

بحوث جامعية

مجلة فكرية تعنى بقضايا الآداب والعلوم الإنسانية
تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس

عدد مزدوج 10/9 – جوان 2012 / رجب 1433 هـ

قواعد النشر في المجلة

بحوث جامعية مجلة محكمة تصدرها كل 6 أشهر كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس. وترحب المجلة بإسهامات الباحثين في القضايا التي تُعنى بها المجلة وهي قضايا الآداب والعلوم الإنسانية، وتُحيط الباحثين علماً بشروط النشر فيها:

1. يرفق البحث بتعريف وجيز بحياة الباحث الفكرية وعمله الحالي.
2. يتراوح حجم البحث بين 4000 و6000 كلمة، وأن يُرفق بملخص لا يتجاوز 50 كلمة باللغات العربية الفرنسية والإنجليزية. تنشر الخلاصة مع البحث عند نشره.
3. مراعاة الأسلوب الأكاديمي في التوثيق:
 - الإحالة على كتاب: اسم المؤلف، عنوان الكتاب (مع التأكيد على العنوان فحسب **en gras**)، دار النشر، مكان الطباعة وتاريخها، رقم الصفحة.
 - الإحالة على مقال منشور في مجلة: اسم كاتب المقال، عنوان المقال، المجلة (مع التأكيد على اسم المجلة فقط **en gras**)، رقم العدد وتاريخه، رقم الصفحة.
4. يكتب البحث كتابة رقمية وفق المواصفات التالية:
 - ما يخص متن البحث: نوع الحرف: Simplified Arabic، حجمه 12 نقطة، التباعد بين الأسطر: simple. تمييز العنوان بتكبير حجم الحرف نفسه بنقطة واحدة مع التأكيد (**en gras**).
 - ما يخص هوامش البحث: تأتي الهوامش في آخر المقالة مرتبة ترتيباً متوالياً بدءاً من رقم 1. وتكتب بالحرف نفسه المعتمد في المتن: Simplified Arabic، وبحجم: 10 نقاط، وتباعد بين الأسطر: simple.
5. يشترط ألا تكون المواد المرسلة للنشر في المجلة قد نُشرت أو أرسلت للنشر في مجلات أخرى.
6. تخضع المواد الواردة لتحكيم لجنة استشارية تعينها هيئة التحرير.
7. يجري إعلام الباحث بقرار اللجنة الاستشارية خلال شهرين من تاريخ استلام النص. ولا يُعاد البحث إلى صاحبه في حال عدم نشره.
8. لا تدفع المجلة مكافآت مالية عما تقبله للنشر فيها، ويعتبر ما ينشر فيها إسهاماً معنوياً من الباحث في نشر الفكر العلمي وتنميته. يحصل صاحب البحث المنشور على 3 نسخ من المجلة.
9. الآراء المنشورة لا تُلزم إلا أصحابها.
10. للمجلة الحق في نشر البحث المجاز في العدد المناسب، وفي ترتيب البحوث في العدد الواحد لخطة منطقية تضبطها هيئة التحرير.



بمؤث باامعيتة

RECHERCHES UNIVERSITAIRES ACADEMIC RESEARCH

عدد مزدوج 9 - 10 جوان 2012

مجلة فكرية تعنى بقضايا الآداب والعلوم الإنسانية
تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
Faculté des Lettres et Sciences Humaines



- شارك في هذا العدد
- أحمد السّماوي
 - مكي البّين حمدي
 - عبد الله البهلول
 - حمّادي زويب
 - حافظ عبد الرّحيم
 - رياض الميلادي
 - عماد اللّحماني
 - مراد البهلول
 - المحييب المجدوب
 - عقيلة السّلامي البقلوطي

بمؤث باامعيتة

عدد مزدوج 9 - 10 جوان 2012

RECHERCHES UNIVERSITAIRES
ACADEMIC RESEARCH

AUTORITÉ ET REPRODUCTION SOCIALE DE L'AUTORITÉ

CHEZ LES ENSEIGNANTS TUNISIENS

Mourad Bahloul^(*)

RESUME

La société tunisienne se transforme d'un modèle holiste où l'individu s'appréhende comme soumis au collectif à un modèle de subjectivation caractérisé par l'émergence du sujet en tant que référence sociale. Ces transformations sont à l'origine de cruelles contestations d'une autorité fondée sur l'asymétrie générationnelle et institutionnelle spécifique de l'éducation traditionnelle. Il semble que les représentations véhiculées par les enseignants à l'égard de l'autorité fonctionnent à contre courant du mouvement socioculture. Les enseignants tunisiens continuent à développer des représentations d'une autorité éducative et pédagogique amalgamée au pouvoir d'adulte. Avancer vers un modèle d'autorité qui n'est plus fondé sur une asymétrie générationnelle et institutionnelle, mais sur une reconnaissance, par les élèves, des compétences que l'enseignant déploie dans l'action didactique semble constituer un impératif pédagogique.

Mots clés

société holiste, société de subjectivation, autorité traditionnelle, autorité pédagogique, représentations sociales de l'autorité.

ABSTRACT

The Tunisian society is witnessing a fundamental shift from the holistic model where the individual identifies himself as submitted to the community to a subjective model characterized by the emergence of the individual as a social reference. These transformations are at the origin of tough oppositions of an authority founded on generational and institutional asymmetry relative to the traditional education. It seems that the representations conveyed by the teachers and dictated by the authority are working against the socio cultural

^(*) Université de Sfax

trends and movements. The Tunisian teachers still continue to develop some representations of an educational and pedagogical authority closely connected to the adult power. Thus it is high time the Tunisians moved towards a model which is no longer founded on the generational and institutional asymmetry but rather on the students' recognition of the competences displayed by the teacher during the didactic process.

La problématique de l'autorité est aujourd'hui largement débattue à l'école tunisienne, d'une manière formelle ou informelle, sans que le diagnostic apporté ni les réponses proposées ne soient toujours suffisamment approfondis et encore moins opérationnels. Pour les uns, c'est l'autorité légitimée par l'asymétrie générationnelle et institutionnelle de l'enseignant par rapport à l'élève qu'il s'agirait de rétablir pour bien gérer les problèmes de discipline et d'apprentissage. Pour d'autres, la conception traditionnelle de l'autorité, amalgamée au pouvoir, n'est plus légitime et la nécessité de prendre en considération les mutations socioculturelles semble constituer un impératif catégorique pour repenser la question de l'autorité. En effet, la société tunisienne évolue vers un modèle subjectif marqué par l'émergence du sujet et par une nouvelle éthique respectueuse de la dimension humaine du sujet apprenant.

Quelles sont les expressions de l'émergence de l'individu en tant

que nouvelle référence sociale dans la société tunisienne ? Comment ces transformations sociales sont-elles à l'origine des contestations d'une autorité fondée sur l'asymétrie générationnelle et institutionnelle spécifique de l'éducation traditionnelle ? Quelles sont les représentations des enseignants à l'égard de l'autorité éducative et pédagogique ? Ces représentations sont elles en isomorphisme ou en distorsion par rapport aux transformations socioculturelles ?

Telles sont les questions fédératrices de cette recherche. Sur le plan méthodologique ce travail s'articule autour de deux parties. Dans un premier temps, nous procéderons à une analyse socioculturelle dans laquelle nous montrerons que la société tunisienne se transforme d'un modèle holistique où le sujet s'appréhende comme soumis au collectif à un modèle « intersubjectif » où l'individu s'appréhende comme premier logiquement et axiologiquement. Nous analyserons les implications de ces transformations sur

l'émergence de ce que nous proposons de l'appeler un rapport critique à l'égard de l'autorité dans son acceptation traditionnelle. Nous analyserons, dans une deuxième partie, les représentations des enseignants à l'égard de l'autorité pour déceler leur concordance ou contradiction avec le contexte axiologique de la société.

I. L'EMERGENCE DE L'INDIVIDU COMME NOUVELLE REFERENCE SOCIALE ET LE RAPPORT CRITIQUE A L'AUTORITE TRADITIONNELLE

Même si la tribu - à filiation patri-linéaire attachée au principe de consanguinité - avec ses divisions en fractions, sous-fractions et unités plus réduites - a été présente jusque dans les populations sédentaires, il faut souligner que cette dernière fut un cadre de référence bien plus qu'une réalité effective. Le groupe domestique effectivement vécu, et qui constitue le noyau de l'organisation sociale traditionnelle, était la famille. Dans l'étymologie arabe, le terme *Ailà* - synonyme de famille - provient du radical *Alà* lequel signifie « prendre en charge totalement quelqu'un ». Une autre interprétation étymologique affirme que le terme *Ailà*, famille,

est synonyme du terme *Ousrà* qui vient lui-même du radical *Asàrà* qui signifie, en arabe, emprisonner et enfermer. Ainsi, étymologiquement, la notion de famille oscille entre deux significations: une prise en charge totale de quelqu'un et un lieu d'enfermement.

Groupement étendu fondé sur les rapports de consanguinité, la famille se présente comme une micro société. Les valeurs et les relations qui la régissent sont homologuées à celles de la société.. Chaque être n'est socialement identifié que comme membre d'une telle famille. L'équilibre psychologique de l'individu n'a pas de substrat personnel et autonome. Il ne se réalise que dans et par son appartenance au groupe familial. Chacun de ses membres est hanté par le besoin de certitude collective qui lui donne son équilibre et sa stabilité. Dans ces conditions, l'individu éprouve un sentiment intense d'affiliation à une famille qui le revendique comme son entière propriété. La famille constitue également le noyau de l'organisation économique de la société. Tous les biens appartiennent à l'organisation familiale et sont collectivement exploités. Tirant sa subsistance d'une activité basée sur une propriété agricole qu'on

s'efforce de maintenir indivise ou d'une activité artisanale et commerciale familialement assurée, ce groupe assume la plupart des fonctions et des besoins économiques de ses membres. Il finance notamment les fêtes, la dot et les frais du mariage voire les dépenses les plus simples et les plus courantes. Chaque membre se considère comme extension et élément solidaire de l'autre.

L'éducation familiale est considérée ainsi comme un processus de transmission intergénérationnelle des valeurs familiales et collectives permettant de fonder le sujet, dès sa naissance, dans le collectif familial. Elle est fondée sur une autorité patriarcale, (pouvoir du père), générationnelle (pouvoir d'adulte sur enfant) et hiérarchique (pouvoir du masculin sur le féminin). C'est ainsi que les rôles, les statuts et les prérogatives sont distribués, d'une manière pyramidale, sur la base du genre et de l'âge. L'intériorisation de ces codes, l'obéissance à ces normes et la conformité totale à ces exigences sont alors les finalités de l'éducation familiale mais, en même temps, les repères de l'équilibre psychologique de chacun de ses membres. Il semble que ce système socioculturel est

en train de subir de cruelles dénaturations. Cette autorité patriarcale, générationnelle et hiérarchique est en train de se disloquer. Elle n'est plus légitime et émerge dans la conscience des jeunes comme une expérience frustrante. Elle est, désormais, l'objet de vives critiques et contestations de la part des jeunes.

Afin de montrer la naissance de ce rapport critique à l'égard de l'autorité dans son acceptation traditionnelle, nous avons réalisé en 2008/2009 un questionnaire ouvert et volontaire avec un groupe de 120 élèves de terminal (baccalauréat) appartenants à des régions variées de la Tunisie (Sfax, Sidi Bouzid, Kasserine, Kairouan et Gafsa). Sur un total de 120 élèves, nous n'avons reçu que les témoignages de 40 sujets ; soit 26 filles et 14 garçons situés dans l'intervalle d'âge (18-20ans). La consigne donnée est la suivante: *Pouvez vous nous raconter, d'une manière anonyme, une expérience de conflits et/ou de tensions que vous avez vécu avec votre famille ?* L'objectif de ce questionnaire est d'inciter les élèves à nous communiquer ce qu'ils considèrent comme source de tension et de conflit. Il n'est pas

objet de statuer sur la fiabilité de ce qu'ils nous écrivent mais de déceler, à travers leurs discours, les éléments de tension et d'anxiété qu'ils vivent à cet âge.

L'analyse du contenu fait surgir deux thèmes centraux autour desquels s'articulent les tensions des jeunes avec leur famille. En effet, dans certains cas, l'autorité familiale traditionnelle est considérée comme source de tension en ce sens où elle constitue un obstacle à l'affirmation de soi. Le pourcentage d'occurrence d'unités sémantiques relatives à ce thème est estimé à 45%. Dans d'autres cas, la famille est considérée comme un horizon qui empêche l'autonomie du sujet. Le pourcentage d'occurrence des items relatifs à cette dimension représente 55% du discours des correspondants. Mais qu'elle soit considérée comme obstacle à l'affirmation de soi ou horizon qui bloque l'autonomie du sujet ; nous sommes devant un phénomène remarquable: l'autorité familiale, ne constitue plus une espèce d'absolu transcendant les individus. Au contraire, elle est en train de devenir illégitime. Elle émerge dans leur conscience comme un objet critique. Il devient possible ainsi de ne plus éprouver sa soumission à cette autorité.

Pourcentage d'occurrence des tensions des jeunes

Thème	% d'occurrence
Contestation de la dimension autoritaire de la pédagogie familiale	45%
Tensions relatives à la reconnaissance de l'autonomie des sujets	55%

Le genre féminin est le plus touché, semble-t-il, par ces tensions. C'est ce qui explique, comme nous l'avons souligné ci-dessus, que la majorité de nos correspondants est du genre féminin ; soit 26 filles et 14 garçons. C'est en soi révélateur. La fille ose briser le silence et se donne le droit d'exprimer sa contestation. Le discours des filles converge vers la critique d'une organisation familiale qui ne reconnaît pas leur égalité morale et leur octroie le statut de l'être dévalorisé par rapport au genre masculin. Rapportons quelques exemples de ces réactions et expliquons leur contenu: « *Fille dans sa deuxième décennie. Le destin était dur avec moi. Il m'a jeté dans des tourbillons de douleurs et de souffrances (...) Mon père se comporte fermement avec moi. Il me dévalorise par rapport à mes*

frères. Il me surveille et observe mes comportements pour se fâcher contre moi, il me minimise et me dévalorise comme s'il voulait volontairement blesser mes sentiments et me faire du mal ».

Il semble que nous soyons devant un fait très significatif en ce sens où nous saisissons, à travers ce témoignage, l'un des caractères le plus fondamental de l'organisation familiale traditionnelle, à savoir sa structure hiérarchique et pyramidale qui en distribuant les rôles, les statuts et les prérogatives sur la base du sexe et de l'âge, considère la fille comme l'être sous-estimé et dévalorisé par rapport au garçon. On le sait, l'opinion familiale est déterminante dans la perception de soi. L'estime de soi du sujet est l'effet d'une dimension interpsychique où l'interaction avec autrui (la famille, les pairs, les groupes sociaux) constitue son fondement. Avant de venir au monde, le sujet prend corps dans l'imaginaire de ses parents où il est fantasmé, imaginé. On lui attribue un certain nombre de qualités et on lui accorde une place dans les projets familiaux. Les attentes, les désirs et les sentiments projetés sur le sujet, constituent les premiers enjeux interactionnels intervenants dans

la constitution de l'estime de soi. Il semble donc que cette pratique éducative, hiérarchique et pyramidale, constitue, selon nos correspondants, un harcèlement de l'estime de soi dans la mesure où elle provoque des blessures narcissiques pour le genre féminin en l'installant dans le déni et le désapprobation de soi. Cette attitude éducative familiale est amplement rejetée par les jeunes: *« Je suis une fille de dix-neuf ans. Je vis dans une famille rurale. Mon drame consiste en ce que je ne trouve aucune empathie de la part de ma famille (...) Je vis la privation dans ma famille. Je sens l'étrangeté et l'aliénation dans ses normes rigides (...) Mes principes et mes idées se contredisent totalement avec les leurs. (...) La fille, dans la conception de ma mère, est un objet à la possession du père du frère et du mari (...) Je ne supporte plus cet emprisonnement et ses idées régressives ».*

Pour que la fille s'installe dans les attitudes de déni de soi, il faut et il suffit que l'autorité familiale la dresse, dès sa naissance, à la soumission absolue aux ordres. Toute expression d'une opinion ou d'une conduite sortant du comportement conformiste est malvenue. Nous trouvons assurément le même état d'esprit dans cet exemple: *« Je suis une*

filles rurales. Le destin a voulu que je vive dans la souffrance et la privation. Mon âge est presque vingt ans. Mon problème consiste en ce que je n'ai jamais joui d'une goutte d'affection de la part de mon père (...) Il valorise l'homme sur la femme ! je n'ai pas senti un seul jour le sens de la joie. Il se fâche toujours même pour des choses simples !... Je l'ai détesté à un point où je ne supporte plus ni de le voir ni d'entendre sa voix qui me fait énormément peur. Il ne s'intéresse jamais à moi (...) Ce qui a compliqué et dramatisé ma situation, c'est qu'il m'a refusé cette année la poursuite des études. Eh pères ! Pourquoi traitez-vous vos filles si fermement. Pourquoi désespérez-vous vos enfants au lieu de les aider et de faire leur bonheur ? ! (...) Pères soyez indulgents et compréhensifs ».

Sans doute, aurions-nous pu, et même aurions-nous dû, évoquer d'autres témoins. Mais il sera, plus utile pour nous de tirer quelques enseignements. Les valeurs socio familiales traditionnelles ne sont plus légitimes ; elles sont considérées, comme source de souffrance et de dépersonnalisation complète. On peut même souligner que ces valeurs sont assimilées à une force d'humiliation et d'aliénation

« insupportable » et « abusive » d'après les jeunes.

Certes, une attitude situant la fille dans le statut de l'être insignifiant et non désiré, ne manque pas cependant de faire naître chez le garçon une conscience, sans cesse renforcée avec l'âge, de la valorisation que lui vaut son affiliation à la société masculine. Mais, en même temps que le garçon s'exaltera dans son statut de garçon par opposition à la femme, l'autorité familiale traditionnelle, l'incite à se soumettre aux droits et prérogatives que le monde des adultes a sur lui. Bien entendu, les exemples et les témoignages ne manquent pas ici. Continuons à noter les doléances de nos correspondants à l'égard de l'éducation traditionnelle: « *Je vous écris après une longue hésitation (...) Je suis désespéré de la vie et j'ai tenté plusieurs fois de me suicider (...) Voilà mon problème. Je suis un jeune ayant vingt ans, je poursuis mes études. Je vis dans un grand tourbillon de problèmes à cause de ma famille. Mon père est très autoritaire avec moi et il me contrôle beaucoup. Il me prive des sorties et parfois d'aller me promener (...) Malgré maintes tentatives pour le convaincre de la nécessité de changer son comportement avec moi, il n'était pas convaincu, bien*

au contraire il manifeste de plus en plus d'autoritarisme et de fermeté». Il est clair, que ce témoignage illustre la contestation d'une pédagogie familiale autoritaire axée sur un pouvoir patriarcal symbolique qui octroie au père le pouvoir absolu dans la sphère familiale et justifie la soumission de tous les membres de sa famille à ses ordres. Tous sont invités à se conformer à ses obligations et à se soumettre totalement à ses ordres. Aucun ne peut intervenir dans sa décision ni même la discuter: «Je suis un jeune. Je n'ai de la jeunesse que le nom. Mon âge est de vingt ans. Dès que j'ai mis le pied dans cet univers, j'ai commencé à vivre la souffrance et la douleur et je suis devenu incapable de résoudre les obstacles que je rencontre. Aussi n'ai-je pas pu m'affirmer devant mon père qui me traite avec fermeté. Il est très dur, très nerveux et m'insulte toujours. A la maison il se comporte comme il veut. C'est l'enfer pour quiconque ose s'opposer à lui. J'ai vainement essayé de le convaincre que ses comportements sont abusifs et qu'il serait souhaitable qu'il se comporte mieux avec ses enfants ».

Ce que les jeunes critiquent donc c'est une pratique éducative autoritariste, qui attribue au père

les prérogatives d'ordonner, décider et obliger, etc. Les autres membres de la famille n'ont d'autre alternative que de s'exécuter et de manifester leur accord, leur conformité et leur respect. C'est donc l'exercice d'une autorité unilatérale caractérisée par une omnipotence du père et d'une méconnaissance de l'autonomie du sujet qui constitue l'origine des expériences conflictuelles des jeunes avec leur famille. On ne saurait pas méconnaître la finalité d'une telle pédagogie autoritaire. Cette pédagogie, exercée par le père auquel les normes traditionnelles recommandent de se conduire de manière répressive, tend à fondre l'enfant dès sa prime éducation dans le collectif familial et d'empêcher toute différenciation individuelle. Car, c'est seulement avec une telle conduite autoritaire qu'on peut insérer le jeune dans un système de rôles, de statuts et de normes prédéterminés ainsi que le contrôler dans l'ensemble de ses attitudes et de ses comportements pour empêcher chez lui la formation de toute individualité. Cette pratique pédagogique, est considérée par les jeunes comme un dressage à l'hétéronomie et à l'obéissance et ne permet pas de fournir au sujet un équipement interne qui le rendrait autonome,.

Cette logique était évidemment appropriée et légitime dans l'institution familiale traditionnelle et, partant, dans le système socio-culturel traditionnel dont elle est son fondement. Cette logique devient anxieuse et se muera en autant de défauts à partir du moment où ce sujet asservi se sommera de s'individualiser pour affronter lui même un environnement désormais singulier et imprévisible. Car, que constatons-nous à travers ces propos de jeunes ? De claires controverses et critiques contre l'autorité patriarcale. Observons bien ce que disent les jeunes de cette logique familiale: « *Je ne peux pas trouver la capacité à discuter et à m'affirmer* » ; « *j'aurais voulu ne compter que sur moi-même* » ; « *ils croient qu'ils prennent ainsi le bon chemin de l'éducation* ». Nous lisons aussi les réactions suivantes: "*Il ne nous reproduit pas pour nous mêmes mais pour son intérêt* » ; "*nous ne sommes pas une création libre mais une extension et un soutien dans sa vie* » ; « *il nous prive de notre propre vie* » ; « *ce qui rend notre vie illusoire dès son début* ».

Nous sommes donc devant une représentation caduque de l'autorité traditionnelle exprimée par une tendance des jeunes à se

soustraire à l'emprise familiale et s'affirmer comme liberté. Pour toutes ces considérations, nous estimons que les différentes formes de contestation des jeunes sont les signes d'un rapport critique à l'égard de l'autorité dans son acceptation et ses modalités d'exercice traditionnelles. Ainsi, l'autorité familiale, considérée auparavant comme une espèce d'absolu et comme un espace sacré, devient chose profane et sa représentation se laïcise. C'est ainsi que cette autorité familiale paraît de plus en plus anormal à mesure qu'émerge l'individu comme une réalité socioculturelle.

Nos correspondants qualifient ce système de périmé, d'ancestral et bloquant l'évolution: « *Nos parents appliquent des coutumes périmées* », « *Les parents suivent le chemin des ancêtres* », ce système est qualifié aussi d'irrationnel: « *Est-il raisonnable de ... ?* » ; il fonctionne « *contre la liberté des sentiments* » et « *détruit la vie* ».

En réalité, poussée vers sa signification symbolique la plus extrême, cette contestation de l'institution familiale indique que l'autorité traditionnelle est en train de devenir illégitime. Elle émerge dans leur conscience comme un objet critique. Les obligations qu'elle impose ne

correspondent plus aux prestations qu'elle dispensait. Il devient possible ainsi de ne plus éprouver sa soumission à cette autorité. Ses procédures, purement coutumières et informelles, font désormais l'objet de contestation et de refus. On n'y participera plus comme à une réalité monolithique et sacrée, par une communion émotionnelle et totale. L'autorité traditionnelle se présente désormais comme une forme illégitime. C'est ainsi que les tensions et les conflits évoqués par les jeunes montrent que la représentation traditionnelle de l'autorité et l'équipement subjectif de l'individu, sont loin de s'ajuster harmonieusement et se trouvent dans un état d'opposition et de contradiction.

Tout cela nous permet de signaler qu'en s'installant comme contestation contre la pédagogie familiale traditionnelle l'individu, ce nouveau venu, ne se contente pas d'attaquer et d'affaiblir une telle autorité familiale, mais il bouleverse la morphologie générale de son rapport à l'autorité. Ainsi, nous estimons que ces types de problèmes signalés par la jeunesse révèlent que la société tunisienne est au seuil d'un changement qualitatif: nous sommes devant un flottement des images et des références sociales archaïques qui

constitue les signes de l'émergence d'un nouveau rapport à l'autorité qui renforce le droit du sujet au détriment du statut sociologique, générationnel et institutionnel. Nous sommes entrain de passer d'une autorité légitimée par l'asymétrie générationnelle et institutionnelle ainsi que les exigences de protection à une autorité qui s'inscrit dans une dynamique symétrique aboutissant à reconnaître l'enfant comme « sujet ». Ainsi, une autre manière d'exercer l'autorité est aujourd'hui indispensable au regard des transformations majeures qui affectent la société tunisienne.

Le dilemme de tout éducateur -qu'il soit dans un contexte familial, social ou scolaire- n'est donc pas être un détenteur d'autorité suite à une légitimité générationnelle ou institutionnelle mais plutôt comment faire et avoir de l'autorité ? L'autorité en éducation passe donc de l'être à l'avoir: Comment avoir de l'autorité sans être autoritaire ? Voilà tout l'enjeu de l'autorité éducative à tous les niveaux. Quelles sont les représentations des enseignants tunisiens à l'égard de l'autorité pédagogique ? Comment les enseignants justifient-ils leur autorité ? Les représentations des

enseignants constituent- elles des reproductions ou une coupure avec les images traditionnelles de l'autorité.

II. LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS DE L'AUTORITE PEDAGOGIQUE

D'une manière trop schématique, le terme autorité (*auctoritas*) désigne un lien moral qui s'exerce dans la pleine reconnaissance réciproque de celui qui est autorisé à l'exercer ainsi que de sa destination. L'autorité ne s'identifie pas au pouvoir et à la contrainte qui supposent le recours éventuel à la force et à la contrainte. La célèbre définition d'Arendt va dans ce sens: «*L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué*» (1972).

En éducation, il existe souvent une confusion entre discipline et autorité. La discipline est l'ensemble des règles que les élèves doivent respecter. L'autorité est la capacité de l'enseignant à faire respecter ces règles par les élèves et les impliquer dans une dynamique d'apprentissage. Par opposition à la valeur normalisatrice de la discipline, l'autorité enseignante est définie comme ce qui permet à

l'élève de comprendre les règles. Disposant de savoirs et de savoirs faire qu'il met en action dans un contexte spécifié, l'enseignant manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'élève, reconnu comme sujet, en vue d'obtenir, de sa part et sans recours à la contrainte physique, une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Par l'exercice de l'autorité éducative, il ne s'agit nullement de rechercher une obéissance consentie ou une soumission manifestée mais aider le sujet à devenir autonome pour pouvoir se mettre en « je ».

A cet égard, nous soutenons l'hypothèse que l'autorité de l'enseignant n'est pas une donnée fondamentale de son être ou de son statut institutionnel et générationnel. Elle est le résultat d'un processus de légitimation qui lui permet de s'ériger à cette position d'être autorisé par son savoir, son savoir faire et son savoir être à aider un sujet à entrer dans une dynamique personnelle d'apprentissage. Plus concrètement, l'autorité de l'enseignant est le résultat d'une reconnaissance par les élèves des compétences qu'il déploie dans l'action. De telles compétences passent inéluctablement par l'opérationnalisation de ses

savoirs disciplinaires, pédagogiques et relationnels: « *L'autorité de l'enseignant n'est pas naturelle mais (...) résulte d'une construction de savoirs dans l'action. L'enseignant est confronté à la question lancinante du « comment faire?», c'est-à-dire aux savoirs d'action qu'il mobilise dans la pratique d'une autorité éducative* ». (Robbes, 2006)

A travers des entretiens d'exploration réalisés auprès de vingt enseignants du secondaire exerçant dans la région de Sfax (Tunisie) nous avons tenté de dégager quelques représentations de l'autorité chez les enseignants. Aucune tentation de notre part pour quantifier ou établir des corrélations statistiques entre types de représentations et autres variables (genre, formation académique de base, statut institutionnel, compétences et expérience professionnelles). Notre objectif est plus simple et plus modeste. Il s'agit d'accéder aux logiques internes des enseignants et comprendre comment tentent-ils de construire et de justifier leur autorité? La consigne donnée est très simple: « *Que représente pour vous l'autorité de l'enseignant dans sa classe? Comment l'enseignant peut-il construire son autorité?* ».

L'analyse du discours des enseignants fait apparaître que ces derniers justifient leur autorité par des processus variés. Ainsi, l'exercice de l'autorité, apparaît, chez quelques enseignants, comme tributaire des attitudes parentales de l'élève. Dans cette perspective, des attitudes parentales « *jugées positives* » par les enseignants sont considérées comme un facteur pouvant aider l'enseignant à avancer vers un mode de comportement qualifié de « *sérieux* », « *protectionniste* » et « *dans l'intérêt de l'élève* ». Par contre une réaction négative des parents peut engendrer chez l'enseignant des attitudes « *d'indifférence à l'égard de l'élève* ». Le témoignage suivant peut constituer une bonne illustration de notre propos: « *moi, je suis très autoritaire avec quelques élèves dont les parents sont exigeants; les parents de tel ou tel élève sont très soucieux de l'avenir de leur enfant; ils viennent me consulter souvent pour des informations concernant leur enfant et me demande d'être très rigoureux avec lui; par contre je deviens indifférent avec les enfants dont les parents sont laxistes; je serais contraint dans ce cas de ne pas m'occuper trop de l'élève et le laisser à sa guise; à condition qu'il ne dérange pas mon enseignement. Je ne veux pas*

entrer en conflit avec les parents des élèves ».

Dans certains cas, l'autorité est pensée sur le mode de l'asymétrie générationnelle et institutionnelle. L'asymétrie générationnelle associe l'autorité, chez les enseignants, à la distinction adulte/enfant. Elle signifie qu'une différence inhérente aux états d'adulte et d'enfant fonde la relation d'autorité: *« Moi, je considère les élèves comme mes enfants ; et le rapport pédagogique est un rapport père/enfant. Même si j'adopte parfois des positions fermes avec mes élèves c'est parce que je me considère comme leur père et j'agis ainsi pour leur intérêt vue la différence d'âge ».* L'asymétrie qui justifie l'autorité des enseignants interviewés est également institutionnelle. Ainsi certains enseignants évoquent la dimension statutaire de l'autorité enseignante relative aux valeurs et savoirs dont l'enseignant est, à la fois, dépositaire et garant de leur transmission: *« L'élève doit obéir aux exigences de l'enseignant et s'imprégner de son savoir. Chacun doit conserver son statut ; chacun à sa place dans l'institution. L'enseignant doit préserver son image de marque dans son établissement et développer son autorité par son savoir ».* Il existe, donc d'après

les enseignants une dimension statutaire de l'autorité enseignante relative aux missions de l'éducateur responsable d'une transmission de valeurs et de savoirs.

Dans d'autres témoignages, nous avons remarqué que l'exercice modéré ou abusif, de l'autorité dépend, du climat psychosocial du groupe classe: *« une bonne classe qui contient des élèves intelligents et dociles ne force pas à l'autorité ; par contre un groupe dominé par des élèves en échec, turbulents ne peut être géré sans que l'enseignant ne soit sévère ».* Dans le même sillage, un enseignement impositif-collectif et dans lequel l'enseignant se conçoit comme le centre de regards des élèves est considéré comme un dispositif didactique propice à l'exercice d'une autorité préventive permettant à l'enseignant de maîtriser la classe et d'échapper à une autorité répressive. Tout se passe comme si un enseignement collectif, structuré et cadré dans ses moindres détails, constituait le seul garant de la conduite disciplinaire attendue de l'élève: *« Pour promouvoir de l'ordre, moi je me fatigue beaucoup, je ne laisse pas dans ma séance du temps libre, du temps perdu, j'enseigne du début de l'heure du*

cours jusqu'à sa fin, je ne me permet pas de m'arrêter même une seconde ; sinon c'est le débordement total de la classe ».

Dans le prolongement de nos analyses, nous avons remarqué que certains enseignants font référence à une autorité dans toute sa splendeur et fondée sur le recours à la « contrainte » et aux châtiments. Certains témoignages légitiment un mode d'autorité coercitif. Cette autorité demeure selon eux, une exigence majeure de la part de l'institution éducative: *« Les enfants ne sont plus les mêmes, à dieu l'école et l'enseignant. Dans le passé, l'enseignant à toutes les formes du pouvoir et de l'autorité sans aucune limite parentale ou institutionnelle. Maintenant, l'enseignant est le maillon le plus faible par rapport à la famille, l'élève et l'institution ».* L'autorité est largement érigée, ici, au niveau de l'autoritarisme rigide marqué par des tensions majeurs avec les élèves adolescents ; ce que justifie leur position qualifiée de ferme avec les élèves: *« moi, j'ai plus de vingt ans d'ancienneté ; je remarque que la discipline des élèves se dégradent d'une génération à une autre. Actuellement, avec les adolescents que nous avons devons nous, nous devons être*

très autoritaire ; sinon c'est la chaos total en classe. Pour moi, le laxisme est à mettre à côté dans l'enseignement si on veut maîtriser sa classe ; il ne faut pas que l'enseignant entre en contact permanent avec les élèves, il faut garder les positions de distance, chacun est dans sa place, l'élève doit strictement obéir et exécuter ce qu'on lui demande ; car c'est pour son bien ». Il est clair que le processus de légitimation de l'autorité développé d'après ces témoignages est fondé sur une dimension répressive cherchant à entretenir chez le sujet apprenant un sentiment de « peur » et de « terreur ». La forte inclination des élèves au pouvoir tyrannique de l'enseignant est considérée comme preuve manifeste de la réussite de l'autorité enseignante. Il s'agit ici d'une conduite autoritaire marquée par « une atrophie relationnelle » entre enseignant/élève elle même signe d'absence de discussion, de dialogue et de communication dans le rapport pédagogique.

Dans la continuité de nos analyses, nous avons révélé chez les enseignants des représentations de l'autorité qui renvoient à ce qu'ils qualifient eux-mêmes de « l'autorité naturelle ». L'autorité naturelle est considérée comme une autorité qui ne s'exerce pas ; elle

est sentie et perçue par les élèves sont que l'enseignant ne soit en mesure de la rappeler ou de l'exercer. Elle apparaît davantage comme un charisme chez l'enseignant que comme un ensemble de pratiques observables et codifiables. Cette autorité naturelle ne s'explique pas, ajoutent quelques interviewés ; elle est un attribut de certaines personnes incapables d'en expliquer eux-mêmes les origines. De multiples termes de provenance psychologique sont employés par les enseignants pour justifier et expliquer cette autorité naturelle et charismatique *« l'autorité ne s'apprend pas elle est une prédisposition », « moi j'ai une grande expérience dans l'enseignement.... Je considère souvent que l'autorité ne s'acquiert pas par l'expérience pédagogique mais par un don, une force intérieure, et une vocation de l'enseignant ».*

En réalité quoi qu'il en soit des représentations des enseignants à l'égard de l'autorité, ce qui frappe c'est l'insistance, dans tous leur témoignage que l'autorité pédagogique est un processus permettant à l'enseignant de s'ériger au niveau de l'être dominant et à l'élève au niveau du sujet obéissant et leur méconnaissance que l'autorité se

conjugue essentiellement dans une relation pédagogique qui laisse une plus grande part à la symétrie, à la réciprocité et la reconnaissance de ceux sur lesquels elle s'exerce. Plus concrètement, quoi qu'il en soit de leur diversité, ces différents témoignages, montrent que l'autorité est toujours assimilée à un pouvoir coercitif de l'enseignant qui doit l'utiliser à sa guise et en fonction de ce qu'il présume ou, plus exactement, à une démarche contraignante visant toujours à mettre l'élève dans une situation d'obéissance totale. Nous sommes donc devant une reproduction quasi mécanique des références sociales archaïques de l'autorité. Certes, l'école tunisienne a beaucoup évolué dans sa structure, ses contenus et son organisation pédagogique ; cependant de telles représentations des enseignants risquent de constituer des archétypes pédagogiques qui se transmettent de génération en génération d'une manière inconsciente.

Nul doute que l'autorité pédagogique constitue un impératif catégorique pour l'apprentissage et la socialisation... L'absence d'autorité déstructure l'apprentissage. Aucun acte d'apprendre ne peut se réaliser

dans le bruit et le désordre. L'acte d'apprendre doit s'effectuer dans un minimum d'organisation et de discipline. Cependant cette autorité doit être conçue non seulement dans une logique d'asymétrie légitimée par l'âge et les exigences de protection mais également dans une logique de symétrie aboutissant à reconnaître l'enfant comme « sujet ». Même si elle est fondamentale, l'asymétrie en éducation n'a d'objectifs que de tendre à développer la symétrie des positions.

Dans cette perspective, l'autorité de l'enseignant passe par un processus de légitimation/autorisation qui lui permet de s'ériger à cette position d'être autorisé à aider un sujet à découvrir sa plénitude et à entrer dans une dynamique personnelle d'épanouissement moral, social et scientifique. Ce processus de légitimation/autorisation ne se fonde pas exclusivement sur le savoir en soi, mais sur la qualité de sa transmission. Entre savoir et pédagogie il n'y a pas alternative mais profonde solidarité. Savoir et pédagogie sont deux composantes inséparables de l'autorité de l'enseignant. Encore faut-il souligner que si la possession des savoirs par l'enseignant lui permet de prétendre à une autorité statutaire,

la plus-value réside bien dans un « savoir faire » qui justifie, légitime et facilite cette transmission. Dans cette logique, il nous semble, que l'autorité de l'enseignant prend de multiples formes, qui sont autant de dimensions afférentes à la pédagogie: la dimension épistémique, spécifique des savoirs en jeu, la dimension didactique qui renvoie au domaine des injonctions et régulations pédagogiques et, enfin, la dimension éthique qui renvoie à l'agir relationnel et communicationnel entre les humains.

En résumé, cette recherche nous a permis de remarquer que la conception traditionnelle de l'autorité, amalgamée au pouvoir, n'est plus légitime car la société ne constitue plus l'horizon d'un consensus global de valeur, elle évolue vers un modèle subjectif et pluriel durablement marqué par l'émergence du sujet et par une nouvelle éthique respectueuse de la dimension humaine du sujet apprenant. L'analyse des représentations des enseignants tunisiens nous a montré que l'autorité est toujours assimilée à un pouvoir coercitif de l'enseignant qui doit l'utiliser à sa guise et en fonction de ce qu'il présume ; tout se passe comme s'il s'agissait d'une reproduction

quasi mécanique des références sociales archaïques de l'autorité. Une autre manière de penser et d'exercer l'autorité dans la classe

est aujourd'hui indispensable au regard des transformations majeures qui affectent la société tunisienne.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. (1972) « Qu'est-ce que l'autorité ? » — in: *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- BARBIER, J.-M., & GALATANU, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences*, Paris, L'Harmattan.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, *La Pensée Sauvage*.
- BURDEAU, G. (1995). Autorité. in *Encyclopædia Universalis* (corpus 3), Paris.
- GUILLOT G. (2003), *Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative*. Paris, PUF.
- HOUSSAYE J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris, ESF, Paris, A. Colin.
- LOMBARD J. (2003). *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan.
- MENDEL G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris, PUF
- PRAIRAT E. (2003). *Question de discipline à l'école et ailleurs*, Ramonville, Saint-Agne: Erès.
- RENAUT A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion.
- ROBBES B. (2004). « Se défaire de l'autoritaire » — *Cahiers Pédagogiques*.
- ROBBES, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative*, *Thèses de doctorat Paris X*.