accueilli, de la mission accomplie, etc.

Il est impossible de faire son travail correctement sans y trouver un minimum de gratification et la gratification ne peut naître sans que de réelles compétences soient mises en œuvre. Aussi, l'estimation de soi est un préalable aussi à l'estime de soi et cette estime de soi permet de gagner en confiance et d'être plus à l'aise lors de confrontations délicates. On le verra plus loin, les manifestations de la confiance en soi constituent aussi un des facteurs de l'autorité. Du coup, bien se connaître et bien évaluer ses compétences est un préalable sine qua non de la communication en situation professionnelle.

Maîtrise des cultures professionnelles et profanes La pratique

professionnelle est toujours susceptible de produire des langages professionnels particuliers qui vont rapidement devenir « naturels » pour les professionnels, mais ne seront pas nécessairement compréhensibles de tous. On trouve ainsi des modes particuliers d'expression, que ce soit à travers les logiques d'argumentation (chiffres et statistiques, charte de qualité, offre de services, protocoles d'entretien, etc...) ou à travers le jargon professionnel (termes techniques, sigles et expressions particulières, désignation des publics et des hiérarchies, etc.).

Des modes différents d'expression vont aussi correspondre aux trois niveaux d'interaction (subordination, égalité, autorité). Il est donc nécessaire d'être conscient de son langage et de pouvoir l'adapter en fonction du but recherché. Pour légitimer son action, il faut d'abord rendre celle-ci compréhensible. Et pour cela, il faut comprendre les logiques de fonctionnement de ses interlocuteurs : savoir argumenter un projet d'action vis-à-vis de sa hiérarchie ou savoir expliquer à un usager ce qui va réellement se produire dans telle situation dépend de la maîtrise que l'on a de ces logiques.

C'est aussi que toute situation comporte une part d'implicite et de non-dit. Si, par exemple, une assistante sociale explique à une personne demandant une aide financière la totalité du processus de décision qui aboutira à l'attribution de l'aide ou non, la manière dont la personne interprètera cette explication va varier selon que cette explication prendra place en début d'entretien ou en fin d'entretien. Dans ce dernier cas, la personne pourra traduire cette précision finale comme un désengagement de l'assistante sociale : « de toute façon, elle me l'a bien fait comprendre, hein, elle s'en lave les mains, c'est pas elle qui décide qu'elle m'a dit, ça peut vouloir dire quoi ça, hein ? ». Il faut donc prêter une attention particulière non pas tant à ce qu'on dit, mais bien à ce qui peut être compris par nos interlocuteurs. Maîtriser son langage, c'est aussi comprendre ce que les personnes face à nous vivent et se donner les moyens de communiquer avec elles, non pas seulement à partir de nos cadres d'interaction, mais aussi des leurs. Cette maîtrise des logiques de fonctionnement ne se limite pas aux faits de langage, elle doit aussi prendre en compte les temporalités des différentes personnes en présence. Le temps des usagers, quel que soit leur âge ou leur fonction, leurs attentes ou leurs demandes, se situe le plus souvent dans l'immédiateté et, de plus en plus souvent, dans l'urgence, alors que la décision institutionnelle se place dans un temps administratif plus long. Enfin, il est tout aussi nécessaire de connaître les logiques de fonctionnement des autres institutions que la sienne. La concurrence éducative dont j'ai montré l'existence plus haut implique pour une meilleure légitimation des différents agents de davantage travailler en équipe. Et ce travail en équipe n'est possible qu'à la condition que les différents modes de fonctionnement des différentes institutions soient connus et compris. Ce n'est donc pas seulement aux niveaux de subordination ou d'autorité que se joue la légitimation, mais aussi au niveau d'égalité relative dans lequel se situent les différents

professionnels. Apprendre à connaître le fonctionnement du service jeunesse ou des Caisses d'Allocations familiales, de l'Aide sociale à l'enfance ou du secteur d'Action sociale, du club de prévention ou des associations locales, c'est déjà montrer que l'on est conscient de la variété des fonctionnements et se situer en professionnel responsable et donc légitime.

J'ai largement sous-entendu que le travail en partenariat était une solution efficace face à la concurrence des institutions. Mais il faut comprendre aussi qu'il ne s'agit pas seulement là d'une solution face aux différents publics avec lesquels on travaille, mais aussi d'un moyen important de faire entendre aux élus ou aux décideurs les préoccupations de la population. Ce que l'on dit, seul, dans son institution pèse peu, alors que ce qui est répété par plusieurs personnes dans plusieurs institutions prendra plus d'importance. Les décideurs ne sont pas autistes, mais ils ont besoin de confirmer des données avant de pouvoir réellement les prendre en considération. Compétences de traduction

Se présenter de manière compétente présuppose de faire très attention à ce qui peut advenir des services proposés aux usagers comme des actions menées pour une institution. C'est surtout savoir expliquer aux uns et aux autres ce qui se joue dans les logiques de chacun en les rendant moins abstraits. Ces compétences de traduction sont des instances de légitimation de l'action : savoir traduire ce qui remonte des habitants aux hiérarchies, savoir expliquer les logiques institutionnelles aux habitants, savoir comprendre ce qui se joue (et l'expliquer) dans un service ou entre services, tout cela est absolument primordial dans des situations parfois tendues où les professionnels sont pris entre des intérêts qui peuvent sembler divergents (ils le sont bien sûr parfois).

Ces compétences de traduction engagent d'abord la maîtrise des cultures de chacun, mais aussi une certaine forme de pédagogie, pour rendre compréhensibles des propos qui pourraient être interprétés de manière fort variés. La communication se base donc sur nos capacités à prendre de la distance avec ce qui est demandé, à pouvoir expliquer sans prendre trop parti, à faire preuve d'empathie sans que cela prévale sur le suivi d'une situation.

Une stratégie de légitimation implique de savoir où on se situe au niveau des compétences, de la reconnaissance sociale, de la cohérence institutionnelle. C'est une question de bilan, non pas seulement de compétences, mais d'adéquation à un milieu, à des habitants, des collègues, des hiérarchies. Connaître ce milieu devient alors primordial et y faire correspondre des stratégies de communication indispensable.

### **3/ GERER SA DISTANCE**

C'est donc bien aussi, à travers tout ce que nous venons de voir, de gestion de la distance dont il s'agit. Il est nécessaire d'avoir un juste jugement sur les différents niveaux de légitimation, de ne jamais en

surestimer un au risque d'abandonner les autres, mais bien de percevoir les logiques de chacun et de savoir en user.

Elles impliquent parfois de prendre de la distance avec sa propre institution pour pouvoir expliquer une décision sans briser une relation. Savoir dire que l'on ne comprend pas ce qui s'est passé « là-haut » (en utilisant des termes spatiaux comme marqueurs sociaux, on se place sur un même plan que les usagers) ou exprimer des doutes sur le processus décisionnel permettent au professionnel de ne pas faire corps avec l'institution et ainsi de ne pas être engagé dans le processus de disqualification qui pourrait alors la toucher.

Cette technique ne doit pas être vécue comme une désolidarisation entre les professionnels et l'institution, sinon de manière toute provisoire. C'est parce que l'on peut parfois se dégager de l'institution que l'on peut ensuite garder un contact et permettre aux usagers, en une autre occasion, de bénéficier de leurs droits. À terme, cette stratégie permet donc de requalifier les institutions en permettant de mieux les comprendre. Bien sûr, il s'agit là d'un recours à réserver à des situations particulières où l'on sent que la personne en question est fragilisée. Savoir où l'on se situe et quelles sont nos marges d'action, mais aussi se situer à un juste niveau entre son institution et son public, ne pas trop s'impliquer, ni d'un côté, ni de l'autre, permet de préserver un espace de négociation. Bien sûr, il ne s'agit pas de jouer les institutions contre les usagers, ce qui serait une erreur grave et contribuerait au contraire à délégitimer les professionnels.

Réserve et implication : c'est là que se joue le véritable professionnalisme. Le fait de s'impliquer dans une situation ne doit pas faire perdre la conscience des moyens à mettre en oeuvre et la faisabilité d'une action quelconque. En même temps, il est nécessaire de savoir où se situer en termes de légitimité, de quel capital de confiance l'on dispose auprès d'un public ou auprès de sa hiérarchie. De même, en termes éducatifs, quelles que soient les personnes à qui l'on s'adresse, c'est une juste distance entre l'autoritarisme et le laxisme, l'affectif et la raison qui permet de faire entendre des arguments. C'est donc aussi un moyen de faire en sorte que son travail soit efficace. C'est un problème bien connu des enseignants qui sont souvent pris entre ces deux logiques, celle de l'affect (qui peut aboutir au copinage) et celle de la punition (qui peut aboutir à une sévérité extrême), alors que seul un juste dosage des deux permet d'obtenir de l'autorité.

#### IV CONSTRUIRE DE L'AUTORITE

Si construire de la légitimité, c'est aussi bâtir de l'autorité, c'est seulement dans le temps et à travers l'exercice de ses fonctions que l'on peut disposer d'une certaine autorité. On l'a déjà dit, l'autorité ne va plus de soi, elle va d'autant moins de soi que la concurrence éducative est bien présente et que les institutions sont parfois remises en cause. La légitimité qui découle de l'autorité délégataire est de moins en moins assurée et varie en fonction des histoires de quartier, de familles, de

personnes... Seule l'autorité morale reste assez sûre, mais elle nécessite un temps important avant d'être reconnue et, bien sûr, peut toujours être remise en question. Reste que, pour gagner du temps, il existe des attitudes et des signes de l'autorité qui permettent de se préserver quelque peu. Ces signes appartiennent à ce que j'ai appelé l'autorité physique et reposent sur des implicites sociaux : la force, la prestance, la voix, etc. Pour construire de l'autorité physique qui soit admissible dans les codes sociaux de l'époque, il importe que celle-ci ne soit pas trop prononcée, pas plus qu'elle ne doit être trop peu visible.

Si l'on imagine que les différents composants de l'autorité physique permettent de déterminer une position moyenne d'autorité, alors il est nécessaire qu'ils s'équilibrent aussi entre eux. Autrement dit, les différents composants de l'autorité physique dont je vais parler ne doivent pas concourir, lorsqu'on les additionne, à produire une autorité trop forte, qui pourrait provoquer l'agressivité ou à produire une autorité faible qui serait alors vite mise à mal.

Il faut finalement utiliser ces composants comme un moyen d'évaluer son niveau d'autorité et de l'ajuster. Je vais d'abord citer chacun d'entre eux avant de revenir sur les modes d'évaluation et d'ajustement. En dehors des composants purement physiologiques (taille et poids), tous ces éléments peuvent être utilisés aussi bien pour augmenter que pour faire baisser son seuil d'autorité.

## LES COMPOSANTS DE L'AUTORITE PHYSIQUE

La taille et le poids sont des marqueurs physiques de l'autorité en ce sens qu'ils forment une menace latente pour toute personne. Même si aucune personne n'a le droit de faire usage de la force physique en société hormis un représentant des forces de l'ordre, il n'en reste pas moins que dans la plupart des situations, cette donnée agit. Il ne s'agit pas ici de dire qu'il faut être grand et musclé pour avoir de l'autorité, mais qu'il faut prendre en compte cette donnée dans l'évaluation de l'autorité dont on peut disposer.

Le contrôle des affects, j'entends par là le fait de plus ou moins montrer ses émotions, est un élément important de la fabrication physique de l'autorité. Globalement, plus l'on montre ses émotions et plus on les montre de manière désordonnée, en perdant le contrôle, plus l'on perd d'autorité. Le contrôle émotionnel est une caractéristique de l'adulte, par rapport aux enfants ou aux adolescents. En conséquence, la perte de contrôle implique symboliquement une infantilisation et donc une perte d'autorité. Un solide contrôle émotionnel, le calme, la rigueur, la fermeté donnent l'impression d'être au-dessus des conflits et des débats.

Les réactions des professionnels sont non seulement un indice important de la stabilité émotionnelle dont ils disposent, mais aussi de leur confiance en soi. Le professionnel qui a confiance dans ses savoir-faire n'a pas peur d'hésiter, il n'est pas déstabilisé par un doute

ou une question, de même que l'enseignant suffisamment sûr de lui n'a pas peur d'avouer ne pas savoir quelque chose. Le contrôle des affects est un moyen d'affirmer sa maîtrise de la situation et la confiance que l'on a dans ses capacités à trouver des solutions.

Mais il faut encore faire là preuve de mesure : une trop grande réserve, une certaine froideur, si elles démontrent une grande maîtrise de soi, sont autant de signes d'un désintérêt pour les personnes qui vous environnent. Là encore, une juste mesure est nécessaire. On peut se mettre parfois en colère, pourvu qu'il s'agisse d'une colère froide et mesurée. On peut être peiné pourvu que l'on ne fonde pas en larmes. Il ne s'agit donc pas tant d'expression émotionnelle que de leur expression contrôlée. Ce contrôle est plus ou moins fort en fonction de l'impression que l'on veut donner.

L'attitude corporelle suit le même principe. Il s'agit de la manière dont on se tient en présence d'autres personnes, ce qu'on appelle parfois la prestance, c'est-à-dire une attitude physique marquant la supériorité. Bien sûr, cette variable n'est pas seulement une fonction de l'apparence physique, mais aussi de la manière dont on occupe l'espace, dont on se déplace, dont on se tient. Elle évoque une position de rigueur et de commandement et une souplesse de déplacement tout à la fois. Là encore, on peut rajouter de l'autorité en durcissant son attitude ou en enlever en ayant une attitude moins stricte. L'attitude corporelle suit la logique de l'expression émotionnelle qu'elle trahit parfois. Il en va de même pour la voix. Il ne s'agit pas ici d'avoir une voix parfaite et puissante ou de pouvoir hurler à foison. L'importance de la voix se joue dans la diction, le rythme des propos, le ton que l'on met dans ce que l'on dit, la manière même dont on pousse ou pas le volume sonore. Attention cependant, baisser la voix peut entraîner un regain d'attention ou au contraire rendre un propos incompréhensible, la hausser peut aussi bien de reprendre une situation en main que provoquer l'énerverment. Il s'agit davantage des modulations que de la force de la voix. Nul besoin ici d'être un ténor de l'opéra ou du barreau. Par contre, il fait connaître sa voix et ses capacités pour pouvoir bien l'utiliser. Là encore, on est dans la logique de l'expression émotionnelle. Et, bien sûr, là encore, il s'agit de trouver une juste mesure.

Le regard se situe toujours dans le domaine de l'expression émotionnelle. Entre le regard inquisiteur et le regard timide et fuyant se jouent des gammes entières de possibilités. De manière générale, plus l'on regarde les personnes en face, en les regardant dans les yeux, plus on dispose d'autorité. Et face à un intrus agressif, le fait de baisser les yeux est un signe de soumission.

L'habillement est un moyen simple d'établir plus ou moins de distance avec les gens. À la base de ce raisonnement se trouve le fait indéniable qu'il existe encore des styles de vêtements qui marquent la responsabilité et l'importance sociale et des styles de vêtements qui marquent la jeunesse et l'irresponsabilité. Il ne s'agit pas de remettre en cause les goûts personnels de chacun, mais bien de servir des

connotations vestimentaires pour signifier un statut. Là encore, il s'agit d'un outil dont on peut se servir aussi bien pour assouplir son autorité que pour la renforcer.

## ÉVALUER SON NIVEAU D'AUTORITE PHYSIQUE

Il est très difficile de s'évaluer soi-même. Nous sommes tous très peu objectifs lorsqu'il s'agit de nous-mêmes. Aussi est-il conseillé de demander à des proches ou à des collègues de nous aider à mesurer les différents composants de son autorité physique. La grille ci-dessous permet de mieux comprendre comment l'évaluation peut alors être faite.

Autorité physique disponible + -

Taille/poids Contrôle émotionnel solide

Attitude plus ou moins sévère Mobilité générale du corps Déplacement plus ou moins rapide Voix modulée, diction Habillement distant de son public Regard droit

En aucun cas certains éléments ne sont-ils suffisants. C'est un équilibre qu'il s'agit de trouver entre les différentes composantes. Pour le dire vite, on peut être petit et maigre et avoir beaucoup d'autorité, très costaud et ne pas en avoir du tout. Intervient ici le facteur de mise en cohérence des traits d'autorité : être grand et costaud et avoir une petite voix flûtée va avoir tendance à créer une disproportion qu'il faudra compenser. En bref, il faut avoir des éléments en plus comme en moins, car trop d'autorité serait néfaste et pourrait provoquer l'hostilité, voire l'agressivité (ce sera le cas, par exemple, pour un grand costaud avec une grosse voix monocorde et un regard fixe). On comprend bien qu'il s'agit de trouver la bonne distance, celle qui permet d'avoir assez d'autorité mais qui ne nous fait pas devenir autoritaire.

Il faut obtenir suffisamment de composants d'autorité qui permet d'obtenir un peu plus que la moyenne, mais jamais la totalité des éléments. Au contraire, si l'on a trop d'autorité, il faudra savoir se rapprocher de son public. C'est dire que cette grille, une fois remplie doit servir à une évaluation en fonction du public que l'on rencontre et de la fonction que l'on occupe (c'est-à-dire de la manière dont le public l'imagine). Par exemple, pour un éducateur qui ne vient pas des cités, il n'est pas question de s'habiller en survêtement et en basket. Les jeunes de cité détestent cordialement les personnes qui s'habillent comme eux, mais n'ont pas les mêmes origines : on pense qu'ils « font genre », c'est-à-dire semblant. De la même manière, quelqu'un qui s'habillerait trop « bourgeoise » (c'est-à-dire de manière trop bourgeoise) se verrait qualifier de manière négative. Ces connotations s'inscrivent aussi dans des significations sociales liées aux fonctions. Par exemple, l'enseignant qui s'habille, comme on le voit parfois, comme ses élèves, subira du coup un jugement qui établit sa proximité par rapport à eux, qui peut tout

autant le servir que le desservir. S'il a des difficultés à établir l'ordre dans sa classe, il a tout intérêt à montrer qu'il incarne le sérieux. D'un autre côté, l'animateur de quartier qui viendrait travailler tous les jours en costume trois pièces s'éloignerait par trop des jeunes dont il s'occupe. Enfin, une assistante sociale qui passerait son temps à hurler en dévisageant les gens aurait bien peu de succès : elle ne correspondrait pas aux représentations liées à sa fonction. Un niveau moyen d'autorité physique doit être construit qui permet, dès la première rencontre, de poser le cadre de celle-ci et de s'imposer comme professionnel. Selon les situations rencontrées et les réactions du public, on peut moduler le niveau d'autorité en fonction des besoins et des publics, comme on réglerait le curseur d'un potentiomètre, en agissant sur les différentes variables citées plus haut.

Bien sûr, il ne s'agit là que de « trucs » qui ne sauraient être durables en l'absence de compétences affirmées. Ils ne nous dédouanent pas de l'exercice juste de l'autorité dans nos fonctions, c'est-à-dire de la recherche du passage à l'autorité morale.

### **DE L'AUTORITE PHYSIQUE A L'AUTORITE MORALE**

La construction de l'autorité morale suppose deux conditions élémentaires : la légitimité à occuper sa fonction et l'équité.

Pour devenir légitime dans sa fonction, il est nécessaire de disposer de véritables compétences, on l'a déjà dit. Le savoir doit être évident, mais il n'est pas nécessaire que le professionnel soit omnipotent. Il peut se tromper ou ne pas savoir quelque chose, ce n'est pas un problème (tant que ça n'arrive pas trop souvent, bien sûr). Dans ce cas, il est important d'accepter ses erreurs. Rien n'est pire que les professionnels qui ne veulent jamais accepter leurs erreurs. Au contraire, celui qui sait reconnaître ses torts, s'excuser et reprendre à partir de là, gagnera en autorité. Les gens détectent très vite chez celui qui s'entête l'insécurité et le manque de confiance en soi. Et souvent ils apprécient les professionnels qui admettent ne pas avoir la science infuse.

Savoirs et compétences sont donc très importants, mais ils ne sont pas suffisants. Encore faut-il qu'ils s'inscrivent dans une construction de sens. L'explicitation de ce à quoi va servir ce que vous allez proposer, qu'il s'agisse d'un service, d'une activité ou d'une sanction est ce qui met en valeur les compétences professionnelles. Quand il faut parfois préparer un dossier en mettant en avant certaines caractéristiques pour qu'il ait quelques chances de passer, il faut aussi s'assurer que la personne dont on s'occupe a parfaitement compris les raisons de ce choix. De même quand on sanctionne un adolescent, il faut que la punition fasse sens pour qu'elle ne lui semble pas une brimade. La construction du sens est indispensable à la légitimation des pratiques professionnelles. Elle est liée aux compétences de traduction, qui nous permettent d'expliquer le fonctionnement d'une institution ou d'un circuit. Le problème est que, souvent, pris dans l'urgence ou dans la routine, on oublie que ce qui fait sens pour nous n'est pas forcément



compréhensible ou cohérent pour d'autres. L'effort d'explicitation doit être constant.

De même, faire acte d'équité est important. Même lorsque l'on a affaire successivement à des personnes différentes, on ne peut ignorer que les gens parlent entre eux, se racontent des choses sur ce qui a été dit et fait et sont susceptibles de penser que vous en faites plus pour un autre que pour eux. Même si, nécessairement, on ne traite jamais toutes les personnes de la même manière, on tente de fournir une prestation minimale à tous et l'on doit être capable de s'expliquer sur ses choix. Équité donc et non égalité, puisqu'il s'agit aussi de personnaliser les services proposés. D'une certaine manière, c'est encore de construction du sens qu'il est question ici. Il en va de même lorsque l'on est face à un groupe de personnes, que ce soit en situation d'enseignement, d'animation ou d'éducation. Dans le même temps que des règles communes doivent exister, ces règles doivent pouvoir trouver une juste adaptation pour chacun en fonction de ses spécificités et être expliquées sans problème. L'autorité morale se bâtit sur ces composants élémentaires.

Elle peut ensuite se pérenniser à travers des composants historiques tels que la réputation ou le prestige, mais bien sûr, elle est toujours susceptible d'être remise en cause. La grille ci-dessous reprend ces principaux éléments additionnés des marqueurs d'activité physique déjà précisés. Elle permet de définir a minima le niveau d'autorité dont on dispose. Il est cependant nécessaire d'être prudent sur la mise en œuvre concrète de ces éléments. Comme pour l'autorité physique, c'est une moyenne que l'on recherche ici, un modèle humain et non une exemplarité parfaite.

#### GRILLE D'EVALUATION DES COMPOSANTES PRINCIPALES D'AUTORITE DANS LA CLASSE

+ - Zone à modifier Taille/Poids Attitude calme Déplacement et contrôle de l'espace Mobilité générale du corps Voix Regard Habilleme nt distant des élèves Confiance en ses savoirs Acceptation de ne pas tout savoir Savoir donner du sens aux actions Justice des sanctions et capacité à les expliquer Rigueur d'attitude (savoir faire ce que l'on dit) et justice dans la discipline

Cette grille est un outil d'évaluation qui doit être utilisé à partir du moment où les relations avec un public commencent à se construire dans la durée. Mais les éléments qui la constituent peuvent être préparés dès le début, avant même les premiers contacts avec le public. Elle est simple à utiliser, mais doit souvent être remplie à l'aide d'autres personnes qui auront un regard plus objectif que nous-mêmes sur nos pratiques.

Enfin, il n'est pas d'autorité qui ne se bâtit indépendamment de l'endroit où elle s'exerce. Il est nécessaire d'affirmer par ses actes (et non par ses paroles) une implication territoriale, même a minima, qui

montre que la présence d'un professionnel n'est pas seulement le résultat des contraintes du marché de l'emploi ou du jeu des mutations, mais qu'elle correspond aussi à un choix. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne les populations des banlieues défavorisées, mais cela serait aussi vrai de certaines régions à l'identité locale encore bien développée.

On l'aura compris, se légitimer et fabriquer de l'autorité est un processus expérimental, fait de tâtonnements successifs et d'ajustements, toujours remis en cause, certes, mais aussi adaptable à volonté. Il n'existe pas de recette miracle. Ce qui marche pour l'un ne marche pas pour l'autre. Il faut travailler l'autorité et l'adapter aux situations rencontrées. La seule chose absolument nécessaire à la fabrication de l'autorité est un regard critique sur soi-même et ses propres pratiques professionnelles. C'est certes quelque chose de difficile à mettre en œuvre, mais de primordial : une véritable réflexion sur soi permet une adaptabilité plus grande et une meilleure réponse en situation d'incertitude.

- [Alain \[mailto:ocsena.org@wanadoo.fr\]](mailto:ocsena.org@wanadoo.fr)
  - alain est ...
  - [Y a-t-il en nous comme en eux une sorte de Nada théorique et pratique de la pensée politique ? \(zaz\) \[article.php3?id\\_article=699\]](#)
  - [Café philo : "Image de la femme : Pourquoi tant de photos de cul dans la presse et les médias ?" \[article.php3?id\\_article=32\]](#)
  - [Entre la truffe et la fufoune \(Pensées zaz\) \[article.php3?id\\_article=109\]](#)
  - [CONTES EN LIGNE A LIRE AUX ENFANTS : « L'Histoire de la petite maison qui voulait voyager » par Alain Serge Clary \[article.php3?id\\_article=557\]](#)
  - [LA CONSTRUCTION DE L'AUTORITE \[article.php3?id\\_article=727\]](#)

Dans la même rubrique

- [DANS LA SERIE ROMANS EN LIGNE : « LA MAUVAISE PORTE » par Alain Serge Clary \( 186 pages\) \[article.php3?id\\_article=556\]](#)
- [Théâtre en ligne : "Grenad'in", la pièce collective du gang des Ocsénistes \[article.php3?id\\_article=570\]](#)
- [DANS LA SÉRIE ROMANS EN LIGNE : « Le Vague à l'âme, ou l'objet rétif » par Alain Serge Clary \(330 pages\) \[article.php3?id\\_article=574\]](#)
- [DANS LA SÉRIE ROMANS EN LIGNE : « ORZGHAM » par Alain Serge Clary \(SF, 213 pages\) \[article.php3?id\\_article=555\]](#)
- [A l'attention de nos amis \[article.php3?id\\_article=558\]](#)
- [CONTES EN LIGNE A LIRE AUX ENFANTS \(N° 2\) : « Le Parapluie merveilleux » par Alain Serge Clary. \[article.php3?id\\_article=559\]](#)
- [CONTES EN LIGNE A LIRE AUX ENFANTS : « L'Histoire de la petite maison qui voulait voyager » par Alain Serge Clary \[article.php3?id\\_article=557\]](#)
- [DANS LA SERIE ROMANS EN LIGNE : "TRANSFUGATION" de Alain](#)

Serge Clary (203 pages) [article.php3?id\_article=554]